

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

RICARDO DA SILVA

**TRABALHO DOCENTE NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA EM (DIS)CURSO:
CONTROLE, SILENCIAMENTO & INTERDIÇÃO**

MACEIÓ
2019

RICARDO DA SILVA

**TRABALHO DOCENTE NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA EM (DIS)CURSO:
CONTROLE, SILENCIAMENTO & INTERDIÇÃO**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE da Universidade Federal de Alagoas – UFAL, como requisito para obtenção do título de Doutor em Educação.

Linha de Pesquisa: História e Política da Educação.

Grupo de Pesquisa: Políticas Públicas: história e discurso.

Orientadora: Profa. Dra. Maria do Socorro Aguiar de Oliveira Cavalcante

MACEIÓ

2019

Catálogo na fonte
Universidade Federal de Alagoas
Biblioteca Central

Bibliotecária Responsável: Marcelino de Carvalho

- S586t Silva, Ricardo da.
Trabalho docente na educação brasileira em (dis)curso : controle,
silenciamento & interdição / Ricardo da Silva. – 2019.
243 f. : il. color.
- Orientadora: Maria do Socorro Aguiar de Oliveira Cavalcante.
Tese (doutorado em Educação) – Universidade Federal de Alagoas.
Centro de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. Maceió,
2019.
- Bibliografia: f. 229-239.
Anexos: f. 240-243.
1. Análise do discurso. 2. Trabalho docente – Censura - História. 3. Educação
brasileira. 4. Políticas públicas em educação. I. Título

CDU: 37.011.31:37.014.5

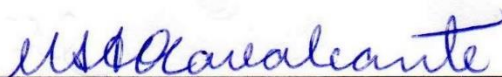
UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

TRABALHO DOCENTE NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA EM (DIS) CURSO:
CONTROLE, SILENCIAMENTO & INTERDIÇÃO

RICARDO DA SILVA

Tese de Doutorado submetida à banca examinadora já referendada pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Alagoas e aprovada em 10 de abril de 2019.

Banca Examinadora:



Profa. Dra. Maria do Socorro Aguiar de Oliveira Cavalcante (PPGE/UFAL)
(Orientadora)



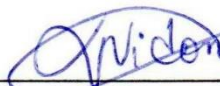
Profa. Dra. Inalda Maria dos Santos (PPGE/UFAL)
(Examinadora Interna)



Profa. Dra. Elione Maria Nogueira Diógenes (PPGE/UFAL)
(Examinadora Interna)



Profa. Dra. Gesualda de Lourdes dos Santos Rasia (UFPR)
(Examinadora Externa)



Prof. Dr. Luciano Novaes Vidon (UFES)
(Examinador Externo)

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Pôster do Movimento Brasil Livre. Brasil, 2018	202
Figura 2 - Logomarca do Programa Escola Sem Partido. Brasil, 2018.....	214
Figura 3– Logomarca do Escola Sem Partido. Eleições 2018. Brasil, 2018	215
Figura 4– Cartaz do Programa Escola Sem Partido. Brasil, 2018.....	220

LISTA DE QUADROS

Quadro 1- Constituições brasileira. Império/República. Trabalho Docente. Brasil, 2018.	40
Quadro 2- Leis, Decretos, Portarias, Relatórios. Império/República. Trabalho Docente. Brasil, 2018.	40
Quadro 3- Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Trabalho Docente. Brasil, 2018.	41
Quadro 4- Leis, Decretos (período do golpe de 1964). Trabalho Docente. Brasil, 2018.	42
Quadro 5 - Leis, Projetos de Leis, Documentos, Websites (período do golpe de 2016). Brasil, 2018.	43

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABE	Associação Brasileira de Educação
ABI	Associação Brasileira de Imprensa
ABNT	Associação Brasileira de Normas Técnicas
AD	Análise do Discurso
AIB	Ação Integralista Brasileira
AL	Estado de Alagoas
ANL	Aliança Nacional Libertadora
APOCAL	Academia de Polícia Civil de Alagoas
ASI	Assessorias de Segurança e Informação
BM	Banco Mundial
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
BRICS	Brasil, Rússia, Índia, China e África do Sul
CCC	Comando de Caça ao Comunismo
CEDU	Centro de Educação
CEPAL	Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe
CF	Constituição Federal
CLT	Consolidação das Leis do Trabalho
CNC	Confederação Nacional do Comércio
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNI	Confederação Nacional da Indústria
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CNTE	Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação
CNV	Comissão Nacional da Verdade
CONTEE	Confederação Nacional dos Trabalhadores em Estabelecimentos de Ensino
CPD	Condições de Produção do Discurso
DNC	Departamento Nacional da Criança
DOI-CODI	Destacamento de Operações de Informação - Centro de Operações de Defesa Interna
EAD	Ensino à Distância
EC	Emenda Constitucional
ENADE	Exame Nacional de Desempenho de Estudantes
ENC	Exame Nacional de Cursos
ENS	<i>École Normale Supérieure</i>

ESP	Escola Sem Partido
EUA	Estados Unidos da América
ExNEPe	Executiva Nacional dos Estudantes de Pedagogia
FCC	Fundação Carlos Chagas
FIES	Fundo de Financiamento Estudantil
FMI	Fundo Monetário Internacional
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica
GEDOM	Grupo de Estudos em Discurso e Ontologia Marxiana
GEI	Gerencia de Ensino Integrado
GEPE	Grupo de Pesquisa sobre Estado, Políticas Sociais e Educação Brasileira
GEPHED	Grupo de Estudos em Políticas Públicas, História e Discurso
GGT	Gramática Gerativa Transformacional
IBAD	Instituto Brasileiro de Ação Democrática
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IF	Institutos Federais
INCE	Instituto Nacional de Cinema Educativo
INEP	Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos
IPES	Instituto de Pesquisas e Estudos Sociais
LDBN	Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LGBTQIA	Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais, Transgênicos e <i>Queer</i>
MBL	Movimento Brasil Livre
MCV	Movimento do Custo de Vida
MEC	Ministério da Educação
MES	Ministério da Educação e Saúde
MMST	Mulheres, Movimento Sem Tetos
MNMMR	Movimento Nacional de Meninos e Meninas de Rua
MST	Movimento dos Sem Terra
MTST	Movimento dos Trabalhadores Sem Tetos
OAB	Ordem dos Advogados do Brasil
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico
OIT	Organização Internacional do Trabalho
OPPEDHSP	Observatório de Políticas Públicas em Educação, Direitos Humanos e Segurança Pública
OS	Organizações Sociais

OSPB	Organização Social e Política Brasileira
PAC	Programas de Aceleração do Crescimento
PEC	Proposta de Emenda à Constituição
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PISA	Programa Internacional de Avaliação de Alunos
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
PNE	Plano Nacional de Educação
PPGE	Programa de Pós-Graduação em Educação
PROIES	Programa de Estimulo e ao Fortalecimento das Instituições de Ensino Superior
PROUNI	Programa Universidade para Todos
PSD	Partido Social Democrático
PSL	Partido Social Liberal
PT	Partido dos Trabalhadores
PTB	Partido Trabalhista Brasileiro
REDE EAD	Rede Nacional de Educação a Distância
REUNI	Programa de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
SAM	Serviço de Assistência a Menores
SD	Sequência Discursiva
SEDS	Secretaria de Estado da Defesa Social
SENASP	Secretaria Nacional de Segurança Pública
SINAES	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior
SNI	Serviço Nacional de Informações
SNRE	Serviço Nacional de Radiodifusão Educativa
SPHAN	Serviço do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional
STF	Superior Tribunal Federal
UAB	Universidade Aberta do Brasil
UDN	União Democrática Nacional
UFAL	Universidade Federal de Alagoas
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
UNB	Universidade de Brasília
UNE	União Nacional dos Estudantes
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura
USAID	<i>United States Agency for International Development</i>
USP	Universidade de São Paulo

A Bárbara, minha filha, meu amor, minha inspiração na vida!
A ela, dedico este tímido texto, inspirado em Andrade (2013):

Despertou de um sono leve com um suave toque nas costas. – Papai? – indaga uma voz minha conhecida.

Ao meu pai Manoel e a minha mãe Josita. (*in memoriam*).

AGRADECIMENTOS

Quando se conclui um trabalho desse teor, são tantas as pessoas que, de certa forma, contribuíram para sua consecução, de modo a nos levarem, a refletir sobre o sentimento de gratidão, enquanto um ato de reconhecimento, em um sentido abrangente, um termo que pode ser explicado pela construção de uma dada subjetividade partilhada, de duração prolongada ou não, que só nos resta, em poucas palavras, resumir o mundo de “obrigados anônimos” que carregam o peito da gente e escrever o que salta: **SOU GRATO! MUITO GRATO!**

Sou muito emotivo! Estou no campo do afeto. Daí, o desejo de agradecer, quando me sinto o *leit motiv* de alguém. Por isso, agradeço a todos que, de um modo ou de outro, renunciaram (momentos de seu viver), em prol da concretização deste trabalho.

Agradeço especialmente a **Débora Lins – Companheira!** Por tudo!

Na condução da orientação deste trabalho, fui agraciado com a mão forte e competente, bem como com a amizade e o cuidado da professora Dra. Maria do Socorro Aguiar de Oliveira Cavalcante. A ela, sou grato. Sinto-me honrado em ser seu orientando.

Pela estrada da vida, encontrei pessoas que de alguma forma percorreram comigo um pedaço do caminho. Outras, ajudaram-me a atravessar as pontes e a seguir em frente. Entendo que me constituo nessas transições!

Agradeço à Profa. Dra. Ana Maria Gama Florencio, grande incentivadora nesse processo de aprendizagem.

Agradeço, imensamente, aos meus amados irmãos Risoneide, José, Ernande, Edjane, Rejane, Geane e Wellington! Ao meu irmão Cicero. (*in memorian*).

Agradeço ao Professor João José dos Santos (Teotônio Vilela-AL).

Agradeço a Josefa Noberto Peixoto dos Santos (Nanusa).

Agradeço ao amigo João Correia e Família.

Agradeço ao Cicero dos Santos (Cição).

Agradeço a todos os familiares e amigos.

Às sinceras amizades que fiz ao longo de minha existência, também, enquanto acadêmico, agradeço!

Aos amigos do Movimento Nacional de Meninos de Rua (MNMMR): Josi, Átila, Djalma, Marli e Mácrima.

Aos amigos da Segurança Pública de Alagoas: Emerson, Filó, Glaíze, Aarão, Adriana, André, Renato, Romão e Laurentino.

Aos colegas do curso de Pedagogia de Arapiraca, pela compreensão nos momentos de ausência: Aline, Talvanes, Luciano, Severina, Gorete, Júlio, Adelmo e Jane.

Aos Colegas do início de caminhada no Campus do Sertão – UFAL: Antônio Cesar, Lidiane, Janaíla, Lídia, Lígia, Gabriel, Aruã, Mônica, Adriana, Marcos e Carla Taciane.

Agradeço a todos/as os/as discentes (da educação básica, da educação superior) com quem tanto aprendi!

À Banca de qualificação, pelas contribuições à pesquisa. Em especial a Professora Dra. Kátia Melo e ao Prof. Dr. Sóstenes.

Estendo os agradecimentos à banca avaliadora da presente Tese.

Agradeço aos professores e professoras do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), pela responsabilidade com a qual ministraram suas disciplinas. Agradecimento especial a Professora Dra. Elione Diogenes.

De igual modo, reconheço o trabalho dos técnicos do PPGE pela presteza com a qual fui atendido quando necessário foi.

Ao Grupo de Estudos em Discurso e Ontologia (GEDON).

Ao Grupo de Estudos em Políticas Públicas, História e Discurso (GEPHED).

Ao Grupo de Pesquisa sobre Estado, Políticas Sociais e Educação Brasileira (GEPE).

Ao Observatório de Políticas Públicas em Educação, Direitos Humanos e Segurança Pública (OPPEDHSP).

Mas, aqui começa já uma nova história, a história da gradual renovação de um homem, a história do seu trânsito progressivo dum mundo para outro, do seu contato com outra realidade nova, completamente ignorada até ali. Isto poderia constituir o tema de uma nova narrativa... mas a nossa presente narrativa termina aqui. (DOSTOIEVSKI, 2010, p. 589).

RESUMO

Essa pesquisa, desenvolvida no período de 2015 a 2018, analisou o discurso sobre o trabalho docente na educação brasileira, difundido no contexto histórico de rupturas políticas, que culminaram em profundos cortes com a instituição democrática. Tal cenário abrange dois momentos históricos distantes, mas não tão longínquos, a saber 1964 e 2016, onde o controle, o silenciamento & interdição são hegemônicos. Esses são propícios para lançarem luzes investigativas sobre o trabalho docente na educação brasileira, porque é tema basilar das políticas educacionais, cujo foco configura-se no papel do professor em sala de aula. Foi através dos estudos realizados por meio da Análise de Discurso em Pêcheux (1967, 1990, 1995, 1999, 2001, 2008 e 2010) que compreendi a relação entre o discurso e a identidade do sujeito histórico e a construção social dos documentos acessados; daí que foi possível abranger essas mudanças. Portanto, o presente texto é consequência desse estudo efetivado no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Alagoas, junto ao Grupo de Estudos em Políticas Públicas, História e Discurso. O inédito consiste no tratamento da temática, por meio de um aprofundamento das questões envolvendo o assunto, levando em consideração o contexto histórico, social, político, cultural e econômico do objeto de estudo. O escopo teórico possibilitou demonstrar que a educação brasileira, assim como o trabalho docente, foram atravessados por rupturas e com isso sofreram transformações irreversíveis. Através da Análise do Discurso, foi possível desvendar os sentidos presentes nos documentos oficiais que são as fontes da pesquisa. Os estudos pêcheuxianos fizeram-me compreender o objeto de estudo em duas dimensões: 1) uma abordagem política dos sentidos, visto que o sentido é movente e instável. 2) o objeto de estudo é o discurso materializado nos referidos documentos, uma vez que se evade da apreciação palavra por palavra na interpretação, como uma sequência fechada em si mesma. Os documentos investigados (Decreto Lei 477/1969; Projeto de Lei Escola Sem Partido/2014; Parecer da Comissão Projeto de Lei Escola Sem Partido/2014) traduzem uma ideologia dominante em que o trabalho docente na educação brasileira se torna instável, em tempos de regimes antidemocráticos. Ao longo da história da educação brasileira, o trabalho docente esteve no foco das principais políticas educacionais e sofreu mudanças, conforme o regime político. É possível afirmar, também, a presença intermitente de processos antidemocráticos, cujo fim é o de impedir o avanço emancipatório e manter as classes oprimidas subjugadas ao capital. Percebe-se um desrespeito relativo ao trabalho docente, apesar de, na “letra da Lei” a educação apresentar-se com um caráter salvacionista, considerado importante para o desenvolvimento do país. Os pressupostos teórico metodológicos da Análise do Discurso possibilitaram conhecer o caráter histórico dos processos de mudança no trabalho docente na educação brasileira. As análises concretizadas apontam para uma investida da classe dominante, com o interesse de se apropriar, em definitivo, das poucas conquistas da classe trabalhadora brasileira, buscando controlar, silenciar e interditar os professores.

Palavras-chave: Análise do Discurso. Trabalho Docente. Controle. Silenciamento. Interdição.

ABSTRACT

This research, developed in timespan of 2015 to 2018 intends to analyze the speech on the teacher's work promoted by the Brazilian education – in the historical context of political ruptures, which culminated in deep cuts with the democratic institution. This scenario encompasses two distant but not so distant historical moments, namely 1964 and 2016 – where the silencing, the interdiction and the control are hegemonic. Those are the principles to bring investigative light on the work of the teacher in the Brazilian education, as it is a fundamental point on the educational policies, which focus configures on the work of a teacher in a classroom. Throughout the studies made in the Speech analysis of Pêcheux (1967, 1990, 1995, 1999, 2001, 2008 and 2010) that is comprehended as the speech and the identity of the historical subject and the societal construction of the accessed documents, where the changes can be perceived. Therefore, the document here exposed is the consequence of this study realized in the scope of the study group of public politics, history and speech. The unpublished consists in the treatment of the thematic, by means of a deepening of the situations that the subject is involved, in the speech analysis way taking in consideration the historical, social, political, economic and cultural context of the object studied. The theoretic scope made possible demonstrate that the Brazilian education, as the teacher's work hit it were by ruptures and suffered of it irreversible transformations. Through the speech analysis, it is possible to discover the sense present in official documents that are the source of research. The Studies based on Pêcheux made it possible to comprehend the study in two dimensions: 1) a political approach of the sense, as it is moving and unstable. 2) The object of study is the materialized speech on the referred documents, once evaded it is from the appreciation of the word to word, on the interpretation as a closed sequel in itself. The investigated documents (Law Decree 477/1969; Project of Law Escola Sem Partido/2014; committee's opinion Project of Law Escola Sem Partido/2014) translates in a dominant ideology in which the teacher's work on Brazilian education becomes unstable on times of antidemocratic government. Throughout Brazilian educational history, the teacher's work was in focus on the main educational policies and suffered changes as the political regime changed. It is possible to say as well that the intermittent presence of antidemocratic process, as an end to stop the emancipation process and keep the oppressed classes subdued to the capital. It notices a disrespect related to the teacher's work though, as the law says, the education presents itself in a salvationist character, considered important to the development of the country. The theoretical assumptions of the speech analysis allows known to be the historical character of the process of change in the teacher's work in Brazilian education. The concrete analysis point to an maneuver of the dominant class, in the interest of appropriates itself in every way of the few conquests of the Brazilian working class, aiming to control, silence and interdict the teachers.

Keywords: Speech Analysis. Teacher's Work. Control. Silencing. Interdiction.

RÉSUMÉ

Cette recherche développée dans le période de 2015 à 2018 a analysé le discours sur le travail d'enseignant au sein de l'éducation brésilienne est diffusée dans le contexte historique de ruptures politiques qui ont culminé lors de profondes coupures avec l'institution démocratique. Un tel scénario couvre deux moments historiques différents, mais pas si lointains, dans les années 1964 et 2016, dont le contrôle, le silence institué et l'interdiction sont hégémoniques. Ceux-ci sont propices pour éclairer les bases du travail d'enseignant au sein de l'éducation brésilienne dont celui du sujet fondamental des politiques éducatives dont l'élément central se caractérise par le rôle du professeur dans la salle de classe. Ça a été à travers les études menées par l'Analyse du Discours selon Pêcheux (1967, 1990, 1995, 1999, 2001, 2008 et 2010) que j'ai pu comprendre le rapport entre le discours et l'identité du sujet historique et la construction sociale des documents accessibles, de ce fait, il a été possible de couvrir ces changements. Par conséquent, ce texte est conséquence de cette étude effectuée dans le cadre du programme d'études supérieures en éducation à l'Université Fédérale d'Alagoas, avec le Groupe d'Études en Politiques Publiques, Histoire et Discours. L'inédit consiste dans l'approche de la thématique par un approfondissement des questions en impliquant le sujet, entraînant en compte le contexte historique, social, politique, culturel, et économique du sujet d'étude. Le but théorique a possibilité démontrer que l'éducation brésilienne, ainsi que le travail d'enseignant ont été traversés par des ruptures et de ce fait ils ont souffert de transformations irréversibles. À travers d'Analyse du Discours, il a été possible de dévoiler les sens présents dans le documents officiels qui sont les sources de la recherche. Les études *pêcheuxianos* m'ont incité à comprendre le but de l'étude par deux dimensions : 1) une approche politique de sens, car le sens est mobile et instable. 2) le but d'étude est le discours matérialisé dans les desdits documents, puisque s'échappe de l'appréciation mots par mots dans l'interprétation comme une séquence fermée en soi-même. Les documents examinés (Décret-loi 477/1969; Projet de Loi École Sans Parti/2014 ; Avis de de la Commission Projet de Loi École Sans Parti/2014) traduisent une idéologie dominante dont le travail d'enseignant dans l'éducation brésilienne devient instable dans le temps de système antidémocratique. Tout au long de l'histoire de l'éducation brésilienne, le travail d'enseignant a été dans le centre des principales politiques éducatives et ainsi l'éducation brésilienne a supporté pour des changements majeurs selon le système politique. C'est possible de dire aussi que la présence clignotante de processus antidémocratique, dont la fin est d'empêcher l'avance émancipateur et maintenir les classes opprimées assujettie par le capital. Se rendre en compte un mépris par rapport au travail d'enseignant malgré, dans la "Lettre de la Loi" l'éducation est présentée par un type salutiste, tenir en compte comme considérable pour le développement du pays. Les données théoriques méthodologiques d'Analyse du Discours ont possibilité de connaître le côté historique du processus de changement dans le travail d'enseignant au sein de l'éducation brésilienne. Les analyses concrétisées indiquent une intérêt de la classe dominante, avec l'intérêt de s'approprier en définitive pour les peu conquêtes de la classe ouvrières brésilienne, en cherchant à contrôler, réduire au silence et interdire les professeurs.

Mots-clés : Analyse du Discours. Travail d'enseignant. Contrôle. Silence Institué. Interdiction.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	18
2 ITINERÁRIO DA PESQUISA	28
2.1 Constituição da pesquisa	28
2.2 O objeto de estudo e o labirinto do Fauno	32
2.3 O <i>corpus</i> da pesquisa: escores	38
3 EDUCAÇÃO & TRABALHO DOCENTE: A VOZ DA HISTÓRIA	48
3.1 Educação e trabalho docente no Brasil	49
3.1.1 Nasceu um novo país?	50
3.1.2 Trabalho docente na educação do Brasil Colônia	52
3.2 Surge o Império: mudar em que sentido?	63
3.2.1 Trabalho docente na educação do Brasil Império	65
3.3 Nasceu a República: nova?	77
3.3.1 Trabalho docente na educação do Brasil República	79
3.3.2 O Estado Novo: o que tem de novo?	83
3.3.3 O Golpe Militar de 1964: a longa noite	88
3.3.4 Redemocratização: 1985... os fatos que depois vêm	93
3.3.5 2016: “O ano que não acabou”	98
4 PERCURSO TEÓRICO-METODOLÓGICO	101
4.1 Análise do Discurso: fundamentos e práticas	101
4.2 Língua e discurso	109
4.3 Sujeito e ideologia	112
4.4 Acontecimento discursivo e memória discursiva	119
4.5 Condições de produção: formações ideológicas e formações discursivas	122
4.6 Silenciamento e produção de sentidos	125
5 CONTROLE, SILENCIAMENTO & INTERDIÇÃO NO TRABALHO DOCENTE NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA	128
5.1 As marcas do controle, silenciamento e da interdição no trabalho docente	128
5.1.1 O golpe de 1964: a subversão	164
5.1.2 Controle & interdição do trabalho docente em tempos democráticos	182
5.1.3 O golpe de 2016: a doutrinação	191
5.1.3.1 <i>Escola Sem Partido: discurso & Ideologia</i>	203
6 CONSIDERAÇÕES	224
REFERÊNCIAS	229
ANEXO A - Decreto-lei nº 477, de 26 de fevereiro de 1969	240
ANEXO B - Parecer ao projeto de lei nº 7.180, de 2014	242

1 INTRODUÇÃO

Não sabemos onde estamos indo. Só sabemos que a história nos trouxe até este ponto. (HOBSBAWM, 1995, p. 562).

Essa tese resultou de investigações desenvolvidas junto ao GEPPHED cadastrado no Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), pertencente à linha de pesquisa História e Política Educacional, do PPGE da Universidade Federal de Alagoas (UFAL). Amparou-se nos pressupostos teórico metodológicos da Análise do Discurso e teve por **objetivo analisar o discurso, a partir do controle, do silenciamento e da interdição do trabalho docente, materializado na legislação que regulou/regula a educação brasileira.**

Aqui, reuni os resultados de como são enfatizados os aspectos discursivos do trabalho docente na educação brasileira, em situação de instabilidade democrática. Há questões particulares tais como: minha trajetória para a realização da pesquisa, a originalidade e o campo lógico que guiou a análise. Destaco que meu percurso pessoal imprimiu a esse estudo um especial valor. Busquei responder: como cheguei até aqui? por que essa escolha? qual a relevância dessa investigação? No intuito de responder essas questões, inicio falando do processo de construção do pesquisador.

Dessa forma, **o problema da investigação compôs as seguintes questões: 1- como as principais Leis sobre a educação brasileira descrevem direitos e deveres dos professores? 2- quais os pressupostos históricos determinantes - que constituem as marcas do controle do silenciamento e da interdição - afetam o trabalho docente em meio aos retrocessos do Estado? 3- como as rupturas institucionais modificaram o trabalho docente no Brasil? 4- quais os discursos dominantes acerca do trabalho docente no Brasil, produzidos durante os regimes de exceção?**

Nisso se constitui o discurso. Há um bom tempo penso sobre isso. O que é o discurso? Para que serve? Qual a relação entre discurso e linguagem? Discurso e história? É o discurso uma construção ideológica? Dediquei-me a estudar a relação entre discurso/linguagem/história e ideologia, desde os idos das primeiras décadas do século XXI. De início, no mestrado concluído no PPGE/UFAL, em seguida no Doutorado. Nisso examinei as ideias do fundador da Análise do Discurso de matriz francesa, Michel Pêcheux (1938-1983) e seus intérpretes. Conforme Malidier (2003, p. 15-16),

O discurso me parece, em Michel Pêcheux, um verdadeiro nó. Não é jamais um objeto primeiro ou empírico. É o lugar teórico em que se intrincam,

literalmente, todas as suas grandes questões sobre a língua, a história, o sujeito. A originalidade da aventura teórica do discurso prende-se ao fato que ela se desenvolve no duplo plano do pensamento teórico e do dispositivo da análise de discurso, que é seu instrumento.

Foi um trabalho que me revelou muito, pois me construí, enquanto sujeito, e é sobre isso que discorro. Se existe alguma coisa que apreendi no percurso desse trabalho é o fato de que a linguagem não é um fenômeno vazio em si, inexistente na vacuidade. Nada há nela que não tenha historicidade, é omnipresente, como refletiu Pêcheux (1990, p.8),

Através das estruturas que lhe são próprias, toda língua está necessariamente em relação com o ‘não está’ e o ‘nunca estará’ da percepção imediata; nela se inscreve assim a eficácia omni-histórica da ideologia como tendência incontornável a representar as origens e os fins últimos, o alhures, o além e o invisível.

Pêcheux (1990), ao criar a teoria da Análise do Discurso, faz menção à necessidade de uma omni-história. Esse princípio foi o eixo norteador dessa pesquisa, de modo que, essa tese de doutorado teve a marca de minha existência pessoal e social. Para Valsiner (2000), “os seres humanos fazem uso de suas experiências individuais para comporem suas escolhas intelectuais, assim como, em outras áreas de suas vidas”. Isso é importante, no meu caso. O desenho do objeto de estudo ocorreu a partir do processo de mediação que vivenciei em sala de aula. Essa incidu por meio de um denso processo de internalização que foi desenvolvido através de mecanismos de socialização com outros indivíduos.

Nesse objeto de estudo há um caráter singular expresso em cada experiência vivida, na tentativa de erigir o curso da tese, considere os eventos da minha vida como essenciais. De certo modo, precisei tomar alguns cuidados nos distintos momentos da pesquisa e reconheci que muito do que tenho guarda identidade com o que sou, em duas dimensões: 1) como docente; 2) como sujeito político a favor da emancipação humana.

Quando me inquietei acerca desse objeto de estudo, compreendi que, antes de tudo, existe cá dentro em mim, uma angústia de cidadão que vive em um dos países mais desiguais do Planeta. Sei que sou fruto de uma sociedade arcaica, de cultura patriarcal, patrimonialista e elitista. A educação é fruto dessa organização social que, mantém a desigualdade e a divisão econômica abissal da população brasileira.

No ano de 2017, o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE)¹, apontou a desigualdade entre ricos e pobres. O resultado reafirmou um problema nacional: a diferença de

¹ A Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD Contínua) do IBGE investiga as condições do mercado de trabalho do país, a partir de uma amostra com mais de 210 mil domicílios, distribuídos por cerca de 3.500 municípios. Trata-se de uma das pesquisas mais avançadas do mundo, que segue as recomendações dos

renda persevera. O indicador de desigualdade é um dos resultados divulgados pelo IBGE, a partir da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD Contínua - 2017), que investigou o rendimento e a força de trabalho. A pesquisa trabalhou com dados coletados em 2016, ano em que o país estava em recessão econômica e com o desemprego em alta. Ano do “golpe jurídico-midiático-parlamentar” (SAVIANI, 2017, p. 227).

Para se ter uma ideia do abismo social, o ganho médio de uma pessoa que integra o grupo de 1% mais rico da população brasileira era equivalente a 36 vezes mais do ganho de uma pessoa que integra o grupo da metade pobre do país. A concentração de renda e a diferença entre os ganhos de ricos e pobres demonstram o quanto o Brasil é desigual. A pesquisa do IBGE apontou as desigualdades entre brancos e pretos, homens e mulheres e também entre as regiões do país. A cor da pele, o gênero e a região do país é um determinante para a desigualdade, pelo que se apresentou na pesquisa. Esses fatores, como se sabe, estão associados à história da formação social do povo brasileiro e devem ser compreendidos na sua totalidade.

Para piorar a situação, os dados do IBGE, divulgados no ano de 2018, demonstraram que a pobreza cresceu quase 4%, o número de pobres passou de 52,8 milhões, em 2016, para 54,8 milhões em 2017. A pobreza extrema aumentou 13%, passando a atingir 15,3 milhões. De acordo com o levantamento, o grupo dos 10% com os maiores rendimentos concentra 43,1% de toda riqueza, que é a soma total da renda do país. O grupo dos 40% com os menores rendimentos detiveram apenas 12,3% dos rendimentos. Essa desigualdade constitui um tecido. Uma trama de fios costurados a partir de uma tessitura social, presentes no corpo e na consciência de cada trabalhador brasileiro. Um novelo de relações que se entrelaçam na história, isto é, injustiça social.

Os acontecimentos vividos, por mim, nos contextos comunicativos dos quais fiz parte (família, escola, trabalho, comunidade etc.), entre um momento e outro da investigação, deixaram laivos que foram levados para o processo em si da pesquisa. Apesar dos cuidados e do controle que tomei, alteraram o ser e o estar do contexto investigativo. Com isso, afirmo que o pesquisador apresentou-se como um ser de reflexividade, uma vez que a matéria de sua subjetividade está em permanente mudança.

Sinto isso na pele, pois nasci no Agreste de Alagoas (São Miguel dos Campos). Região do Nordeste do Brasil. De classe social baixa, desde cedo convivi com as mazelas da vida. A educação fez, sim, a diferença em minha vida. É pelo indivíduo que fui e que sou que elegi a

presente temática, como objeto de investigação. Não há como separar a história de meu ser individual do espaço social em que se concretiza o objeto de estudo da pesquisa, por ora delineado. Portanto, esse estudo é fruto da minha experiência de vida, daí que levou a marca do meu estar no mundo. É uma existência que se instaurou, por meio de um processo de luta pela vida, e que se manifestou contra o conformismo, a desesperança, o ódio e o medo.

A temática educação, em especial a docência, de contínuo, me despertou interesse, sem entender que, em alguns momentos, seus meandros delimitaram minha ação. A profissão tem desafios desmesurados, estranhamentos impregnados nas pessoas, nos processos, nos sistemas e nos espaços educativos, repletos de sentidos e movimentos.

Na docência, vejo-me como sujeito em formação que provocou a necessidade de compreensão, desde os tempos em que me vi educador social de rua. O encontro com essa vivência se deu no ano de 1998, ao iniciar na militância do MNMMR, na comissão local de Maceió/AL. Naquela época², o extermínio de moradores em situação de rua e a condição degradante na qual viviam aqueles seres humanos me inquietou para uma efetiva participação interventora, nas ruas e praças da capital alagoana.

No MNMMR, experimentei possibilidades de articulação e fortalecimento das relações sociais fixadas na organicidade da luta pelos direitos de crianças e adolescentes, sobreviventes das ruas. O desafio se dava pelo fato de não ter a dimensão exata da complexidade de ser um educador social de rua e de trabalhar com crianças e adolescentes em situação de rua e de degeneração.

Logo em seguida, as dimensões vivenciadas no curso do magistério, em nível médio, realizado na rede pública estadual alagoana (1998), estreitaram essa relação com a docência, que se fortaleceu, depois, como estudante do curso de Pedagogia no Centro de Educação (CEDU/UFAL), em 2001, integrante da primeira turma/noturno, na qual articulei melhor as teorias e as práticas. Foi possível estudar as primeiras com profundidade. Na oportunidade, no curso de Pedagogia, tive uma vivência muito importante, através do movimento estudantil na Executiva Nacional dos Estudantes de Pedagogia (ExNEPe), na organização dos encontros estudantis nacionais, estaduais e dos fóruns de Pedagogia.

Em seguida, como professor da rede pública estadual alagoana, na educação básica, entre os anos de 2001 e 2002, participei de momentos de reflexões, acerca das questões que

² Após levantamento realizado entre os anos de 1998 e 2002, CORREIA (2002) apresentou um relatório com 105 nomes de crianças e adolescentes de Maceió, que foram mortos por tiros, facadas, apedrejamento, atropelamento ou estão desaparecidos. Uma relação que o próprio autor dá o nome de macabra. Em que os meninos e meninas de rua relataram como ocorreram os crimes.

envolviam o cenário educacional e os desafios da educação e esses momentos foram balizadores importantes, para a decisão de pensar a educação como um *constructo* social que alicerçou as relações sociais, por entender que sua natureza essencial, é igualmente, a de mediar a reprodução societária. A face perversa dessa reprodução social que me inquietou é a da divisão social do trabalho, que se manifestou de forma simbólica como *Janus*³, determinando a entrada e impelindo a saída do campo da docência em 2002. A entrada se deu pela esperança e a saída pela ausência de perspectiva na carreira de professor.

Na jornada profissional seguinte (2002 a 2010), atuei nas forças de Segurança Pública do estado de Alagoas (Polícia Civil/AL), em diversos setores, os quais penso ser importante destacar: A Academia de Polícia Civil (APOCAL), a Gerência de Ensino Integrado (GEI) da Secretaria de Estado da Defesa Social (SEDS), e a Rede Nacional de Educação a Distância da Secretaria Nacional de Segurança Pública / Ministério da Justiça (REDE EAD/SENASP/MJ). Nesse período, o perfil da docência me permitiu trabalhar com a temática da educação, direitos humanos e com uma perspectiva de polícia integrada à sociedade.

Durante esse período, atuando na militância do MNMMR, fui mobilizado pela necessidade de compreender as dimensões teóricas do trabalho na rua. O caráter pedagógico e as dimensões representativas, frente ao processo excludente, revelaram as condições de produção do discurso dos/as educadores/as sociais de rua.

Essa oportunidade deu-se com a constituição do objeto de pesquisa abordado no Mestrado em Educação (CEDU/PPGE/UFAL), em 2007, no qual a análise se voltou para as questões relacionadas à prática dos Educadores/as sociais de rua. Essas inquietações se consolidaram em muitos questionamentos que têm acompanhado minha vida profissional, assim como no percurso teórico que tem como centro o lugar da educação e as reflexões acerca da docência.

A primeira expressão do trabalho docente que conheci foi a do educador que desenvolve suas atividades na rua, entendendo a rua como um espaço complexo, múltiplo e repleto de sentidos. A segunda foi a do professor que atua na escola de educação básica situada na periferia da Capital alagoana, com salas com 40 alunos e com alunos que iam para a escola porque é onde tinham o que comer.

Foi durante essa passagem que fui levado a situações extremas em que a representação do Estado e de sua força coercitiva/punitiva/repressiva alimentaram o desejo de retornar à

³ Jano (em latim: *Janus*) foi um deus romano das mudanças e transições. Segundo a crença, o deus tem poder sobre o passado e o futuro, ver BULFINCH (2013).

educação, o que se concretizou quando, no ano de 2010, ingressei nos quadros do funcionalismo docente da UFAL, no *Campus* do Sertão – Município de Delmiro Gouveia - AL.

Apesar de todas as dificuldades, resolvi encarar os desafios desse retorno à sala de aula. Assim como muitos outros docentes que integraram o corpo de servidores das Universidades públicas por meio do Programa de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), tive um início de grandes enfrentamentos, com a ausência de estrutura básica e materiais fui convidado a dirigir o *Campus*, justamente durante o processo de construção da sede, na cidade de Delmiro Gouveia-AL e da unidade no Município de Santana do Ipanema-AL.

No ensino superior, a realidade não era diferente da vivenciada na educação básica. Os cursos de licenciaturas localizados no sertão e no agreste do estado de Alagoas, tinham salas de aulas improvisadas, sem laboratórios e com alunos carentes. Esses espaços, nos quais os professores atuavam e a precariedade da estrutura didático-pedagógica mostrava que o Estado brasileiro não dava/dá a devida importância para a qualidade da educação dirigida à classe trabalhadora.

Acerca do papel do Estado, vale lembrar que o controle e a vigilância são estratégias eficazes de intervenção, prontos para agir. No primeiro caso (moradores de rua), o controle da rua era da polícia, como afirma Vieira (2002) “dos esquadrões da morte”. Na escola da periferia e na Universidade, o controle é normatizado pelo Estado que indica onde e quando se devem prover as demandas do ensino. O controle dos docentes é fixado diferencialmente nas Leis e nos Decretos.

A imagem que tenho do trabalho dos professores é um arcabouço em construção. A partir dessas vivências, pude refletir acerca das concepções que acompanham os docentes em seus múltiplos espaços de atuação – educação, projeto/trabalho educativo e trabalho docente – categorias diferentes e articuladas. Difícil tratá-las de forma isolada. Portanto, o movimento reflexivo é realizado no sentido de compreender como se deu a íntima articulação entre essas dimensões.

Em diferentes tempos e espaços as sociedades têm, de certa forma, construído um *modus operandi* que enlaçou – de modo orgânico – as categorias mencionadas. A educação e o projeto/trabalho educativo que a sustenta encontra-se presente, na totalidade, no tecido societal; a função social da escola é ideologia do projeto educativo. Jaeger (2003) ao se referir a Paidéia Grega admite que,

Toda educação é assim o resultado da consciência viva de uma norma que rege uma comunidade humana, quer se trate da família, de uma classe, ou de uma profissão, quer se trate de um agregado mais vasto, como um grupo étnico ou um Estado. (JAEGER, 2003, p. 4).

Se assim for, as pesquisas na área da sociologia da educação têm dado isso como certo (PAIXÃO & ZAGO, 2007). Torna-se infrutífero analisar o projeto/trabalho educativo pensado para uma dada sociedade, sem compreender a organização social dessa sociedade, assim como a forma das relações de produção e quais os profissionais considerados essenciais, vez que trabalham com a perspectiva da formação cultural. E os professores, são eles esses formadores? Óbvio que sim. Ora, Contreras (2002, p. 63) faz uma análise instigante da condição docente,

Os professores ocupam uma posição subordinada na comunidade discursiva da educação. Seu papel em relação ao conhecimento profissional representado pelas disciplinas acadêmicas é o de consumidores, não de criadores. Quem detém o status de profissional do ensino é fundamentalmente o grupo de acadêmicos e professores universitários, bem como o de especialistas com funções administrativas, de planejamento e de controle no sistema educacional.

Por isso, o trabalho docente, apesar de suas peculiaridades, não pode ser analisado como algo à parte. A educação implica o educador, e ao educador implica a educação. Ambos sujeitam-se a um projeto/trabalho educativo que pode ou não ser resultado de sua ação direta. Pode ser reação contra um projeto emancipatório em curso. Por isso, o projeto/trabalho educativo, é, em si, um campo de disputas. Neutralidade? Só se for como arma ideológica.

O trabalho docente tem sido marcado por transformações na estrutura social. As mudanças no interior da ordem capitalista criaram outras formas de sociabilidade. Os indivíduos tecem outras relações entre si e com a natureza, com a cultura e com a educação. A perspectiva histórica do trabalho docente revela uma relação entre o Estado e os professores. Esses, últimos, não podem ser apontados apenas como instrumentos úteis ao Estado, para propagar sua ideologia e assegurar a manutenção de seus interesses. A função social do trabalho docente, faz algum tempo, tem a atenção das forças produtivas.

Facci (2004, p. 5), acrescenta a esse debate uma leitura crítica da realidade contemporânea,

Na transição do século XX para o século XXI, temos vivenciado uma série de problemas advindos do modo como a sociedade se encontra estruturada em classes antagônicas. Vivemos em uma época marcada por transformações profundas e contraditórias. Ao mesmo tempo em que o avanço tecnológico do século XX provocou transformações profundas nas forças produtivas, [...]

É importante a análise realizada pela estudiosa ao tempo em que existe uma reconfiguração exigida pelo trabalho docente. A formação para uma perspectiva humanista cedeu lugar ao tecnicismo do mundo produtivo. Não há necessidade de um currículo, cujo eixo comporte Filosofia, Geografia, História, Artes, Literatura, Sociologia e outras que, em seus componentes conteudísticos, tenham como intenção formar para uma vida ampla, em sociedade, em sua totalidade cultural, como pensa Jaeger (2001). “Assim, a educação redefiniu-se, de educação humanista para uma tecnicista. Preparação para o trabalho, por isso, insiste-se tanto em se ‘neutralizar’ o trabalho docente, retirando de sua ação a politicidade da prática, como se possível fosse, encerrando-a em uma camisa de força, como se encerram os loucos”.

Conforme Brandão (1982, p.34) ‘ não há uma educação, e sim educações’, dependendo do projeto de sociedade vigente se “inventa e faz a educação ou as educações”. Assim, é preciso compreender o projeto/trabalho educativo vigente que é o de silenciar, interditar e controlar o trabalho docente, de modo a reduzir a educação a uma máquina de alienar a população brasileira, tornando-a funcional ao capitalismo rentista.

A educação tem um papel fundante no que diz respeito à “coesão social”, isto é, integração e adaptação das pessoas às regras sociais, ao que regula a vida social. A problemática educacional relaciona-se com o interesse em resolver os dilemas próprios das crises morais, engendradas na sociedade burguesa, cujo fim é o de dar continuidade ao processo de reprodução de suas relações.

Como essa pesquisa apurou, em dois períodos históricos contemporâneos, que se inseriram no século XX e XXI no Brasil, averiguou-se e continua se averiguando, pois, a escola burguesa que pode ser caracterizada “pedagogia contemporânea”. O que se entende por “pedagogia contemporânea?” É aquela que buscou homogeneizar o currículo escolar, ofertando um mínimo para todos. A fórmula é a seguinte: os estudantes (independente de sua classe social) são tomados como iguais, têm méritos e esforços pessoais, chances iguais, pontos de partidas iguais. Ao deixar a escola, chegar ou não aos “melhores pontos de trabalho” dependem de seus esforços individuais.

Nesse entendimento, cada estudante é o único responsável pelo seu sucesso ou pelo seu fracasso. Elevou-se o individualismo ao patamar ideológico máximo da justificativa da divisão social de classes. A classe dominante, a burguesia incapaz de justificar de forma racional a desigualdade social, utilizou-se do projeto educativo burguês, por meio da educação formal para, no campo ideológico, exercer a dominação em relação às classes dominadas. Pela impossibilidade de “riscar” do dicionário a palavra “igualdade”, a burguesia fez um difícil jogo

de substituição ideológico e, como em um “jogo de xadrez”, deu um “xeque mate”, defendendo as diferenças individuais ou o direito a ser diferente.

Portanto, o “*todos são iguais perante a Lei*” (presente no Artigo 5º da Constituição brasileira), é somente uma intenção. Nesse modelo de sociedade jamais será materializado. A igualdade para a classe dominante é uma aberração. Ela precisa fazer com que a classe dominada aceite sua condição e entenda que isso é natural. Quem conforma essa naturalização é a educação burguesa; o ideário escolar burguês sustentou/sustenta essa ideia.

Como afirma Bosi (1992, p. 16), “educação é um conjunto das práticas, das técnicas, dos símbolos e dos valores que se deve transmitir às novas gerações para garantir a reprodução de um estado de coexistência social”. Daí que, o trabalho docente é fundamental nesse sentido, pois é o ideólogo oficial do Estado burguês (mesmo que não queira). Há casos diferentes. Exceções. Não é a regra. O trabalho docente é atravessado por contradições, por tensões. Por discursos, por ideologias, por silêncios que falam mais que os gritos. Entretanto, os cursos de formação dos trabalhadores docentes não deixam dúvidas de que são engessados e fragmentários, generalistas e poucos são os que desenvolvem o senso crítico.

Pesquisas indicam que esses cursos não levam em conta a realidade nem a compreensão dialética do trabalho docente (TARDIF; LESSARD, 2005; ZEICHNER, 2009), de modo que as singularidades da docência são ignoradas. Tardif e Lessard (2005) sinalizam que a docência e a educação são estudadas, muitas vezes, em abstrações, sem considerar o contexto real do trabalho docente, os contextos institucionais e sociais nos quais esse trabalho se realizou e outros contextos intrínsecos ao trabalho docente.

Pretendendo contribuir para ampliar as reflexões acerca das questões elencadas, foi desenvolvida essa tese que está organizada em seis seções centrais. A **primeira**, que se configurou na Introdução: trata da subjetividade do pesquisador e do quanto ele se constrói ao construir o objeto de estudo. Por sua vez, na **segunda** seção, trabalhou-se a organização da pesquisa: constituição, *gênesis* e *corpus*. Apontei o itinerário da pesquisa e dos elementos norteadores que me fizeram aderir às concepções teóricas e metodológicas, mediante as quais se dá a aproximação do objeto da pesquisa e a seleção do *corpora*.

Na **terceira** seção, tratei sobre a constituição do trabalho docente na educação brasileira em relação à construção do Estado-Nação brasileiro, fazendo um movimento de extensa duração no sentido de compreender o contexto da formação do Estado brasileiro e suas dinâmicas em relação com os Estados-Nação que vêm-se colonizando de formas diferenciadas, ao longo do espaço tempo. Situei como se constituiu o cenário histórico da educação, assinalando os principais acontecimentos ocorridos, desde a chegada dos Jesuítas, evidenciando

a contextualização processual da educação brasileira. Para tanto, foi efetuado um levantamento bibliográfico e uma análise de dados colhidos em fontes primárias (legislação, anais do parlamento brasileiro). Tratei da questão do trabalho docente na educação ao longo da história política brasileira. Dei ênfase especial ao Brasil Colônia, ao Brasil Império e ao Brasil República. Destaque especial para o *status* que o ser docente possuía, em cada época delineada na pesquisa e o como foram-se dando as metamorfoses.

Na **quarta** seção, discuti o método da pesquisa e sua episteme, isto é, a Análise do Discurso de origem francesa e suas categorias. Assumindo a perspectiva da Análise do Discurso, procurei discutir as concepções de língua, discurso, silenciamento, sujeito, ideologia e outras categorias, supondo que os discursos acerca da docência são constituídos por Formações Ideológicas, e que estas dão origem às Formações Discursivas, onde se constituem os discursos.

Na **quinta** seção, abordei as categorias da Análise do Discurso e, nas sequências discursivas extraídas dos documentos consultados, trabalhei as categorias do controle, do silenciamento e da interdição no trabalho docente, assim como os sentidos dos discursos sobre o trabalho docente na educação brasileira. Ao estudar o Projeto de Lei Escola Sem Partido, elaborado pelo Movimento Escola Sem Partido, foi dada especial atenção às análises discursivas acerca das alterações profundas que ocorreram no campo do trabalho docente, na educação. Com as categorias analíticas encontradas ao longo da pesquisa é dado o contorno interpretativo, utilizando-se das sequências discursivas da análise discursiva pechêutiana.

Na seção **conclusiva** do trabalho tratei dos resultados. Reafirmei que a tese foi comprovada, isto é o trabalho docente tem sido “silenciado, interdito e controlado” de forma concreta por meio de um aparato legal de acompanhamento da ação docente em sala de aula.

Espero, de todo modo, ter contribuído para o entendimento crítico dos pressupostos que fundam a prática docente na educação brasileira, em tempos de controle, de silenciamento e de interdição. Até o fechamento dessa tese, não foi aprovado o Projeto de Lei Escola Sem Partido. Entretanto, o fato de não ter sido aprovado, pouco serve de impeditivo para que sua ação deletéria tenha se instaurado. O medo ronda as escolas. O inimigo da vez é o professor “doutrinador”. O trabalho docente é um campo minado.

2 ITINERÁRIO DA PESQUISA

Quem aprende deve sofrer.
 E mesmo no nosso sono a dor que não conseguimos esquecer cai gota a gota
 no coração, até que em desespero, contra a nossa vontade, a sabedoria chega
 pela terrível graça de Deus!
 Ésquilo, Grécia Antiga, 524 a.C. a 455 a.C.

Pesquisar é um ato de (de)composição, momentâneo ou não. Nesse trabalho, isso foi realizado por meio da Análise do Discurso, materializado em documentos oficiais que constituíram as reformas educacionais que advieram com as mudanças políticas.

Nessa seção, desenvolvi um texto que trata da gênese da investigação, apontando o campo da função social da investigação e tecer reflexões sobre o fazer pesquisa, ao tempo em que me revelei enquanto pesquisador; tratei de questões epistêmicas relacionadas ao tema em foco, explicitarei os conceitos da Análise do Discurso, em Pêcheux (2009), motivando a reflexão entre a relação do discurso e da história.

2.1 Constituição da pesquisa

Pesquisar é, talvez, a possibilidade de realização do diálogo crítico entre teoria e prática, *práxis* histórica que trata do passado, do presente e do futuro. Não é um ato isolado e intermitente, mas atitude processual de investigação, diante do desconhecido. Uma das funções da pesquisa é a de analisar as relações sociais e com isso (des)ventar as condições envoltas em tensões, conflitos e contradições. Nem sempre o desvelamento significa intervenção na realidade. Conforme Demo (2001, p. 31),

A história vem concebida como, de um lado, condicionada por estruturas dadas, naturais e sociais, que jamais podem ser ignoradas, e, do outro lado, condicionada pela possível intervenção humana, que não precisa submeter-se passivamente às circunstâncias dadas ou encontradas.

As múltiplas estruturas que compõem a pesquisa estão submetidas às interações humanas que se despojam de uma condição com o saber e se relacionam, dialeticamente, com a construção do conhecimento mobilizando os confrontos de interesses entre a pesquisa e tal realidade.

Assim, a escolha desse itinerário não pode ser considerada neutra. Demo (2001, p. 15) afirma que “o apelo à neutralidade científica é a fuga útil, para não ter que enfrentar a questão ideológica”. Desse modo, esse percurso reserva a obrigação de confrontar a realidade dialética.

Uma das vantagens da dialética é colocar o questionamento não apenas na metodologia e, sim, na essência da realidade, cujo trajeto é capaz de absorver um complexo de interrogações sobre o objeto de estudo. Nesse fato, acerca do trabalho docente na educação brasileira em (dis)curso, o que se constituiu no primeiro desafio da pesquisa.

Durante o percurso, outros desafios e outras materialidades foram surgindo, como consequência de novas leituras e novos acontecimentos históricos, que propõem “novas” formas de controle e de interdição do trabalho docente. É necessário destacar que não nos referimos, aqui, à história como sequência de acontecimentos, mas à história, definida por Pêcheux (2009, p. 152), a partir da perspectiva do materialismo histórico dialético:

[...] a história é um imenso sistema ‘natural humano’ em movimento, cujo motor é a luta de classes. [...] Portanto, a história é a história da luta de classes, isto é, a reprodução/transformação das relações de classes – com os caracteres infra-estruturais (econômicos) e superestruturais (jurídicos, políticos e ideológicos) que lhes correspondem.

O entendimento dessas questões colocou em definitivo a necessidade de pesquisar as tensões que atravessam os discursos sobre o trabalho docente no Brasil, desde sua instituição, até os tempos atuais, uma vez que, consoante Melo (2011, p. 210), são “discursos marcados pelas determinações históricas contemporâneas, produzindo sentidos para a docência, atrelados às mudanças nas relações de trabalho, inscritas na reestruturação produtiva”. Assim, entendeu-se ser necessária a ampliação do objeto para o (dis)curso do controle e da interdição do trabalho docente (de sua gênese à atualidade).

Para Pêcheux (1990, p.16): “o discurso é mais que estrutura, é acontecimento”. Nesse sentido, construiu-se com esse estudo uma compreensão crítica sobre o trabalho docente, a partir das formações ideológicas discursivas. Na obra de Pêcheux (2008), o Acontecimento Discursivo é um conceito-chave muito importante. Esse é parte do esforço de Pêcheux (2009), para entender o discurso, como objeto que se desloca entre estrutura e acontecimento; assim, é possível explicar a impossibilidade de conter por completo as variações semânticas de um discurso e apontar onde ocorrem as rupturas que o modificam, a cada novo momento da história. O lugar de encontro de uma atualidade e uma memória é onde habita o acontecimento.

Para compreender como se dá o acontecimento é preciso ir as fontes histórias, reler o passado, acessar memória. Provocar um confronto com aquilo que está inserido na atualidade com o que a história constituiu a partir das relações sociais. O trabalho docente é síntese dessas interações, seus objetivos estão articulados aos acontecimentos que definiram a forma de sociabilidade.

No que se refere à pesquisa sobre o trabalho docente é de fundamental importância a utilização de um referencial teórico de vertente crítica. Nesse campo de estudo, a educação, o Estado e o trabalho dos professores foram analisados a partir das relações de classes. Problematizando a função da escola capitalista, reprodutora das desigualdades, necessárias à manutenção da ordem econômica e social.

A partir da escola, o Estado exerce o controle, técnico e administrativo do trabalho dos professores, na perspectiva de consolidar as ferramentas de poder da classe dominante, ao mesmo tempo em que possibilita o acesso da classe trabalhadora à escola; por meio da educação encontra espaços de contraposição e de luta contra a ordem estabelecida. Para Braverman (1981, p.31),¹

O termo classe trabalhadora, adequadamente compreendido, jamais delineou rigorosamente um determinado conjunto de pessoas, mas foi antes uma expressão para um processo social em curso. Apesar disso, para a maioria das pessoas ele representou por muito tempo uma parte claramente bem definida da população de países capitalistas.

As considerações de Braverman (1981) são importantes para tratar da atividade docente, no campo do trabalho, no capitalismo. O trabalho na escola é um processo de trabalho capitalista. É preciso destacar que, ao me referir aos professores como classe trabalhadora, utilizei-me do critério marxista de controle dos meios de produção e venda da força de trabalho. Nesse sentido, os professores não são os capitalistas. Estão vinculados ao aparato de pessoal do Estado. São trabalhadores assalariados, logo, vendem sua força de trabalho. Não possuem, nem controlam os meios de produção. Bem como, não produzem mais valia, não sendo portanto, trabalhadores produtivos no entendimento de Marx⁴ (1818 – 1883).

Com essas indagações passei a estabelecer alguns parâmetros para o desenvolvimento da pesquisa. Durante a caminhada, no desenvolvimento da pesquisa, houve momentos em que me senti ansioso, como se quisesse chegar desesperadamente ao destino, sem antes ter determinado o caminho exato, seu mapa, suas coordenadas. Ou seja, como proceder para desvelar o objeto? Encontrei em Tonet (2013, p. 112), a resposta para essa questão:

[...] não será o método, elaborado prévia e autonomamente pelo sujeito, que irá prescrever como se deve proceder; pelo contrário, será a realidade objetiva, (o objeto), no seu modo de ser, que indicará os procedimentos metodológicos. Esta afirmação é uma consequência da prioridade do objeto sobre o sujeito. Também é uma decorrência do conhecimento científico.

⁴ Marx analisa as categorias econômicas de trabalho produtivo e improdutivo em diversos momentos, tanto nos manuscritos (1857-1858), “os Grundrisse”, como nos manuscritos (1861-1863), que se converteram nas Teorias da mais-valia: história crítica do pensamento econômico (capítulo IV de O capital).

A caminhada permitiu a constatação de que o ato de pesquisar é em si um todo complexo repleto de indeterminações. O processo de produção dessa investigação se constituiu assim, de uma complexidade dialética, em que o pesquisador questionou as determinações históricas do trabalho docente. Demo (2001, p. 20) afirmou que “o pesquisador não somente é quem sabe acumular os dados mensurados, mas sobretudo quem nunca desiste de questionar a realidade, sabendo que qualquer conhecimento é apenas um recorte”, isto é correto, tendo em vista que esses dois movimentos se tornaram essenciais, na condução de uma pesquisa dialética e reflexiva.

As discussões no grupo de pesquisa GEPPHED/UFAL ajudaram-me a entender outras rotas possíveis e me motivaram a juntar todos os esforços para tentar produzir algo que fizesse sentido, para responder e pensar acerca das minhas inquietações. Os encontros de orientação, foram os balizadores de todo o trabalho. Nesse trajeto, em alguns momentos, demorei um pouco para conseguir apreender os apontamentos realizados durante a orientação, o importante é ter a clareza de que só é possível realizar algo se existe confiança em quem orienta o trabalho; durante todo o processo de produção, aprendi a confiar.

A fim de apreender a especificidade da temática e do problema da investigação selecionados, tornou-se necessário abordá-los por meio de pesquisa do tipo qualitativa. Para tanto, essa tese apoiou-se nos pressupostos teórico-metodológicos da Análise do Discurso, Fundada por Michel Pêcheux, na França, no final da década de 1960, por constituir-se uma teoria crítica da linguagem e eleger como seu objeto de estudo o discurso⁵ Segundo Florencio *et. al* (2009, p. 12),

Como todo campo de saber, a Análise do Discurso é constituída de um corpo teórico e de um método próprio, pois o método, determinante de todo processo de produção do conhecimento científico, direciona e explicita não só o caminho pautado pelo pesquisador, mas, também, possibilita a obtenção de resultados efetivos.

Percorri, assim, os seguintes passos: revisão da literatura; seleção dos documentos oficiais sobre o trabalho docente e a educação no Brasil; a organização do *corpus* e análise documental de marcos regulatórios oficiais. No próximo tópico, estabeleço uma discussão acerca da construção do objeto de estudo.

⁵ A categoria discurso será tratada posteriormente.

2.2 O objeto de estudo e o labirinto do Fauno⁶

Fundamentei essa tese a partir de alguns teóricos (PÊCHEUX, 2009; ORLANDI, 2007a; SAVIANI, 2008). Com base nestes autores, fui construindo minha caminhada, no intuito de produzir conhecimento, cujo objetivo é intervir em uma realidade da qual faço parte, contribuindo, minimamente, para o desvelamento da mesma, uma vez que, sendo resultado de uma construção social, ela não caiu do céu, nem é eterna, logo é passível de mudanças. Sobre as determinações sociais diz Tonet (2013, p. 114): “não são características fixas, postas de uma vez para sempre. Como tudo o que integra a realidade social, elas são históricas e sociais, moventes e movidas”.

Em se tratando da produção do conhecimento, o referido autor (idem, p. 103) afirma: “o conhecimento é sempre produzido em uma determinada situação histórico social, em resposta a determinadas questões enfrentadas pela humanidade”. A esse respeito, considerei de relevância a contribuição de Florencio *et. al.* (2009, p. 43):

[...] o principal marco delimitador entre o conhecimento não científico e o científico está vinculado ao esclarecimento da processualidade que dá origem a um novo conhecimento, isto é, o método empregado para o desvelamento da realidade. O método de uma pesquisa precisa esclarecer com objetividade sua vinculação com o escopo teórico norteador do trabalho e, ao mesmo tempo, mostrar a forma utilizada, o caminho percorrido pelo pesquisador, para explicar o objeto de sua investigação.

Nesse estudo sobre o trabalho docente, analisado a partir de uma perspectiva de classe na sociedade capitalista, em que o Estado, visando à reprodução das desigualdades sociais, necessárias à manutenção da ordem econômica do capital, exerce o controle, técnico e administrativo do trabalho dos professores, na perspectiva de consolidar os instrumentos de poder da classe dominante; é de fundamental importância a utilização de um referencial teórico. Nessa perspectiva, para Marx (1975, p. 16): “[...] a investigação tem de apoderar-se da matéria, em seus pormenores, de analisar suas diferentes formas de desenvolvimento e de perquirir a conexão íntima que há entre elas”.

No que concerne ao trabalho docente, é preciso entender que as transformações históricas, que esculpiram um desenho para a categoria, levaram em consideração um projeto

⁶Referência ao filme “O Labirinto do Fauno (no original, El laberinto del fauno)”, filme mexicano e espanhol de 2006, do gênero fantasia sombria, suspense, drama e aventura, dirigido, escrito e produzido por Guillermo del Toro. O enredo é uma crítica bem conduzida à Espanha Franquista, isto é, à ditadura de Francisco Franco (Francisco Franco Bahamonde), que tomou o poder na Espanha em 1939, permanecendo até 1975.

de sociedade balizada nas posições ideológicas da classe dominante. Desvelar o processo histórico de construção e desconstrução da docência, por estar diante de fatos históricos e contemporâneos determinantes que deram e dão forma à carreira, à profissionalização, à formação e ao trabalho dos professores, mediante as designações que lhe são atribuídas, – negligente, infrator, subversivo e doutrinador. O que se dá, sempre que a classe dominante se sente ameaçada. Trabalhando nas disciplinas de Política e Organização da Educação Básica no Brasil e Profissão Docente, nos cursos de licenciaturas do *Campus* de Arapiraca UFAL, deparei-me com situações adversas, como o esvaziamento dos cursos de formação de professores e os discursos dos discentes e docentes colocando o desencanto com a profissão.

Existe a desesperança e, mais uma vez, questionei-me acerca do trabalho docente. É como numa espécie de labirinto, constituído por um conjunto de percursos intrincados criados com a intenção de desorientar quem o percorre. A esse respeito diz Gatti e Barreto (2009, p. 25): “Encontro diariamente em todo Brasil, milhares de jovens que estão nos cursos de licenciaturas e não querem ser professores/as”. As justificativas para o afastamento desse campo de trabalho acabaram por desqualificar a carreira docente e desvalorizar o professor que se sente em condição irrelevante, em comparação com outras profissões.

Com esses dilemas, os jovens formandos/as anunciam as causas que os/as levaram a fazer um curso de formação de professores/as e os motivos que determinam a não permanência na área, após a conclusão: questão salarial, não reconhecimento social, ausência de planos sólidos de cargos e carreiras, formação inicial e condições de trabalho precárias (GATTI & BARRETO, 2009).

São argumentos que corroboraram com a tese de que a profissão docente está em avançado processo de desvalorização. O último documento divulgado em junho do ano de 2018 pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) mostrou que a porcentagem de estudantes que desejam ser professores caiu de 5,5% em 2006 para 4,2% em 2015. O relatório Políticas Eficazes para Professores “*Effective Teacher Policies: Insights from PISA, OECD*” foi elaborado tendo como base as respostas de estudantes de 15 anos ao questionário do Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA), avaliação da qual participaram 70 países.

No Brasil, de acordo com o questionário do último PISA, realizado em 2015, a porcentagem dos que esperam ser docentes é menor que a média dos países da OCDE, 2,4%. Os dados excluem os discentes que almejam ser professores em instituições universitárias e consideram apenas os que desejam atuar como docentes em escolas do ensino básico e médio. A pesquisa supracitada aponta para a mesma face de *Janus*, o lado contundente que foi

sedimentado no discurso da desesperança, da desqualificação e da submissão. No Brasil, os cursos de formação inicial de professores/as, seja na esfera pública ou privada, caracterizam-se como uma das fases instauradas pelo Estado brasileiro, para responder à carência de docentes e garantir o pressuposto da universalização da escola (GATTI & BARRETO, 2009).

Há um projeto de educação dominante consolidando-se e que se materializa nas políticas educacionais, com as reformas educacionais. E, por meio das legislações, esse projeto se intensificou e uma nova ordem mundial capitalista subordina o Brasil. Para compreender como esse projeto se fortaleceu é preciso refletir acerca dos acontecimentos determinantes, ocorridos com as políticas neoliberais que atingiram o país, provocando mudanças na organização do trabalho dos professores e na estrutura da educação, causando profundas transformações na relação do Estado e no seu papel social, que é o de garantir a oferta pública e gratuita de educação a todos os cidadãos e cidadãs.

A educação foi tida como instrumento capaz de garantir a unidade nacional, através da transmissão de conteúdos homogêneos e de valores culturais e morais que promoveram a consolidação do poder dominante. O poder público/dirigentes do Estado, têm na educação a força fundamental, para a construção do consenso necessário à conformação do Estado e os professores, como disseminadores do poder político, na medida em que foram identificados com seus interesses. O espaço da escola pública foi postulado e moldado, dentro de um modelo pensado para segmentar e dividir a classe trabalhadora: num primeiro momento, o esquecimento quase que por completo de grande parte da sociedade. Séculos sem que fosse possível acessar o conhecimento que era produzido no restante do mundo. A arte, a cultura, a língua e os equipamentos tecnológicos de outras nações foram tangenciadas aos menos favorecidos, propositadamente, pela elite brasileira.

A educação é uma área da atividade humana que se constitui nas relações históricas e os professores estão nessa e em consonância com as condições materiais e objetivas do seu tempo, correspondendo às forças produtivas e relações de produção adequadas aos distintos modos e organizações da produção, historicamente erguidas pelos homens e particularmente consolidadas nas diferentes formações sociais.

Abordar esse tema no Brasil é enfrentar um problema que traz, em sua complexidade, implicações na formação e no desenvolvimento social, político, econômico, cultural e educacional de um país desigual e dirigido por uma elite que existe por meio da exploração desmedida dos pobres e da classe que vive do trabalho. A história da educação brasileira e do trabalho dos professores está repleta de acontecimentos que, de tempos em tempos, apresentam-

se na forma de crises educacionais, reformas do ensino, inovações de práticas pedagógicas e modelos de gestão das escolas.

Essa dinâmica é processo de constituição histórica da docência. Isto é, um significante que remete à soma da ebulição social, gerada nas relações sociais, fruto de vertentes e concepções humanas que vai, desde as teorias tecnicistas às libertárias (SAVIANI, 2008). Dimensões múltiplas e complexas que, juntas, edificaram o trabalho dos professores. Como a docência, a educação brasileira tem adotado, em sua estrutura, conceitos acerca do seu papel e de suas finalidades.

Esses interesses estão integrados a um processo de reprodução social edificado na desigualdade. Nessa direção, é impossível garantir um processo de mudança apenas pela via educacional contemporânea, como profere Mészáros (2005, p. 27): “limitar uma mudança educacional radical às margens corretivas interesseiras do capital significa abandonar de uma só vez, consciente ou não, a transformação social qualitativa”. O tema trabalho docente tem desencadeado debates importantes na sociedade brasileira. No meio acadêmico muito se discute acerca da função da escola, do trabalho dos professores e dos conteúdos e metodologias a serem desenvolvidas em sala de aula.

Um importante fator deste trabalho consistiu no tratamento dessa temática, por meio de um aprofundamento das questões que envolveram o assunto, que levaram em consideração o contexto histórico, social, político, cultural e econômico. Demonstrei, a partir de Michel Pêcheux, que o trabalho docente na educação brasileira foi atravessado por rupturas significativas, cujas perspectivas indicam uma subordinação ao ideário neoliberal. Quando surge, nos anos de 1960, a Análise do Discurso constitui-se no lugar das questões criadas pela relação entre três domínios disciplinares: o Marxismo, a Linguística e a Psicanálise, como afirma Orlandi (2007a, p. 19),

[...] há um real da história de tal forma que o homem faz história, mas esta também não lhe é transparente. Daí, conjugando a língua com a história na produção de sentidos, esses estudos do discurso trabalham o que vai-se chamar a forma material (não abstrata como a da Linguística) que é a forma encarnada na história para produzir sentidos: esta forma é portanto linguístico-histórica.

O conceito de ideologia foi trabalhado por Althusser (1985) no livro “Aparelhos Ideológicos de Estado”. Pêcheux (2009) aproximou-se dele, aos poucos, afastando-se no momento anterior à criação da Análise do Discurso e em seu escrito sob o pseudônimo de Thomas Herbert, no Artigo *Observações para uma teoria Geral das Ideologias*, publicado em

1967, na revista *Cahiers Pour L'analyse*, nº 9; lançou inquietações sobre esse tema e introduziu uma crítica à luz da teoria social do marxismo.

Debrucei-me no campo das materialidades discursivas e dos discursos, por todo um contexto dessa condição social, acerca da docência e a compreendi de forma complexa e indissociável do *constructo* de uma sociedade. As inquietações que me motivaram a desenvolver essa pesquisa, levaram-me a analisar os efeitos de sentido da docência e as rupturas no trabalho docente na educação brasileira, em uma perspectiva crítica (CUNHA, 1994; FRIGOTTO, 2017; GOES, 1994; SAVIANI, 2017; ORSO, 2017; SANFELICE, 2017; LOMBARDI, 2017 e LIMA, 2017). Espero contribuir para o entendimento crítico sobre o trabalho dos professores, diante de tantos desafios como a precarização e a violência.

O entendimento do trabalho docente enquanto *constructo* histórico é fundamental. Tratou-se, então, de investigar – por meio da Análise do Discurso – as condições de produção, tensões e dilemas que impregnam essa profissão entendendo que os professores são os agentes responsáveis pela produção e reprodução de conhecimento sobre sua prática. **A Tese do estudo é: o trabalho docente na educação brasileira sofreu mudanças históricas e políticas, de modo que os documentos marcam os campos discursivos e ideológicos com foco no controle, no silenciamento e na interdição, bem como na precarização do trabalho docente.**

No cerne das políticas educacionais está o interesse político e ideológico de silenciar, interditar e controlar os docentes. **Em relação às hipóteses, propôs-se: 1 - o trabalho docente no Brasil é o principal motor das alterações que advém no contexto das políticas educacionais que são materializadas por meio da documentação oficial; 2 - a classe dominante “sequestra” o Estado brasileiro com o propósito de fazê-lo executar ações que promovam sua dominação, não somente na esfera econômica, mas, acima de tudo, nas estruturas sociais, políticas, culturais, educacionais e no imaginário coletivo. 3 - o trabalho docente na educação brasileira tem sofrido duros “retrocessos” conforme as mudanças políticas no campo da organização estrutural do Estado brasileiro.**

O Estado, tomado por ideologias conservadoras dominantes buscou, por meio de atos jurídicos, controlar a prática dos professores, impondo-lhes reformas educacionais e tentou, a qualquer custo, silenciá-los. Nesse momento se instituiu mecanismos de controle, silenciamento, interdição e punição, configurando, dessa forma, um movimento de práticas invasivas e desconstrutivas do trabalho docente. Por meio desses mecanismos normativos, buscou-se o silenciamento dos docentes, tentando deslegitimar seus espaços de atuação, desconstruí-los ou despossuí-los de uma identidade e desacreditá-los diante da sociedade.

Controle e interdição do trabalho docente é o projeto de dominação que está em curso. É possível que esse seja um projeto engendrado pela elite conservadora desse país, que tomou assento nos espaços ditos democráticos, para implantar ou intensificar um processo de formação que busca moldar a identidade dos professores e subjugá-los a uma condição subalterna. Essas marcas são impressas pelos discursos implantados pela classe dominante, para desacreditar a classe trabalhadora da importância do processo de luta por uma educação pública de qualidade.

O discurso oficial veiculado pelo Estado brasileiro estampou uma fórmula para a problemática da educação brasileira, cuja lógica capitalista investiu no processo de qualificação para o trabalho. Segundo Mészáros (2005, p. 27), “a educação não deve qualificar para o mercado, mas para a vida” isto é, uma educação “para além do capital”, ancorada nos pressupostos humanitários. São vários os estudos acerca das transformações que ocorrem no mundo do trabalho, nas últimas décadas. Conforme Melo (1998, p. 20),

As novas formas de acumulação do capital, impulsionadas pela ciência e tecnologia, tornam o processo de produção cada vez menos rígido, mais flexível, mais complexo e racionalizado, exigindo da força de trabalho uma formação educacional e profissional também mais flexível, no sentido de construir as bases para um novo conformismo científico-tecnológico, tendo em vista a construção de uma nova sociabilidade.

As reformas profundas no Estado, seguindo as receitas do neoliberalismo, aprofundaram a descentralização, a privatização e a redefinição do papel do Estado, subdividindo funções entre a sociedade, as unidades federativas e os municípios. A educação ganhou um lugar central nesse meio e se tornou arena para as disputas sociais e políticas. Frigotto (2000, p. 25), afirma que a educação se “apresenta [...] historicamente como um campo de disputa hegemônica”.

Acerca das reformas, cabe destacar a complexidade que o tema apresenta. O próprio conceito é constituído de um feixe de sentidos, com orientações diversas. No caso específico das reformas educacionais, segundo Cavalcante (2007, p. 09) “abriga-se uma infinidade de iniciativas e programas. Fala-se de reformas quando se efetua uma mudança de estrutura (de níveis e de ciclos de ensino); quando se incorporam novos conteúdos e novas metodologias;”

A disputa se deu na articulação com o processo de organização dos conteúdos, das metodologias, na formação dos professores, nas modalidades de ensino e no fim a que se destina. A educação continua sendo considerada um instrumento para servir os fins políticos e ideológicos do capital. Como forma de consolidação do poder da classe dominante, que usa diversos mecanismos para dar-lhe um caráter técnico e objetiva a formação para o trabalho.

Em jogo está aquilo que não pode ser negado, acerca da gênese da educação, a compreensão do homem em suas interações e práticas sociais. O confronto hegemônico das classes sociais é a prática de controle sobre a função social da educação e do trabalho dos professores. Essa dinâmica em que se deu a disputa é o motor para as mudanças no processo e divisão do trabalho, produção e reprodução da força de trabalho e os processos de formação. Historicamente, a classe dominante atribui à educação da classe trabalhadora o sentido da habilitação técnica, social e ideológica, voltada para a expansão e o controle do capital. A respeito disso, afirma Mészáros (1981, p. 260),

Além da reprodução, numa escala ampliada, das múltiplas habilidades sem as quais a atividade produtiva não poderia ser realizada, o complexo sistema educacional da sociedade é também responsável pela produção e reprodução da estrutura de valores, dentro da qual os indivíduos definem seus próprios objetivos e fins específicos. As relações sociais de produção capitalistas não se perpetuam automaticamente.

O embate em torno do projeto educativo de uma sociedade é um confronto da sociedade. A estrutura social é definida, em parte pelo sentido que é dado à educação. À classe trabalhadora interessa a apropriação de saberes sociais que exploram o desenvolvimento de potencialidades humanas. À classe dominante interessa a produção para o consumo, a espoliação dos trabalhadores e a subordinação ao mercado.

No centro desse confronto estão os professores, dos quais, é requisitado um doutrinamento ideológico com os meios de produção capitalista e com o pensamento conservador. Quando o alinhamento não ocorre de forma satisfatória, os docentes são atacados, execrados perante a sociedade e tomados como inimigos da família e dos “bons costumes”.

2.3 O *corpus* da pesquisa: escoreços

Na perspectiva da Análise do Discurso pecheutiana, um dos primeiros pontos a considerar é a constituição do *corpus*. Esse procedimento não é um ato meramente técnico. O conceito de *corpus* tem sido definido por múltiplos posicionamentos (SINCLAIR, 1991; COURTINE, 2006; ORLANDI, 1989; BAUER, 2008). Independente do campo interpretativo que o conceitua, o *corpus*, é um dos pontos de fundamental importância, quando se inicia o processo de construção do objeto de pesquisa.

Corpus é uma coleção de materiais, um conjunto de textos representativos de uma língua que é reunida para que possa ser utilizada na análise. Os *corpora* discursivos da pesquisa constituem-se de múltiplos recortes que se entrelaçam na estrutura do trabalho e servem como

balizadores. Quanto a sua extensão, é possível garantir que há representatividade. Sendo a matriz quantidade dispensável para se realizar as análises.

São dados extraídos de discursos que colidem com a realidade do seu tempo. Em determinadas épocas da história brasileira, fazem significar as contradições da nossa sociedade. São produzidos por sujeitos em suas interações sociais e a partir de diversas condições de produção. Como em outras ciências sociais, é o *corpus* que de fato define o objeto da pesquisa. É na relação com o sujeito que o observa que o *corpus* se constrói.

O modo de constituição do *corpus* não é um procedimento técnico, como se escolher um recorte de texto fosse capaz de responder questões que atravessam as tessituras epistemológicas. Sua definição é um ato eivado de ideologia que demarca a opção e caracteriza o sujeito do discurso. Quando se decide o que faz parte do *corpus* é porque se tem definido as características das propriedades discursivas. Em Orlandi (1989, p. 31), “Para a Análise do Discurso, a constituição do *corpus* e a análise estão intimamente ligados, ou seja, são a mesma coisa”.

À primeira vista, é difícil delimitar o recorte de um projeto que busca nas legislações e referências bibliográficas suas significações teóricas. Para a definição do material empírico sustentaram-se na noção de *corpus* desenvolvida pela Análise do Discurso e definida por Courtine (2006, p. 26) como “um conjunto de sequências discursivas estruturadas de acordo com um plano definido, referente a um certo estado das condições de produção de um discurso.” É necessário olhar de perto as questões determinantes, sabendo dos riscos e da exaustividade desse processo de investigação. Para Orlandi et al (1989, p. 32):

A delimitação de um *corpus* não segue, pois, critérios empíricos (positivistas), mas teóricos. Desse modo, a questão da exaustividade adquire novas determinações, ou seja, a exaustividade deve ser considerada em relação aos objetivos e à temática e não em relação ao material linguístico empírico (textos) em si.

Um *corpus* pode ser formado de diversas maneiras: uma ou mais sequências discursivas (SD); sequências discursivas produzidas por um único sujeito, ou por vários, produzidas a partir de posições ideológicas diversas; por sequências discursivas produzidas em sincronia e diacronia, a partir de arquivos diversos. Conforme a classificação de Courtine (2006), o *corpora* dessa tese é constituído por sequências discursivas produzidas a partir de formações ideológicas dominantes.

Os recortes são formados por sequências discursivas que se constituíram em distintos moldes. Essas diferenças significam, para o pesquisador, a certeza de que o discurso se

movimenta ocupando os espaços significantes das interações. De acordo com Orlandi (1989, p. 14), “o recorte é uma unidade discursiva. Por unidade discursiva entendo que são fragmentos correlacionados de linguagem-e-situação. Assim um recorte é um fragmento da situação discursiva”.

Selecionei para o *Corpora* do trabalho as Legislações e outros documentos necessários para análise de discursos que emergiram em diversos momentos da história brasileira. Enumerei os documentos dos quais foram selecionadas as sequências discursivas que constituem nosso *corpora*, como pode ser constatado nos quadros a seguir:

Quadro 1- Constituições brasileira. Império/República. Trabalho Docente. Brasil, 2018.

Ano	Documentos
1824	Constituição Política do Império do Brasil, elaborada por um Conselho de Estado e outorgada pelo Imperador D. Pedro I em 25.03.1824.
1891	Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil, decretada e promulgada pelo Congresso Nacional Constituinte, em 24/02/1891.
1934	Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil de 1934. Assembleia Nacional Constituinte em 16.07.1934.
1937	Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil, decretada pelo Presidente da República em 10.11.1937.
1946	Constituição dos Estados Unidos do Brasil, decretada pela Assembleia Constituinte em 18.09.1946.
1967	Constituição do Brasil decretada e promulgada pelo Congresso Nacional em 15 de março de 1967.
1988	Constituição da República Federativa do Brasil. Decretada e promulgada pelo Congresso Nacional Constituinte em 5 de outubro de 1988.

Fonte: Autor, 2018.

Quadro 2- Leis, Decretos, Portarias, Relatórios. Império/República. Trabalho Docente. Brasil, 2018.

Ano	Documentos
1827	Lei de 15 de outubro de 1827 Manda criar escolas de primeiras letras em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos do Império.
1851	Relatório do Presidente, 1851, p. 41. PROVÍNCIA do Rio de Janeiro. Luiz Pedreira do Coutto Ferraz
1854	Decreto n. 1331-A de 17 de fevereiro de 1854 Aprova o regulamento para a Reforma do Ensino Primário e Secundário do Município da Corte.
1855	Portaria de 20 de outubro de 1855, p. 345 Regimento interno das escolas da Corte, elaborado pelo inspetor interino Joaquim José Rodrigues Torres
1859	Relatório do Inspetor, 1859. PROVÍNCIA de Mato Grosso. Joaquim Gaudie Ley
1873	Obra de Antônio de Almeida Oliveira, denominada de <i>O ensino público</i> , datada do ano de 1873 (OLIVEIRA, 2003, p. 203)
1873	Relatório da Inspeção Geral de Instrução, 1873, p. 12. MUNICÍPIO da Corte.

	Francisco Ignácio Marcondes Homem de Mello
1892	Decreto n. 144-B, de 30/12/1892 Normativa da Instrução Pública do estado de São Paulo.
1901	Decreto nº 3.890 de 1º de janeiro de 1901 Código dos Institutos Oficiais de Ensino Superior e Secundário
1911	Decreto n 8.659, de 5 de abril de 1911 Lei orgânica do ensino superior e do ensino Fundamental na República
1915	Decreto n 11.530, de 18 de março de 1915 Organiza o ensino secundário e o superior no país
1925	Decreto nº 16.782-a, de 13 de janeiro de 1925 Estabelece o concurso da União para a difusão do ensino primário, organiza o Departamento Nacional do Ensino, reforma o ensino secundário e o superior.
1931	Decreto n.º 19.851 de 11 de abril de 1931 Organização do Ensino Superior
1931	Decreto n.º 19.890 de 18 de abril de 1931 Organização do Ensino Secundário
1942	Decreto-Lei nº 4.073, de 30 de janeiro de 1942 Organização do Ensino Industrial e Técnico
1942	Decreto-Lei nº 4.244, de 9 de abril de 1942 Organização do Ensino Secundário
1943	Decreto-Lei nº 6.141, de 28 de dezembro de 1943 Organização do Ensino Comercial
1943	Decreto-Lei n.º 5.452, de 1º de maio de 1943 Consolidação das Leis do Trabalho
1946	Decreto-Lei nº 9.613, de 20 de agosto de 1946 Organização do Ensino Agrícola
1961	Lei nº 3.867, de 25 de janeiro de 1961 Criação da Universidade Federal de Alagoas
1961	Decreto no 50.673, de 31 de maio de 1961 Estatuto da Universidade Federal de Alagoas
1990	Lei nº. 8.112/90 Dispõe sobre o regime jurídico dos servidores públicos civis da União, das autarquias e das fundações públicas federais
2003	Portaria nº 4.067, de 29 de dezembro de 2003 Alteração do Estatuto da UFAL
2006	Resolução nº 01/2006-CONSUNI/CEPE, de 16 de janeiro de 2006 Aprovação do Regimento da UFAL

Fonte: Autor, 2018.

Quadro 3- Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Trabalho Docente. Brasil, 2018.

Ano	Documento
1961	Lei nº 4.024, de 20.12.1961 Fixa as diretrizes e bases da educação nacional. http://www2.camara.leg.br/ Diário Oficial da União - Seção 1 - 27/12/1961, Pág. 11429
1971	Lei nº 5.692, de 11.08.1971 Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. http://www2.camara.leg.br/ Diário Oficial da União - Seção 1 - 12/8/1971, Página 6377
1996	Lei nº 9.394, de 20.12.1996

	<p>Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.</p> <p>http://www2.camara.leg.br/</p> <p>Diário Oficial da União - Seção 1 - 23/12/1996, Pág. 27833</p>
--	---

Fonte: Autor, 2018.

Quadro 4- Leis, Decretos (período do golpe de 1964). Trabalho Docente. Brasil, 2018.

Ano	Documentos
1964	Lei nº 4.464, de 9 de novembro de 1964 Dispõe sobre os Órgãos de Representação dos estudantes e dá outras providências.
1967	Decreto-Lei nº 228, de 28 de fevereiro de 1967 Reformula a organização da representação estudantil e dá outras providências.
1968	Lei n. 5.540 de 28 de outubro de 1968 Fixa as normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média.
1968	Ato institucional nº 5, de 13 de dezembro de 1968. São mantidas a Constituição de 24 de janeiro de 1967 e as Constituições Estaduais; O Presidente da República poderá decretar a intervenção nos estados e municípios, sem as limitações previstas na Constituição, suspender os direitos políticos de quaisquer cidadãos pelo prazo de 10 anos e cassar mandatos eletivos federais, estaduais e municipais, e dá outras providências.
1969	Emenda Constitucional nº 1, de 1969 Edita o novo texto da Constituição Federal de 24 de janeiro de 1967. http://www2.camara.leg.br/ Diário Oficial da União - Seção 1 - 20/10/1969, Pág. 8865
1969	Decreto-Lei n.º 477, de 26.02.1969 Define infrações disciplinares praticadas por professores, alunos, funcionários ou empregados de estabelecimentos de ensino público ou particulares. http://www2.camara.leg.br/ Diário Oficial da União - Seção 1 - 26/2/1969, Página 1706
1969	Decreto Lei nº 869, de 12.09.1969 Dispõe sobre a inclusão da Educação Moral e Cívica como disciplina obrigatória, nas escolas de todos os graus e modalidades, dos sistemas de ensino no País. http://www2.camara.leg.br/ Diário Oficial da União - Seção 1 - 15/9/1969, Página 7769
1969	Decreto-Lei nº 842, de 9 de setembro de 1969 Altera a redação do Artigo 47 da Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968.
1970	Decreto-Lei nº 1.077, de 26 de janeiro de 1970. Dispõe que não serão toleradas as publicações e exteriorizações contrárias à moral e aos costumes
1970	Decreto no 66.650, de 1º de junho de 1970 Alteração do Estatuto da Universidade Federal de Alagoas
1971	Lei 5.692 de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1.º e 2.º graus.
1979	Lei no 6.680, de 16 de agosto de 1979 Dispõe sobre as relações entre o corpo discente e a instituição de ensino superior.

Fonte: Autor, 2018.

Quadro 5 - Leis, Projetos de Leis, Documentos, Websites (período do golpe de 2016). Brasil, 2018.

Ano	Documentos / outros
2014	Lei 13.005/2014 Plano Nacional de Educação (PNE)
2014	Parecer da Comissão especial destinada a discutir e proferir posicionamento acerca do projeto de Lei nº 7.180, de 2014. Altera o art. 3º da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996" (inclui entre os princípios do ensino o respeito às convicções do aluno, de seus pais ou responsáveis, dando precedência aos valores de ordem familiar sobre a educação escolar nos aspectos relacionados à educação moral, sexual e religiosa", e apensados.
2015	Página oficial do Movimento Brasil Livre Propostas para educação aprovadas no primeiro congresso nacional do movimento Brasil livre (MBL) em novembro de 2015.
2015	Projeto de Lei 1411/2015 Tipifica o crime de Assédio Ideológico e dá outras providências
2016	Anteprojeto de Lei Escola Sem Partido Página oficial do Programa Escola Sem Partido
2016	Cartaz do Escola Sem Partido Página oficial do Escola Sem Partido Cartaz com deveres do Professor
2016	Lei 7.800, de 05.05.2016 Institui, no âmbito do sistema estadual de ensino do estado de Alagoas, o programa "escola livre".
2016	Emenda constitucional nº 95, de 15 de dezembro de 2016 Altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o Novo Regime Fiscal
2017	Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017 Altera as Leis/ 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.
2017	Lei nº 13.429, de 31 de março de 2017 Altera dispositivos da Lei nº 6.019, de 3 de janeiro de 1974, que dispõe sobre o trabalho temporário.
2017	13.467, de 13 de julho de 2017 Altera a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT).
2017	Decreto de Nº 9.057, de 25 de maio de 2017 Regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional (Educação a distância)

Fonte: Autor, 2018.

No longo processo de constituição da educação brasileira, recortei as principais normas e outros documentos oficiais do Império à República. Dois períodos que marcaram a história da educação brasileira e dos professores, em tempos de democracia ameaçada.

O primeiro ocorreu durante o período de 21 anos em que o Brasil foi tomado pelos militares que se revezaram no poder, entre 1964 a 1985 (Ditadura Militar). Discursos conservadores tomaram conta do país e fortaleceram as perseguições de toda ordem. As ações opressoras do Estado ditatorial se materializaram nos meios de comunicações da época. Professores, artistas, jornalistas, opositores do regime ditatorial e muitas outras pessoas foram mortas ou expulsas do país. O general Emílio Garrastazu Médici esteve no comando do regime

militar brasileiro (1969 a 1974), 424 pessoas⁷ quando foram assassinadas, por motivação política, de acordo com o relatório final da Comissão Nacional da Verdade (CNV).

O segundo acontecimento é o pós reabertura democrática. Entre 2014 e 2018, passados 26 anos da aprovação da última Constituição Federal (CF) de 1988, ressurgem movimentos conservadores que desencadeiam uma série de rupturas institucionais na estrutura educacional, buscando atingir o trabalho dos professores. Uma campanha difamatória contra os docentes tomou conta do país. Numa tentativa de criminalizar o trabalho docente, grupos conservadores, ligados à elite dominante, tentaram desacreditar a escola pública, reprimindo e criminalizando os docentes. Desse período, sublinhou-se o Projeto de Lei 7180/2014. Relacionando-se a esse *corpora*, analisei o parecer da comissão instituída pelo congresso nacional; o anteprojeto de Lei esboçado pelo Movimento “Escola Sem Partido” e seu anexo, um cartaz que trata dos deveres dos professores; a Lei 7.800/2016 “Lei Escola Livre”, aprovada pela Assembleia Legislativa do estado de Alagoas; as propostas para educação, aprovadas no primeiro congresso nacional do Movimento Brasil Livre (MBL). Sei que o salto histórico é grande, mas se justifica pelas convergências históricas.

Para o desenvolvimento da análise, busquei elencar os acontecimentos que antecederam esses períodos ou ocorreram de forma simultânea. Nos quais, setores tradicionais e conservadores da sociedade brasileira reapareceram sob nova roupagem e ecoaram um movimento que estava escamoteado. O conservadorismo fortaleceu o discurso da intervenção militar entre outros discursos disseminadores do ódio e do medo. Estou me referindo ao Comando de Caça ao Comunismo (CCC), de 1968, e, ao Movimento Brasil Livre (MBL), de 2015. Essas são as expressões materiais de um Estado opressor, cujo desejo era de dominar o corpo e a consciência do outro, de dominar a voz, de interditar a fala, de proibir os movimentos e os discursos, de autodeterminar o outro e torná-lo catatônico e mudo.

Na prática de linguagem é possível perceber a amplitude e a instabilidade e isso se deve, conforme Orlandi (1989, p. 9) à “plasticidade inerente à linguagem e ao fato de que ela está presente nas formas de ação do homem”. A linguagem, de um modo genérico, e o discurso configuram-se como fenômenos que se encontram intercalados entre a objetividade exigida para a comunicação e o sentido produzido neste processo, frutos de outro fenômeno, a sociabilidade na produção discursiva.

Há que se pensar na interdição e no controle (MAUSS, 1974); ambos estão um para o outro e dizem respeito a formas de intimidação coletiva, de modo a se evitar ruídos

⁷ Dados em_ <https://veja.abril.com.br/blog/reinaldo/os-mortos-da-ditadura-mito-e-realidade/>. Acessado_ 31 de outubro de 2018.

comunicativos. O Decreto Lei 477/1969 e o projeto de Lei proposto pelo Movimento Escola Sem Partido funcionam em dois níveis: de um lado interdita a “fala” do professor, provocando o silenciamento, e, do outro, controlam seu comportamento, para garantir que os indivíduos se comportem como preveem as resoluções e demais dispositivos de poder. A interdição retira dos sujeitos direitos conquistados, dentre eles, o da liberdade. O que implica a dignidade da pessoa humana, no enfrentamento de antigas desigualdades sociais.

É possível identificar uma proximidade entre os conceitos de controle e de interdição, apontando para o conceito de dominação. Enfim, isso está relacionado com os recursos materiais, disponíveis na vida social, que estão associados com os mecanismos institucionais, sobretudo as Leis, que sancionam a conduta “vigiada” dos indivíduos e dos profissionais em sociedades não democráticas (CANCIAN 2005).

Por isso que, o trabalho docente guardou, durante muito tempo, estreito elo entre religião e educação. A concepção de homem e de sociedade fundamentou-se em Deus, na submissão à fé, à solidificação da Igreja, à salvação das almas. Há uma possibilidade de retrocesso nos tempos atuais. A estrutura do trabalho docente organizou-se, segundo Paiva (1981, p. 12), em “[...] uma referência essencial a Deus de um ser que se caracteriza pelo uso da razão, e esta razão alcança seu apogeu, dedicando-se a seu próprio cultivo, conforme as lições dos antigos, por meio da interpretação cristã”.

O trabalho docente organizou-se por meio das seguintes disciplinas: filosofia, teologia, gramática e a memória. A ênfase do trabalho docente na educação jesuítica vinha por meio da valorização dos grandes feitos dos santos, da utilização de técnicas de arquivamento do conhecimento, em que o interesse era modificar o comportamento nativo, tornando-o cristão. O trabalho docente, nesse tipo de educação, não era neutro.

Há séculos houve uma progressiva desvalorização da cultura local e da religião dos povos nativos. O mundo mágico desses povos autóctones era ridicularizado. Não havia “espaço” para um currículo mitológico. A educação era voltada para formar um homem prático, estava voltada para o trabalho intelectual. Quanto ao trabalho manual, concebido como horrível, discriminatório, coisa somente para o escravo.

O trabalho docente enfatizou o viés religioso voltado para a honra e glória de Deus, a salvação e a edificação da Igreja. Enquanto isso, professores que trabalham em escola pública enfrentavam os seguintes problemas: precarização das condições de trabalho, desvalorização salarial, desvalorização do trabalho dos professores e a posse (por parte do Estado) da prática pedagógica. A escola se tornou um balcão assistencial, em que algumas políticas compensatórias circularam com maior facilidade. O número de alunos aumentou nas classes e

os docentes foram atropelados pelo processo de desqualificação da carreira e de massificação do ensino.

A questão do trabalho docente se relaciona com o problema da qualidade do ensino e da formação de professores. Na história do trabalho docente no Brasil, professores se constituíram em dois modelos contrapostos que surgiram no percurso do século XIX e que pouco se modificou: 1) preparar os alunos para o mercado de trabalho. No caso, os filhos da classe trabalhadora; 2) preparar os alunos para assumir as funções da classe dirigente, no caso, os rebentos da classe dominante.

Portanto, o trabalho docente vira um treinamento em serviço. Com isto, na história do trabalho docente, o modelo dual predominante reproduz a dualidade social e econômica que se preserva intacta. Por isso que há um impacto direto na condição de ser docente. Para Cavalli (1992 a cura di, 1992, p. 243).

Os professores estão, na sua esmagadora maioria, agudamente conscientes da inadequação da formação profissional recebida; eles se sentem jogados na água sem que ninguém esteja preocupado em ensiná-los a nadar. De um lado, eles julgam quase sempre suficiente a preparação disciplinar obtida, mas se sentem desguarnecidos na linha de frente do conhecimento dos problemas educativos, dos processos de aprendizagem na idade evolutiva, das metodologias didáticas gerais (programação curricular, avaliação etc.) e das metodologias didáticas específicas da matéria ensinada.

Os dilemas do trabalho docente no Brasil contemporâneo estão relacionados com o projeto de sociedade em questão. Com o “golpe” de 2016, a ofensiva da extrema-direita no país impôs retrocessos inomináveis, que estão por serem investigados. Com esse pressuposto, como é possível refletir? 1) As sucessivas mudanças introduzidas no processo do trabalho docente mostram um quadro de descontinuidade, sem rupturas. O problema da dualidade pedagógica, de modo paulatino, ocupou uma posição central com as reformas da década de 1930 em diante. Não de modo orgânico. O que é possível perceber é a consolidação da precariedade no trabalho docente, cujas sucessivas mudanças afastam o docente da sala de aula e o colocam em situação desconfortável em sua profissão. Tal constatação corroborou-se pela estrutura organizativa atual da formação de professores, presentes nas diretrizes dos documentos legais.

Acerca do trabalho docente na República contemporânea, indicou-se que está havendo uma desconstrução da categoria, porque a política educacional vigente vem se guiando pelos seguintes eixos: redução de custos - segundo o princípio do máximo de resultados com o mínimo de dispêndio (investimento). Precarização da formação - isto é, o fim se configura em formar um professor técnico e não culto. Alinhamento ideológico - com os pressupostos de

controle ideológicos do Estado, no qual os professores têm uma função fundamental; o de assegurar a integração política e social, através da escola. Nessa perspectiva, os professores que não se dedicarem às prerrogativas que são as marcas fundantes do sistema capitalista, como o individualismo, a meritocracia, o consumismo e o distanciamento das lutas sociais devem ser silenciados, controlados e interditados. No tópico a seguir trato da dimensão sócio histórica do trabalho docente na educação brasileira da Colônia a República.

3 EDUCAÇÃO & TRABALHO DOCENTE: A VOZ DA HISTÓRIA⁸

Entendo, pois, que o processo educativo é a passagem da desigualdade à igualdade. Portanto, só é possível considerar o processo educativo, em seu conjunto, como democrático, sob a condição de se distinguir a democracia como possibilidade no ponto de partida e a democracia como realidade no ponto de chegada. (SAVIANI, 2009, p. 70).

Pela reflexão de Saviane (2009) é possível reconhecer que a educação possui um lugar central nas relações, nas interações, produções sociais e reprodução da sociedade. Pensar a educação como um complexo social com limites e possibilidades na sua função torna-se fundamental, para não se incorrer no erro de reduzi-la, subestimá-la ou superestimá-la. A história da educação aponta para a construção de um discurso, que circula nos dias atuais, acerca da função “redentora” da escola. Com razão, a atribuição de uma função “salvacionista” da escola, não é exclusividade do período histórico atual, como afirma Maceno (2017, p. 8),

[...] desde a Antiguidade até o presente, *mutatis mutandis*, de uma forma mais ou menos acentuada, os homens sempre atribuíram um caráter sócio formativo à educação, destacando seu papel tanto para a constituição dos indivíduos quanto para a reprodução social, na medida em que esta formaria os tipos sociais necessários à manutenção da sociedade. Todavia, nunca antes na história, a autonomia do complexo educativo e o seu poder de determinação foram tão elevados nos discursos difundidos, seja no senso comum, seja na literatura pedagógica ou nos planos educacionais, quanto neste momento da história.

Com efeito Maceno (2017) traz o complexo educativo, cuja difusão de um discurso potencializa a função da educação; é um mecanismo que auxilia a minimizar, nos dias atuais, a crise estrutural do capital, tomando os complexos sociais como a ideologia e a política, entre outros. Dessa forma, o capital afasta qualquer aproximação, por parte da sociedade, de uma compreensão de que a superação dessa ordem mundial, acentuada na desigualdade, na exclusão e na exploração, não é provável, dada à impossibilidade ontológica do capital de se reconhecer como o cerne dessa crise e de suas consequências nefastas para a humanidade (!).

⁸ A cronologia dessa parte do trabalho é de longa duração, fazendo ver que não existe um passado, um presente ou um futuro estagnado em um único momento e que, dessa form, o saber humano será capaz de apreender os diferentes acontecimentos que se fazem ocorrerem nesses diferentes momentos. Em verdade, a história, ela é movente, circular em si mesma, uma metamorfose dominada por seres humanos, a partir de suas diferentes culturas e relações sociais.

3.1 Educação e trabalho docente no Brasil

A educação no Brasil foi um território de disputas. Espólio de uma luta, na qual o interesse é o controle do poder. Nessa disputa, estão inseridas frações de uma classe, a classe dominante. Para uma leitura da história com maior profundidade percebeu-se que foi elitista e excludente. Essa percepção está relacionada à compreensão histórica do papel desenvolvido por Portugal, no início das grandes navegações (XVI).

A história da educação brasileira e do trabalho dos professores, de tempos em tempos, apresentam-se na forma de crises educacionais, cuja solução vem através de reformas do ensino, “inovações” de práticas pedagógicas e de modelo de gestão das escolas. É a dinâmica do processo de constituição histórica da docência, isto é, um significante que remete à totalidade da ebulição social, gerada nas relações sociais, fruto de concepções humanas que vão desde as teorias tradicionais e tecnicistas às libertárias (SAVIANI, 2008). Dimensões múltiplas e complexas que, juntas, edificaram o que se concebeu como trabalho docente.

Essa dinâmica histórica, estão relacionadas às ações econômicas lideradas pela burguesia mercantil, pelas reformas religiosas do século XVI e pelas grandes navegações. Sua origem é consequência direta da história da educação do velho continente Europeu. Então, antes de dar destaque à chegada dos Portugueses no novo continente, fez-se necessário analisar, os meandros da Europa Ocidental do século XI ao XV, período conhecido como Baixa Idade Média, uma época de transformações de grande envergadura. A burguesia, responsável pelo controle dos meios de produção, estava em ascensão direta, enquanto a nobreza em plena decadência.

Um país se destacava naquele momento histórico por ser privilegiado pela situação geográfica favorável, de frente para o Oceano Atlântico. Era Portugal, que se encontrava sob o embargo comercial, determinado pelos Árabes que impediam as possibilidades de comércio com o Oriente. A “sorte foi lançada ao mar” e com ela centenas de navios tripulados pela “ganância” e pelo desejo de exploração de novas terras.

O projeto de expansão começou pelas costas da África, contornando-a, passou pelo Cabo da Boa Esperança (África do Sul) e atingiu Calicute (Índia) em 1498. A chegada ao Brasil em 22 de abril de 1500 foi uma posse portuguesa conquistada no referido contexto, isto é, da expansão portuguesa que se iniciou cem anos antes e apontou o auge de suas conquistas pelos oceanos.

A História ensina que os fenômenos processuais pretéritos são determinantes para as formações sociais, culturais, educacionais e políticas que impactam no presente. No caso de

Pindorama, isso é verdadeiro. Nos currículos de história, os alunos são levados a memorizar fatos e datas e não os contextualizam no tempo e no espaço. Para a investigação que realizei, compreender os procedimentos engendrados com a invasão dos portugueses ao continente americano tropical e o início da colonização, algumas décadas à frente, é importante para a análise empreendida. A constituição de uma civilização na terra *Brasilis* pelos portugueses fundou a pedra angular para o desenvolvimento da sociedade brasileira, nos períodos posteriores.

3.1.1 Nasceu um novo país?

O Brasil Colônia desenvolveu-se sob dois eixos econômicos, o do açúcar e o da mineração, sendo que cada um deles deu um formato diferente ao processo de ocupação das regiões do país. O ciclo do açúcar foi responsável pela ocupação e povoamento da região Nordeste, e o dos metais preciosos, pela ocupação e povoamento do Sudeste e de outras paragens no interior. A relação dos portugueses com os indígenas, resultou em assimilação cultural, diáspora e genocídio. Situação semelhante sofreram os africanos que os portugueses arrancaram de seu continente de origem e para cá trouxeram, no sentido de trabalharem como escravos nas lavouras de cana de açúcar e nas minas para extração do ouro e de pedras preciosas.

Das diferenciadas raízes dos grupos étnicos que formaram a população brasileira resultaram ricas expressões culturais, como pode ser visto na miscelânea existencial, vida à fora, no país. A Igreja Católica, teve contribuição sobre esses aspectos culturais, em virtude, sobretudo, do controle que mantinha sobre a educação e os comportamentos sociais. As diversas leituras realizadas comprovaram que a vida colonial brasileira foi um processo de extensa permanência, implantado pela coroa portuguesa, apoiado por um sistema jurídico rígido, pela Igreja e pelos latifundiários.

O eurocentrismo foi a marca hegemônica dessa era secular, fundada no sistema patriarcal; era o senhor de engenho que exercia um amplo poder social. As mulheres não tinham quaisquer tipos de direitos, nem poderes, tampouco participação política; deviam apenas cuidar do lar e dos filhos. A casa-grande era a residência da família do senhor de engenho. Nela moravam, além da família, alguns agregados.

O conforto da casa-grande contrastava com a miséria e as péssimas condições de higiene das senzalas (habitação coletiva, ou dormitório coletivo dos escravos). Havia, em algumas regiões, pessoas livres, muitas de cor branca, outros mestiços e poucos negros forros. Existiam diferenças entre as regiões brasileiras no que se refere à maneira como se organizava a

sociedade. Nas regiões mineradoras, a sociedade era urbanizada e havia um maior número de pessoas pertencentes à classe média. Na zona canaveira, a ordem societal era hermética, a vigilância e o controle eram maiores. Nos engenhos ficava nítida a separação entre os senhores e os escravos. A linha divisória entre a classe dominante e a classe dominada era bem demarcada.

As disputas de posse da terra por parte de outros países revelaram-se uma ameaça para Portugal. A questão central encontrou-se no incipiente capitalismo comercial na Europa do século XVI. Portugal, no sentido de garantir a posse de terra e tornar viável as explorações econômicas da Colônia, instaurou o colonialismo mercantilista. Dessa maneira, a coroa portuguesa estruturou o modo de produção que garantiu o funcionamento do sistema de exploração colonial: a expropriação. Tal sistema caracterizava-se por um mecanismo fundamental: o monopólio comercial que fez da Colônia um mercado exclusivo para a burguesia comercial da Metrópole.

O sistema colonial organizado no Brasil foi estruturado de modo a propiciar uma exploração ilimitada da Colônia, em prol do enriquecimento da burguesia metropolitana europeia. Eis porque a produção colonial voltou-se para os produtos tropicais requisitados pelas economias dos países europeus, isto é, constituiu-se um forte setor que foi organizado tendo como alicerce a grande propriedade rural (casas grandes), a mão-de-obra escrava e a produção de agricultura em larga escala, de um gênero tropical exclusivo (monocultura).

O poder encontrou-se nas mãos dos grandes proprietários rurais chamados “homens bons” nas vilas e municípios (câmaras municipais). Acolhendo os interesses das classes dominadoras coloniais, as câmaras municipais assumiam posições soberanas e em nome desses. Dessa forma, a classe dirigente (desde a Colônia) exercia o poder de forma absoluta, nunca aceitando o contraditório. Portanto, oposição ou vozes dissonantes precisavam ser caladas. Interditadas. Controladas. Queimadas. Isso foi feito por meio da Santa Inquisição e do Santo Ofício, instituições da Igreja Católica Apostólica Romana, criadas para enfrentar o Cisma Religioso de meados do século XV.

Nesse cenário tão complexo desenvolveu-se a incipiente educação brasileira, cuja ideia foi a de educar para “adaptar”. Fazer com que os povos renegassem suas culturas e se europeizassem. Isso não se deu tal qual pensaram os europeus. Houve resistência. Certo é que a educação colonial foi marcada pelo autoritarismo da religião, pelo elitismo e pelo ócio das classes dominantes que negavam o valor do trabalho manual. Portanto, a educação foi um ornamento para os privilegiados. Para os pobres livres uma necessidade e para os nativos um processo de sujeição. A educação era restrita aos filhos homens dos brasileiros nativos. À

população indígena era garantida apenas uma instrução mínima, com a finalidade de perpetuar a cultura portuguesa e a religião católica.

3.1.2 Trabalho docente na educação do Brasil Colônia

Embora haja indícios de sua existência na Antiguidade e na Idade Média, a escola, no sentido como a compreendemos atualmente, e com as características de formato e funções que possui hoje, destinada à educação das crianças, surgiu a partir do século XV. Anterior a esse período, as escolas não tinham estruturas amplas. Suas dependências eram diminutas e os mestres ficavam, por via de regra, nas portas das Igrejas, nas esquinas, à espera dos alunos (ARIÈS 1981; NÓVOA, 1991; COSTA, 1995).

A partir do século XV, as configurações sociais são outras. A burguesia institui outra forma de sociabilidade. O comércio, a cidade e o interesse pela educação reformularam as relações entre os homens. O enlace com o desenvolvimento do modelo escolar, cujo objetivo é a educação da infância, dá um novo formato à gênese do processo educativo, num complexo jogo de mudança de paradigma, no qual o papel dos professores começa a ser desenhado.

As representações que se instauraram, a partir desse novo contexto social, não são estranhas às transformações históricas. Resultam de uma nova forma de sociabilidade com o trabalho e o surgimento de uma nova ordem econômica. Estão ancoradas na emergência de outros costumes, nos quais formas e gestos começam a ser disciplinados. Entre o século XV e XVI, o processo de escolarização substituiu gradativamente o modelo cultural estabelecido há séculos. Houve um inevitável deslocamento do papel educativo, que passou do seio das comunidades para as salas escolares. Nóvoa (1991, p. 115) destacou as diferenças entre o modelo escolar na idade Média e no período moderno:

a passagem de uma comunidade de mestres e de alunos de um sistema de autoridade dos mestres sobre os alunos; a introdução de um regime disciplinar, baseado numa disciplina constante e orgânica, muito diferente da violência de uma autoridade mal respeitada; o abandono de uma concepção medieval indiferente à idade, em favor de uma organização centrada sobre as classes de idade bem definidas; a instauração de procedimentos hierárquicos de controle do tempo e da atividade dos alunos, de utilização do espaço, etc.; a implantação de currículos escolares e de um sistema de progressão dos estudos, onde o exame exerce um papel central.

Configurou-se outra concepção do papel da escola, enquanto instituição responsável pela transmissão do conhecimento, pelo disciplinamento da infância, pela reprodução de saberes. Os mestres sacerdotes deram um ritmo próprio ao ensino, colocando em primeiro

plano as obrigações religiosas. A Igreja dominou por bastante tempo os processos e as metodologias do fazer pedagógico, até que, o Estado burguês impôs outro modelo educativo, fundamentado nas necessidades dos meios de produção.

A constituição do trabalho docente está ligada à perspectiva da educação como um processo que se instaura entre humanos. O trabalho dos professores é parte de um coletivo de memórias que se iniciam com a história da formação do povo brasileiro. No Brasil colonial a pedagogia dominante era servil e alinhada com a escravidão. As práticas empreendidas objetivavam a singular condição dos escravizadores em relação aos escravizados. Preparar o nativo para a vida sob a escravidão, para obter de forma plena e com o menor esforço possível, a maior quantidade de riquezas. Quanto mais submissão, menor o custo.

Sob a égide da catequese esteve a necessidade de dominar o outro. Um processo de conquista, que disfarçou as diferenças e acentuou as semelhanças. A educação no período colonial, desempenhada pelos padres, por meio da catequização, cumpriu um papel de destaque, como força integralizadora da matriz dominante e da divisão de classes. O trabalho docente, naquele período, foi cunhado como uma força capaz de sustentar as atrocidades vivenciadas pelos escravos.

É importante destacar o papel relevante da Igreja católica no desenvolvimento das matrizes pedagógicas que constituíram e deram forma às práticas dos docentes brasileiros, durante séculos. O medo, o castigo e outras percepções são algumas das características da educação, na relação entre alunos e professores, escola e sociedade.

O Brasil, através da chegada dos Portugueses, foi definido como parte estratégica e fundamental para o fornecimento de matérias-primas para a corte e a Metrópole, primeiro com o pau-brasil, em seguida com o açúcar e outros produtos. A imposição do monopólio comercial era necessária, dado que a Coroa portuguesa precisava ampliar os processos de produção e de consumo. Enquanto os burgueses cuidavam da exploração comercial no princípio da colonização, os religiosos faziam a catequese dos gentios e preparavam os bancos das escolas, dando início à consolidação do processo de aniquilação dos povos indígenas.

A educação é pensada de um modo amplo, um processo social e histórico, atravessado pela cultura, pela língua e um conhecimento milenar, passado de geração em geração, que constituiu o processo de formação dos povos indígenas que habitavam as terras brasileiras, antes da chegada dos portugueses e de outros exploradores. Foi assim que se deu o processo de dominação dos portugueses em terras brasileiras, para com os índios. Os indígenas, senhores dessas terras, resistem até os dias atuais pela permanência de suas origens ancestrais.

Houve resistência por parte de alguns povos, bem como acordos e ganhos para outros. A história não pode ser homogeneizada. É possível considerar que, no momento da chegada dos portugueses, havia um processo educacional amplo, fundado em saberes milenares e desenvolvido no seio da cultura de cada povo, de cada tribo indígena e que não poderia ser parametrizado ou uniformizado da forma como se conhece o processo educacional, nos dias atuais.

Não há uma única forma de educação, um único modelo, um único processo. Em sociedades diversas, em épocas distintas, em tribos ou comunidades, a educação existe e é parte de um contexto social. O ensino na escola não é o único lugar onde ela ocorre e talvez não seja o melhor. Como afirma Brandão (1982, p.7): “ninguém escapa da educação”. O todo constituído de conhecimento pelos povos indígenas brasileiros, em grande parte desconhecido pelo colonizador, constituiu e constitui uma forma de educação, diferente e repleta de vida e de signos que permitiu um conhecimento da vida dos povos indígenas. Segundo Brandão (1982, p.9), “ela existe em cada povo, ou entre povos que se encontram. Existe entre povos que submetem e dominam outros povos, usando a educação como um recurso a mais de sua dominância”.

O processo de dominação sofrido pelos povos indígenas brasileiros não se resumiu à captura de índios para utilização em trabalhos forçados, à escravização e à eliminação dos que resistiam. A dominação se estruturou em torno de um projeto nocivo aos povos indígenas. Uma ação letal, desenhada para exterminar uma nação inteira de homens, mulheres e crianças. Pode-se chamar essa ação de educação do colonizador. A educação do colonizador atravessou a sociedade brasileira. Impôs-se como estratégia de dominação cultural, social e econômica. Fez-se no modo de vida e nas formas de controle para confirmar e legitimar o processo de dominação. Saviani afirma (2011, p. 123),

[...] no caso da educação instaurada no âmbito do processo de colonização trata-se, evidentemente, de aculturação já que as tradições e costumes que se buscam inculcar, decorrem de um dinamismo externo, isto é, que veio do meio cultural do colonizador, para a situação do objeto de colonização.

Existiu uma matriz colonial do saber nas sociedades ocidentais hegemônicas. O sujeito é colonizado pelo pensamento do colonizador que extraiu, desde o princípio, de forma violenta, e que impôs outras formas de perceber o mundo no qual se vive. Saviani (2011) afirma que a educação colonial está dividida em fases. A primeira, correspondeu ao período de 1549 a 1570 identificado como “período heróico”; a segunda foi de 1570 a 1759 e foi marcada pela predominância da educação jesuítica, por meio do *Ratio Studiorum*; a terceira, compreendeu o

período de 1759 a 1808 e equivaleu ao período pombalino. E a quarta fase que foi 1808 a 1822, denominada de período Joanino.

Esse processo de dominação começou pela invasão das terras indígenas. Hoje as grandes propriedades rurais que são oriundas dessa pilhagem são uma marca registrada de um cenário de exclusão, que nasceu com a implantação das capitânicas hereditárias. Era a concepção do latifúndio e as terras eram cedidas aos burgueses que promoviam a colonização. Para o rei de Portugal D. João III, era uma recompensa para os fidalgos pelos serviços prestados. Sendo um “passo largo” rumo à colonização, poucas capitânicas deram certo e se consolidou a descentralização, o que era um problema para a Coroa Portuguesa.

O Governo Geral foi instituído em 1549, pelo rei de Portugal D. João III e empreendido como resposta à situação que se criou, nos anos anteriores. Tomé de Souza, o primeiro governador, chegou ao Brasil acompanhado de assistentes e padres jesuítas, e fez de Salvador a capital do país porque: “a principal coisa que me moveu a mandar povoar as ditas terras do Brasil foi para que a gente delas se convertesse a nossa santa fé católica, de modo que os gentios possam ser doutrinados e ensinados nas coisas de nossa fé”. (D. JOÃO III, 1549: 145 e 148). Foi então constituído o Governo Geral e os jesuítas iniciaram o trabalho na catequização dos indígenas e na promoção da educação dos filhos da elite rural burguesa. Segundo Sanguinetti (2011, p. 93),

[...] os jesuítas empreenderam no Brasil uma significativa obra missionária e evangelizadora, especialmente fazendo uso de novas metodologias, das quais a educação escolar foi uma das mais poderosas e eficazes. Em matéria de educação escolar, os jesuítas souberam construir a sua hegemonia. Não apenas organizaram uma ampla “rede” de escolas elementares e colégios, como o fizeram de modo muito organizado e contando com um projeto pedagógico uniforme e planejado, sendo o *Ratio Studiorum* a sua expressão máxima.

Não há exclusividade dos jesuítas acerca da história da educação. Eles não foram os únicos protagonistas no desenvolvimento de ações educativas. Outras ordens religiosas como as dos franciscanos, beneditinos, carmelitas, mercedários, oratorianos e outros religiosos estiveram presentes na cena educacional brasileira. Naquela época, a população era formada de brancos europeus, negros africanos e nativos. A colonização sufocou e seguiu dizimando os indígenas e alienando-os de sua cultura, bem como escravizando os negros. Ribeiro (2007, p.26) destaca que por “estes poucos fatos, que a organização escolar no Brasil-Colônia está, como não poderia deixar de ser, estritamente vinculada à política colonizadora dos portugueses”.

Durante muitos anos, embarcações portuguesas traziam para as terras da Colônia muito mais do que especiarias, exploradores e desertados. Traziam a bordo crianças e adolescentes

que sofriam todo tipo de abuso. Muitos órfãos vieram de Portugal para ajudar os jesuítas na catequese e educação de outros órfãos brasileiros que, na sua maioria, eram crianças mestiças. Por volta de 1550, os jesuítas dão início a um trabalho determinante para a educação, a uma ação pioneira junto às crianças indígenas, criando Colégios de Órfãos para receber “curumins” sem família. A história da construção desse lugar da educação se constitui no século XVI, período Colonial, perpassou com intensidade a relação institucional entre o império e a Igreja Católica. Portugal, enquanto colonizador, não tinha interesse em atuar como agente promotor da educação, de modo que, cedeu essa função aos representantes da Igreja Católica. As raízes profundas das dicotomias educacionais brasileiras agravaram as distorções sociais e confirmaram a natureza das relações sociais e históricas, materializadas entre ricos e pobres, negros e brancos, escravos e senhores.

A necessidade de analisar essas relações aponta para a importância da compreensão de uma trajetória que traz uma memória histórica que, embora marcada por uma prática social contraditória, continua construindo uma realidade atual. Neste sentido, Priore (2006, p.12), diz que: “A dicotomia dessa sociedade, dividida entre senhores e escravos, gerou outras impressionantes distorções que estão até hoje presentes”.

Durante muito tempo, entre o período colonial e imperial, coube à Igreja Católica assumir as ações de atendimento às crianças e aos adolescentes carentes. A Santa Casa de Misericórdia, criada em 1549, foi a primeira instituição a trabalhar com esta temática, cujo alvo era o atendimento aos deserdados, doentes, pobres, idosos, viúvas e às crianças abandonadas.

Costa (1994, p.13) afirma que: “da chegada dos colonizadores até o início do século XX não se registra, no corpo do Estado brasileiro, a presença de ações que possam ser caracterizadas como política social”. A sociedade da Colônia, tinha caráter patriarcal e aristocrática. Os senhores das terras eram latifundiários produtores e exportadores e possuíam os bens e os direitos. Os escravos eram considerados engrenagens da força de trabalho e sua existência era para atender as necessidades da produção, segundo afirma Ghiraldelli (2015, p. 27),

A educação escolar no período colonial, ou seja, a educação regular e mais ou menos institucional de tal época, teve três fases: a de predomínio dos jesuítas; a das reformas do Marques de Pombal, principalmente a partir da expulsão dos jesuítas do Brasil e de Portugal em 1759; e a do período em que D. João VI, então Rei de Portugal, trouxe a Côrte para o Brasil (1808-1821).

Enquanto algumas sociedades se lançavam no universo das ciências e valorizavam a educação, o Brasil Colônia estava mergulhado na “escuridão”. Ao colonizador interessava explorar as terras e delas tirar proveito. O projeto educativo estava centrado no efetivo

povoamento e a manter subjugados outros povos. Caberia aos nativos e aos negros aceitarem seus destinos e só. Quanto ao colonizador, analisa Calligaris (1996): “é aquele que veio impor sua língua” e sua cultura. As contradições acerca do papel da educação iniciam-se nos princípios da formação da sociedade brasileira. Para Francisco Filho (2014, p 175),

Durante a colonização do Brasil, os jesuítas ficaram com a quase exclusividade da educação brasileira. Utilizaram o *Ratio Studiorum* (organização dos estudos ou planos). A filosofia que dava embasamento para o ensino era a Escolástica de Santo Tomás de Aquino (século XIII).

A Coroa Portuguesa instala o Governo Geral, tendo como primeiro governante Tomé de Souza. Junto ao primeiro administrador, aportaram dois jesuítas e o Padre Manoel da Nóbrega. “A História da Educação brasileira se inicia em 1549 com a chegada desse primeiro grupo de jesuítas”. (SAVIANI, 2011, p. 121). Sobre o Padre Manoel da Nóbrega, o “primeiro professor” brasileiro, não se pode deixar de destacar a sua importância como educador. Nascido em 1517, na região do Minho em Portugal, formado nas Universidades de Salamanca (Espanha) e Coimbra (Portugal), optou pela companhia de Jesus. No Brasil, fundou o Colégio de São Paulo, na aldeia Piratininga, dando início a uma das maiores metrópoles do mundo.

A instrução e a catequese dos jesuítas começaram com o Pe. Manoel da Nóbrega, seus projetos educativos foram pioneiros e tiveram continuidade por um certo período. Surgiu a necessidade de formar outros padres pensando na população nativa. Nesse momento, registrou-se a primeira oportunidade de instrução para os filhos dos colonos brancos e aos mestiços.

O plano educativo do Pe. Manoel da Nóbrega foi baseado nos pressupostos de formação e lhe permitiu avançar na adaptação de um plano de estudos que era formado pelo ensino da língua portuguesa e a doutrina cristã. Ler e escrever era o foco inicial. Dessa fase, o aluno se dedicava ao canto orfeônico e a música instrumental e em seguida fez algo relacionado ao aspecto da profissionalização, ligado à agricultura. Passadas essas fases, as elites mandavam seus filhos estudarem na Europa.

O monopólio educacional coube aos jesuítas, por pelo menos duzentos anos. Nesse período, dezenas de colégios foram criados para a formação dos religiosos e de parte da classe latifundiária. Cabe ressaltar, que grande parte das famílias ricas não enviavam seus filhos para os colégios mantidos pela Companhia de Jesus. Muitas dessas famílias contratavam preceptores para dar aulas particulares. Muitos desses preceptores vieram da Europa para ensinar aos brancos ricos.

A Pedagogia existente foi o programa de estudos, chamado de *Ratio Studiorum* (Ordem dos Estudos) que prevaleceu no ensino colonial, por bastante tempo. Esses estudos estavam

focados na “formação integral do homem cristão” Ghiraldelli (2015, p. 29), centralizados na fé e na cultura daquela época; objetivavam a consistência de um projeto de uniformização das consciências. As transformações, advindas dos modelos de produção e da economia, atravessavam o oceano Atlântico. Para Portugal, a preocupação do momento era com a recuperação do Reino que passava por grandes desafios, devidos aos caminhos políticos e econômicos adotados pelos governantes do Império e, assim, evitar a decadência.

O modelo econômico de Portugal esteve centrado na exploração das Colônias, enquanto que outras nações estavam em pleno processo de fortalecimento e expansão industrial, a exemplo da França e Inglaterra. Na visão de Sanches (s.d.) enciclopedista português da época, para se evitar o colapso do império era preciso seguir um novo vetor pedagógico. Algo que consolidasse o objeto da educação, para que os súditos fossem capazes de reconhecer, sem questionamentos, as Leis e os costumes do Estado. O autor destaca a insuficiência da organização pedagógica que predominava em Portugal e suas Colônias. Sanches (s.d., p. 116):

Nenhuma coisa faz os homens mais humanos e mais dóceis do que o interesse: o comércio traz consigo a justiça, a ordem e a liberdade; e que estes eram os meios, e o são ainda, de conservar as conquistas que temos. Agricultura e comércio são as mais indissolúveis forças para sustentar e conservar o conquistado, mas esta vida de lavradores, de oficiais, de mercadores, de marinheiros e soldados não se conserva com privilégios fidalgos, com imunidades e jurisdição civil dos eclesiásticos, com escravidão e com intolerância civil.

Durante a colonização, os padres da Companhia de Jesus tiveram inúmeros problemas com os servidores da Coroa, daquela época, e foram acusados de subversão da ordem imperial, de trabalhar contra o Império e apontados pelo baixo nível de conhecimento da elite portuguesa, em relação ao da Europa,

Objetivo dos estudos na Companhia. – Como um dos ministérios mais importantes da nossa Companhia é ensinar ao próximo todas as disciplinas convenientes ao nosso Instituto, de modo a levá-lo ao conhecimento e amor do Criador e Redentor nosso, tenha o Provincial como dever seu zelar com todo empenho para que aos nossos esforços tão multiformes no campo escolar corresponda plenamente o fruto que exige a graça da nossa vocação. (*RATIO STUDIORUM*).

O ensino dos jesuítas logrou grande influência sobre a sociedade e sobre a elite daquela época. A doutrinação escolar, baseada na fé católica, conseguiu construir uma relação de respeito no seio das castas. O poder pertencia aos “donos das terras e aos donos das almas”, como afirma Ghiraldelli (2015, p. 30). Influenciado por outros ideais, em 1759, o Marquês de Pombal, primeiro ministro de D. José I, expulsou os jesuítas da Colônia, reordenando a estrutura

de ensino implantada durante a colonização do Brasil, pelos padres da Companhia de Jesus. Conforme Cardoso (2011, p. 180), “é nessa conjuntura que entra a criação de um novo sistema de ensino, que vai perdurar, no Brasil, de 1759 até 1834, e em Portugal até 1860.

Inspirada no iluminismo português expressado nas obras de Verney e Ribeiro Sanches -sobretudo -, esta reforma de estudos trazia parte de um conjunto de medidas mais profundas que devem ser compreendidas no contexto de implantação do despotismo esclarecido em Portugal, caminho político escolhido para conciliar a tarefa de modernizar o país, com a preservação da monarquia absolutista. Cardoso (Idem).

O Marquês de Pombal (1699 a 1782) estabeleceu uma série de reformas para disciplinar a vida econômica, política e cultural da Colônia, aos ditames da nova ordem que se estabelecia na Europa. Esse disciplinamento estava ancorado nos ideais iluministas. Acerca do Iluminismo, afirma Ghiraldelli (2015, p.30-31),

O Iluminismo ou, mais exatamente, a Ilustração, corresponde ao período do pensamento europeu caracterizado pela ênfase na experiência e na razão, pela desconfiança em relação à religião e às autoridades tradicionais, e pela emergência gradual do ideal das sociedades liberais, seculares e democráticas. Na Inglaterra do século XVII, o movimento já podia ser apreciado nos textos de Francis Bacon (1561 – 1626) e de Thomas Hobbes (1588-1679). Na França, nos de René Descartes, através da nova ênfase deste em relação à dependência da razão.

A Companhia de Jesus foi atingida pelos ideais Iluministas, naquele momento histórico. Ao contrário do que pregavam os jesuítas, a gênese do pensamento Iluminista é a compreensão dos seres humanos, associada a um otimismo quanto ao seu progresso por meio da educação. Embora tenha se consolidado em grande parte da Europa, os preceitos Iluministas encontraram resistência em Portugal. As principais obras foram impedidas de chegar às Universidades portuguesas. A expulsão dos jesuítas é a primeira ruptura institucional na educação brasileira.

Houve o dismantelamento de uma estrutura precária, da educação jesuítica, e não se promoveu outra organização para substituí-la de imediato, não foi criada outra estrutura para ocupar o espaço específico na área educacional. Em Portugal, no ano de 1759, com a expulsão dos Padres, o Estado assumiu a educação, com algumas dificuldades em relação ao número de professores existentes; uma nova proposta entrava em funcionamento.

De certo modo, foi o início do que mais tarde, chamou-se de ensino público, a instrução mantida e fomentada pelo Estado. Esse advento teve ligação com as ideias Iluministas que apregoava o discurso dos direitos e deveres das pessoas. A solução foi substituir a estrutura de ensino existente com a criação de aulas régias. Eram aulas avulsas de grego, latim, filosofia e

retórica. Os mestres davam conta da organização, do planejamento, da estrutura de trabalho como um todo e exigiam remuneração da Coroa.

As aulas foram financiadas através de um imposto colonial, chamado subsídio literário, mas não funcionou. Os impostos foram cobrados e poucas aulas foram realizadas. Não foram feitas as coberturas necessárias às áreas ocupadas pelo antigo modelo de funcionamento. O empenho configurou-se em preparar as elites e seus filhos para completarem os estudos no continente Europeu.

Os colonizadores tinham a necessidade de estabilizar o território colonizado, o projeto educacional foi sendo implantado, esteve alinhado com os anseios da elite. Um projeto que foi muito além da catequese dos indígenas, e que estava organizado para dar conta da instrução dos filhos dos colonos brancos. É esse tipo de educação que prevaleceu e revelou a missão dos colégios dos jesuítas. A formação intelectual oferecida pelos jesuítas e, portanto, a formação da elite colonial, foi marcada por uma “rigidez” (RIBEIRO, 2007, p. 25), na maneira de pensar e de interpretar a realidade. Conforme Francisco Filho (2014, p. 36-37),

Esta concepção da educação assumia, assim, plenamente, o conteúdo doutrinário do Cristianismo pós-reforma, dirigia os objetivos da educação escolar à formação da elite intelectual destinada à liderança da sociedade colonial; privilegiava o trabalho intelectual e desvalorizava o trabalho manual; seu universalismo, ou melhor, seu europeísmo, levava os estudantes a não se confrontar com a problemática da realidade concreta que viviam, além de separá-los cada vez mais da população.

A ruptura foi provocada com a saída dos jesuítas, quando o Marquês de Pombal pôs fim ao monopólio educacional dos jesuítas. Nesse momento, no mundo, outras sociedades se abriam para o campo do conhecimento e a tradição e o poder da Igreja católica eram confrontados. A educação proposta pelos Jesuítas contribuiu para o isolamento da elite brasileira, afastando-a da vivência e da produção intelectual, trazendo consequências irreparáveis para o seu processo de formação.

Alijada de uma formação integral, a classe dominante brasileira transformou-se em um arranjo inacabado e alienado, incapaz de compreender e de se apropriar das dimensões plurais de uma sociedade em desenvolvimento. Segundo Xavier (1980, p. 21):

À ‘alienação’, inerente a qualquer transplante colonial, acrescentava-se, no ensino jesuítico, a ‘alienação’ que lhe conferia o seu caráter internacional. A cultura difundida nas classes dominantes brasileiras não podia ser chamada nacional aqui ou em Portugal. (Grifos do autor).

As rupturas que ocorreram no Brasil Colônia, consumaram-se pela política colonial, exploratória e predatória, que objetivava a expansão do capital, necessária à passagem da fase mercantil para a fase industrial do regime capitalista. O conhecimento dessa matriz colonial tem valor quando se está buscando uma compreensão do processo de submissão, ao qual o povo brasileiro foi acometido. Francisco Filho (2007, p. 33) afirma que, “do ponto de vista educacional, a orientação adotada foi de formar o perfeito nobre, agora negociante; simplificar e abreviar os estudos fazendo com que um maior número se interessasse pelos cursos superiores.”

O Iluminismo penetrou as reformas pombalinas, determinando inclusive o projeto de instrução pública para a Colônia. De fato, sem resistência alguma, foram implantadas as frações consolidadas da mentalidade europeia; aquelas que se destacavam pela distância dos hábitos e costumes dos povos que foram trazidos para cá e os que estavam aqui antes dos europeus.

De alguma forma, essa primeira ruptura que afetou, transformou e desarticulou “o incipiente, mas único sistema de educação” (GHIRALDELLI, 2015, p. 32), existente no Brasil Colônia, trouxe significativas mudanças para a formação de uma nova intelectualidade brasileira que, sob a influência do Iluminismo, apontou outros rumos para a educação e colaborou na construção de um outro pensamento: “Por ironia da história, a abertura da Colônia para as transformações intelectuais e culturais no mundo moderno deu-se pela ação do governo mais despótico que até então tivera Portugal” (WEHLING, 2011, p. 52).

A saída dos jesuítas expôs a ausência das condições materiais do Estado, em substituir os fundamentos curriculares e filosóficos que balizavam o trabalho docente. A transição para a modernidade, trazida pelo período do pós-renascentismo, ocorreu de forma gradual e lenta. Cabe ressaltar que Portugal foi pioneiro, no que se refere à estatização do ensino, em relação a outros países situados na Europa. A escola pública foi sendo instituída na “Prússia (1763), na Saxônia, na Polônia e na Rússia em (1773), na Áustria em (1774)” (CARDOSO 2001, p. 181). Os alicerces do ideário Pombalino se intensificam, no sentido de permitir a profissionalização do ofício de mestre. Segundo Nóvoa (1987, p.144),

Criam as condições favoráveis à profissionalização da atividade docente e definem um conjunto de normas de enquadramento da profissão de professor, as quais prefiguram já suas formas contemporâneas de desenvolvimento e organização. Quando da Reforma de 1772 esse quadro legal estende-se-a, praticamente sem alterações, aos mestres régios de primeiras letras.

Um marco referencial para a historiografia da docência é o ano de 1760, quando, em 20 de março, é realizado o primeiro concurso para professores públicos, com a incumbência de

ministrarem as aulas régias de primeiras letras e as aulas régias de humanidades. As aulas régias ou “aulas do reino” foram assim denominadas, para diferenciar o ensino do Estado do ensino da Igreja. As aulas régias, sejam de gramática, retórica ou filosofia moral, correspondiam a uma cadeira ou a uma escola. A escola era uma unidade de ensino com um professor. O termo escola era sinônimo de cadeira. Os alunos escolhiam as aulas que quisessem e não havia nenhuma interação entre elas. Os professores eram os responsáveis pelas cadeiras e os mestres pelas primeiras letras. As aulas eram dadas nas casas dos professores.

É nesse período que os professores adquiriram, pela primeira vez, novo patamar social, passando, da condição de plebeu, para a de “cidadão honrado”. Na tentativa de preencher a lacuna deixada pelos jesuítas, a iniciativa concedia regalias e títulos de distinção política e social aos professores. Eram considerados “nobres honrados”, o que representava o grau mais baixo entre os nobres do Reino.

Desde então, Pombal solidificou sua política de controle, em todos os campos de atuação da Coroa portuguesa. No que se refere à educação, a “Reforma dos Estudos”, na sua primeira etapa, se deu com o alvará de 28 de junho de 1759, denominado “Reforma dos Estudos Menores”, em Portugal, para os estudos das primeiras letras e das disciplinas de humanidades. O documento tornou extintas as escolas e cadeiras pelas quais os Padres Jesuítas eram responsáveis e criou o cargo de Diretor Geral dos estudos, demarcando o nascimento do ensino público oficial. O Estado se fez presente, pelo controle da educação elitista e se consolidou pela ausência de um plano educativo, junto às classes menos favorecidas.

A segunda etapa iniciou-se com a Lei de 6 de novembro de 1772, denominada a “Reforma dos Estudos Maiores” que organizou os estudos da Universidade de Coimbra “reforçando e ampliando as providências inicialmente ordenadas em 1759” (CARDOSO, 2011). Desse período, destacou-se a criação da Real Mesa Censória, em 1768, na qual, seu regimento previa que os censores fossem rígidos com as abordagens de temas contrários à ideologia do Reino, com a proibição de livros que disseminassem críticas ao Estado.

O acesso às obras de autores como Voltaire, Montesquieu, Rousseau ou Diderot estava proibido e as leituras eram apenas liberadas para os intelectuais especializados, capazes de contestá-las em nome do Estado. Esse mecanismo de controle ideológico se repetirá ao longo da história brasileira. Xavier (2008, p. 182), ao tratar do trabalho docente, após o período jesuítico, fez a seguinte observação: “havia os mestres particulares, que ensinavam em domicílio, havia aqueles que criavam classes, os chamados regentes régios, de primeiras letras ou dos preparatórios”. A preocupação era apenas com a fé, afirmou Antonil (1983, p. 83): “se houver de ensinar aos filhos do senhor do engenho, se lhe acrescentará o que for justo e

correspondente ao trabalho” Outra passagem que confirma isso é do Congresso Agrícola, (1988, p. 56):

[...] que sejam creadas em todas as sedes de freguesia e nas capellas, sob a direcção dos parochos, melhor remunerados, as santas instituições das Escolas do domingo, onde, graças ao benéfico influxo da religião, possamos colher a população dispersa pelo campo, fora do alcance das escolas, quando é attrahida as povoações pelo sagrado engodo das festividades religiosas, que tão grande influencia exercem sobre a população do campo (Sic).

As características do trabalho docente, à época eram: a) o caráter religioso e moral, b) a preparação para o trabalho (FARIA & FILHOS, 2000). Havia um agravante, conforme Faria & Vidal (2000, p. 22): “a dificuldade de, num país agrário, convencer os pais da importância de incentivar os filhos aos estudos”. Nesse contexto - em um País em que as pessoas viviam no mundo rural - em 1759, foram constituídas as aulas régias. O professor “ganhava” do rei para lecionar em sua casa. Em um país de economia agrícola, cuja população estava constituída por camponeses e escravos, em grande parte, não existia qualquer preocupação com a formação dos filhos, como aconteceu duzentos anos mais tarde, com o êxodo rural que levou ao aumento do número de habitantes nas cidades. No mundo rural, o acesso à escola era pequeno e a procura por uma aprendizagem voltada para a agricultura não era valorizada pela juventude,

[...] o certo é que os lavradores de um amor mais esclarecido, e que, desejando melhor futuro para seus filhos, os fazem prosseguir em seus estudos, os destinam a essas diferentes profissões, e não nos consta que os cursos de agricultura, que possuímos em numero muito inferior as nossas necessidades, sejam sufficientemente frequentados pela mocidade de um paiz essencialmente agrícola! (CONGRESSO AGRÍCOLA, 1988, p. 55, cf. original).

Notou-se, dentre outras coisas, a ênfase dada ao trabalho docente, enquanto aquele que está articulado com uma educação que vem para “salvar o Brasil” das práticas culturais e religiosas dos povos autóctones, seu atraso e elevá-lo ao patamar de desenvolvimento das nações europeias.

3.2 Surge o Império: mudar em que sentido?

Nos meios acadêmicos, no campo da ciência política, há um consenso de que a teoria do direito natural e o movimento iluminista constituíram-se referências para analisar o governo político - monarquia absolutista -, bem como as revoltas contra o regime monárquico na Europa e na América portuguesa, em meados do século XVIII, adentrando o XIX. Essas questões

reverberavam em meados dos anos setecentos; faziam-se presentes os ecos contra o poder sacerdotal, que deu sustentáculo ao poder da monarquia portuguesa na Colônia.

Somente na entrada do século XIX, o movimento pela independência de Portugal e pelo nascimento do Império surgiu forte, por parte de uma elite esclarecida brasileira. Deram-se, à época, as dissensões necessárias para a consecução daquele movimento. Esse período histórico foi influenciado pelas transformações ocorridas no século XVIII, como a da Revolução Francesa (1789) e da Revolução Industrial - encetada na Inglaterra - que disseminaram o capitalismo globalizado, em busca, então, de novos mercados. O século XIX trouxe, no campo da economia mundial, a hegemonia do capitalismo inglês, ávido de mercados frágeis e desavisados.

De outro lado, a França sob o comando de Napoleão Bonaparte, sonhava em dominar outros territórios ocidentais, e, é claro, Portugal. Com a Europa em convulsão (Inglaterra e França em plena guerra), Portugal encontrava-se em meio ao conflito e se decidiu pela hegemonia inglesa. A fugir da sanha francesa, esta última chega em 1808, ao Brasil. Isso vai acelerar o processo de independência, rumo ao surgimento da monarquia.

Três séculos de domínio político e de monopólio econômico são reconstituídos com o novo contexto da economia mundial, com a expansão do capitalismo comercial que impunha uma nova ordem econômica e política mundial. Os representantes da economia colonial portuguesa enfraqueciam-se no País. A contradição entre a política econômica portuguesa e a política econômica internacional culminou com a Independência brasileira que foi conquistada em 1822, acordada por meio de arranjos com os interesses econômicos e políticos da nova classe dominante que entrava em sintonia com o capitalismo europeu. Aqui, entrava uma legislação particular, sobre a instrução, com o fim de organizar a educação nacional. Existia um entusiasmo com a instrução popular e o discurso do governo era o de que a instrução do povo para o trabalho era necessária.

A presença do Estado na educação, no período imperial, era muito fragilizada, diante de uma sociedade escravagista, autoritária e constituída, para satisfazer uma minoria encarregada do controle sobre as novas gerações. O mundo ocidental mercantilizado era uma organização baseada na divisão internacional do trabalho para que, segundo Hobsbawm (1995, p. 66), “[...] garantisse o crescimento máximo da economia. [...] Não tinha sentido tentar produzir bananas na Noruega, pois elas podiam ser produzidas muito mais baratas em Honduras.”

Decerto, por meio do liberalismo econômico impunham-se novas regras, de modo que a ideia era demonstrar que essa organização econômica era melhor para a economia mundial, conforme afirma Hobsbawm (1995, p. 68): “[...] formaram-nas um grupo de economias rivais,

em que os ganhos de uma pareciam ameaçar a posição de outras. A concorrência se dava não só entre empresas, mas do mesmo modo entre nações”.

Quando se iniciou o Império, o Brasil atravessava uma grave crise econômica. As lavouras tradicionais de exportação, como cana de açúcar, algodão e tabaco decaíam com a concorrência de outros países. A importação das manufaturas não compensava a exportação de produtos agrícolas. A crise política expressava a crise econômica. As camadas sociais massacradas rebelavam-se em todo o país. O sonho da liberdade tomava conta das mentes e dos corações. Com a proclamação do Império, o país enfrentou dificuldades em todas as áreas, não só na econômica.

Em 1826, com a morte de D. João VI (em Portugal), D. Pedro I passou a ser o sucessor. A elite brasileira começou a temer pela sua condição (tendo em vista que em 1806, o Brasil perdera a condição de Colônia). Esse processo culmina com a abdicação de D. Pedro I em 1831. Daí, ocorre um hiato na política imperial que vai de 1831 a 1840 (Período Regencial). Em 1849, o filho de D. Pedro I - Pedro de Alcântara - foi proclamado imperador do Brasil. O regime monárquico foi mantido e três regentes escolhidos para governar em nome do soberano, até que este atingisse a maioria, o que aconteceria em 1843.

3.2.1 Trabalho docente na educação do Brasil Império

O sistema educativo estatal foi instituído através da reforma de 1772 que estabeleceu os níveis de ensino: primário, secundário e superior. Professores e escolas estavam, então, sob o jugo do Estado Português. Os docentes faziam, daquele momento em diante, parte do estatuto do funcionalismo público, sob a responsabilidade do Estado. A educação não era obrigatória e não se destinava à população em geral. A falta de interesse e a ausência de qualquer compromisso para com os colonos brasileiros se configurava pelo abandono do Governo Geral. Os professores concursados tiveram de esperar 15 anos para serem empossados. As escolas eram insuficientes e o número de docentes, sem falar da escassez de recursos.

As aulas régias inauguraram, por assim dizer, o sistema de ensino brasileiro, podendo ser consideradas um marco que aponta para conjunturas diferenciadas. Esse sistema se manteve inalterado em sua concepção estrutural que pode ser caracterizada pela centralização, pela ausência de autonomia pedagógica e pela exclusão. As reformas pombalinas de instrução pública consolidadas no Brasil, entre os anos de 1759 e 1834, tiveram características básicas, como: estatização e secularização da administração do ensino e magistério criado, pelo Alvará de 28 de junho de 1759 editado no Brasil (SAVIANI, 2008).

Com a chegada da corte portuguesa ao Rio de Janeiro, em 1808, vieram muitas novidades, mudanças e necessidades. Nesse momento da história mundial, eram perceptíveis os desgastes sofridos pela estrutura mercantilista. O Liberalismo havia conquistado espaço no pensamento das elites. Naquele momento, o primeiro desafio era pensar no atendimento e no conforto dos fidalgos que formavam a caravana imperial portuguesa. A burocracia administrativa da coroa lusitana, trazida de Lisboa, precisava ser instalada. Elementos da cultura, atropetada de vícios e formas, tomavam conta na Colônia. Ocorreu o crescimento de outra estrutura cultural no Rio de Janeiro. A velha mentalidade metropolitana, transplantada, do outro lado do oceano, fundia-se em outras formas culturais. Era preciso, na visão dos colonizadores, impor os modos civilizados. Como afirma Francisco Filho (2014, p. 45),

[...] foram criados os primeiros cursos superiores, com a Academia Real da Marinha em 1808, a Academia Real Militar em 1810, com o objetivo de formar oficiais e engenheiros civis e militares; os cursos de Cirurgia, Anatomia e de Medicina em 1809 para formar médicos para o Exército e a Marinha; os cursos para formar técnicos para as áreas da economia: agricultura e indústria eram os primeiros embriões dos nossos cursos técnicos para atender “pessoas talentosas”, não pertencentes às elites, mas que trabalhavam sob às vistas delas. Criaram, ainda, o Jardim Botânico da cidade do Rio de Janeiro, o Museu Nacional, a Imprensa Régia, ficando o poste inicial do jornalismo brasileiro, trazendo para estas terras novas ideias que circulavam nos meios intelectuais europeus. (Grifos do autor).

As ideias acabadas - e copiadas do antigo continente - seguiam o processo de implantação no Brasil. Naquele momento, o Liberalismo econômico e o iluminismo francês estavam sendo difundidos por essas bandas. A elite branca escravocrata, patriarcal e latifundiária continuava defendendo os seus interesses, tanto é que a escravidão permaneceu, por 80 anos, visto que a Lei Aurea foi assinada em 1888. A Independência do Brasil foi proclamada em 1822, pelo filho mais velho do Rei de Portugal. Todo processo ocorreu sob o controle da Coroa. Ao analisar a história, observam-se os movimentos das grandes transições políticas no país e parte da elite se mobilizando, porque foi contrariada por não ter recebido a sua parte ou não ter ganho mais do Estado.

No limiar do século XIX, entre os anos de 1819 a 1827 a instrução pública nacional é regida pelo método monitoral/mútuo. Um processo ligado pela ampliação e extensão da educação, em termos quantitativos, correspondendo aos anseios iluministas que objetiva que as pessoas tenham acesso à escola. Quanto ao método monitoral/mútuo, Bastos (2011, p. 40), destaca:

A principal vantagem destacada do método é de ordem econômica, por permitir que um professor ensine em pouco tempo grande número de alunos. Além dessa, em comparação com as escolas individuais, o método mantém seus alunos disciplinados, habituados desde a primeira classe à ordem e à regra. Do ponto de vista pedagógico, a constituição de grupos disciplinares homogêneos faz com que as atividades propostas correspondam ao nível real de conhecimento dos alunos.

A primeira Constituição brasileira, nomeada como Constituição Política do Império do Brasil, foi elaborada por um Conselho de Estado e outorgada pelo Imperador D. Pedro I, em 25 de março de 1824. Nela instituiu-se o ensino da religião católica como parte obrigatória; em 1824 a instrução primária passou a ser gratuita, colégios e universidades poderiam ser criados no país.

As palavras constantes no referido Artigo que tratou da educação no corpo da primeira Constituição do Brasil, nos domínios do Império Português, era inócua. Seu sentido pode ser compreendido quando se entende o histórico de abandono da organização educacional no Brasil. Outro ponto a ser destacado foi a centralização e a administração do ensino que ficou sob a responsabilidade do Governo Geral. A criação das escolas de primeiras letras não era de incumbência desse governo; então, poucas escolas foram abertas naquele período. Logo, aprender a ler e a escrever continuava sendo um grande desafio para a classe trabalhadora.

A Constituição de 1824 trazia em sua estrutura traços marcantes do absolutismo. Nela, o Poder Moderador dava direito ao Imperador de fazer ou tomar qualquer decisão ou intervir nos demais poderes: Executivo, Legislativo e Judiciário. O espaço normativo foi peça importante que demarcou uma época, mas não dava nenhuma garantia às decisões e encaminhamentos das representações dos outros poderes.

O processo constituinte que a precedeu, em 1823, foi marcado pelas ideias hegemônicas do partido liberal, assinalado pela ausência de unidade, em torno de uma identidade nacional. Sobre a constituinte de 1823, declara Chizzotti (2005, p. 50) “em seis meses de trabalho produziu discursos veementes e oradores esfuziantes sobre a instrução, que diretrizes fundamentais para a educação nacional”. Segundo o autor, a educação básica ficou sob o poder da iniciativa privada com o Ato Adicional de 1834.

O foco nesse período foi na implantação das escolas de primeiras letras, com o advento da Lei de 15 de outubro de 1827, que tornou obrigatória a instalação dessas escolas nas cidades, vilarejos e nos lugares populosos do império. A educação não era obrigatória e destinava-se apenas aos cidadãos livres. A alteração desse sistema que tratava da organização do ensino público, iniciado com a instalação das aulas régias, ocorreu com a Lei de 12 de agosto de 1834. Um novo modelo de organização da educação brasileira foi proposto para substituí-lo. Esse

novo modelo ficou caracterizado pela descentralização do ensino e público e incumbiu as assembleias legislativas das províncias do seu funcionamento.

Acerca das legislações daquele período, Maestri (2011, p. 193) destaca que, “a legislação colonial e imperial dedicou-se habitualmente à normalização do comportamento dos trabalhadores escravizados e do controle dos escravizados sobre os seus cativos”. No campo educacional destaca-se o processo Constituinte de 1823, a reabertura do parlamento em 1826, as Leis das escolas de primeiras letras em 1827, o regulamento da instrução primária e secundária, disposto pelo Decreto n.º 7.247 de 19/04/1879. O projeto de educação para a nação não sofreu alterações significativas.

A educação permanecia dicotomizada, um modelo para a elite e outro para os demais segmentos sociais. A atenção estava voltada para a formação, em nível superior, dos filhos da elite. O projeto colonizador imperava, enquanto política educacional, e o povo, mais uma vez, não foi lembrado. A Proclamação da Independência, no ano de 1822, instaurou a emancipação política que se deu de forma sutil no País. As elites haviam se apossado desse plano e do aparelhamento decorrente da estrutura burocrática da nação. Fragilizava-se, o monopólio primaz dos portugueses sobre o comércio brasileiro. Um outro momento histórico se aproxima, conforme afirma Saviani (2006, p.11),

[...] tendo o Brasil se tornado independente de Portugal [...] D. Pedro assinalou a necessidade de uma legislação especial sobre instrução pública. A tarefa de fixar os parâmetros constitucionais para essa legislação especial cabia à Comissão de Instrução Pública da Assembleia Nacional Constituinte.

O roteiro meritocrático se impôs, como alternativa para a comissão instituída pelo Imperador, que organizou um prêmio, para quem apresentasse a melhor proposta para um tratado completo da educação da mocidade brasileira. A Assembleia Geral Constituinte e Legislativa do Brasil decreta:

1º Será reputado benemérito da pátria e como tal condecorado com a Ordem Imperial do Cruzeiro, ou nela adiantado se já tiver, aquele cidadão que até o fim do corrente ano apresentar à Assembleia melhor tratado de educação física, moral e intelectual para mocidade brasileira. (Annaes do Parlamento brasileiro, 16 de junho de 1823).

A proposta conhecida como a *Memória* de Martim Francisco de A. Machado foi a debatida. Nela constava que a instrução pública seria dividida em três graus. A instrução comum, no primeiro grau, com duração de três anos, contemplando as crianças de nove a doze anos de idade. O segundo grau com duração de seis anos, focado nos estudos de diversas

profissões. E, claro, o ensino da elite proposto no terceiro grau. A Constituinte brasileira foi incapaz de avançar num plano geral de educação para o Brasil, naquele momento. O ponto de destaque para a sociedade brasileira é revelador, permite enxergar desde o princípio o projeto de educação que vingaria. Nesse sentido, afirma Chizzotti (2005, p. 43-44),

O único dispositivo legal para a instrução primária foi uma Lei que ampliava as possibilidades da educação privada, inspirada em Lei de 20 de setembro de 1823 idêntica, exarada pelos liberais das Cortes Constituintes de Portugal, ali votada em 28 de junho de 1821.

A legislação permitia a qualquer pessoa abrir escola elementar, sem os trâmites burocráticos legais de autorização prévia e sem licença e exame do requerente. As tratativas em torno da instrução primária foram atropeladas pelo projeto de criação das universidades brasileiras. A educação das elites bacharelescas foi priorizada para garantir a manutenção do processo de ascensão das famílias que, até então, mandavam seus herdeiros para Coimbra, em Portugal. Acerca do projeto de criação das Universidades, na Constituição de 1823, afirma Chizzotti (2005, p. 44): “constituiu um documento típico do arroubo retórico, da improvisação circunstancial, e das sinuosas intervenções em questões adjetivas para se declarar o objeto da discussão.”.

O debate em torno da instrução pública foi retomado quando o Parlamento reabriu em 1826 após ser fechado pelo imperador. Entre tantas propostas, a que teve maior apoio foi a de Januário da Cunha Barbosa (1780 a 1846) que objetivava a organização da instrução em quatro graus. As semelhanças entre as propostas de Januário Barbosa e a de Martim Machado (1775 a 1844), membros da Comissão de Instrução Pública da Câmara de Deputados, eram balizadas pelo ideário de Condorcet (1743 a 1794) que tratava da instrução pública e rechaçava o termo pedagogia, por considerá-lo pejorativo. O projeto Januário da Cunha Barbosa sequer entrou na pauta de discussão. Tudo se resumiu numa proposta de escola elementar que apontou para a criação de escolas de primeiras letras. Outra questão a destacar é que o termo pedagogias foi ponto de discussão entre os parlamentares.

Como resultado, o termo foi suprimido da Lei de 15 de outubro de 1827, permanecendo o termo escolas de primeiras letras. Os métodos e os pressupostos pedagógicos estavam presentes e os que disciplinavam os alunos. Com efeito, os castigos deveriam ser praticados seguindo os requisitos do método Lancaster que foi fixado no texto da Lei,

Art. 4 As escolas serão de ensino mútuo nas capitais das províncias; e o serão também nas cidades, vilas e lugares mais populosos delas;
[...]

Art.15 Estas escolas serão regidas pelos estatutos atuais no que não se opuserem a presente Lei; os castigos serão os praticados pelo método Lancaster. (Coleção das Leis do Império do Brasil, 1827).

O silêncio era uma das exigências desse método de ensino. Para Lancaster (1778 a 1838) falar e aprender era impossível. O aluno, falar na sala de aula era uma atitude indisciplinar que deveria ser corrigida com castigos. Os monitores faziam o papel dos professores que, seguindo a pedagogia tradicional, eram considerados o centro do saber, praticamente inacessíveis aos alunos. Há que se ressaltar que a escolha do método Lancasteriano se deu pelo aspecto quantitativo e pela imposição das regras. Era o método que se espalhava em escolas europeias e americanas e que era capaz de atingir a instrução do maior número de pessoas. Durante o império a maioria da população brasileira não tinha acesso à escola. Para Saviani (2006, p. 16),

Os relatórios dos ministros do império e dos Presidentes de províncias, ao longo do império, evidenciam as carências do ensino, o que permite concluir que o Ato Adicional de 1834, ao descentralizar o ensino transferindo para os governos provinciais a responsabilidade pela educação popular, apenas legalizou a omissão do poder central nessa matéria.

As transformações econômicas que se consolidaram no século XIX e coincidiam com o Período Imperial do Brasil, provocadas, em parte, pelas Revoluções Industrial e Francesa, do final do século anterior, eclodiram em todos os campos. Agora, a burguesia, enquanto classe dominante, no plano econômico e financeiro, assumiu o exercício do campo político, pela representação. O século XIX foi palco de grandes acontecimentos. As ideias liberais, a hegemonia da França e da Inglaterra, o neocolonialismo iniciado por essas potências, na Ásia e na África, demarcaram mais do que terras. Incorporaram culturas e modificaram outras sociedades.

Os imigrantes estrangeiros foram responsáveis por trazer as novas ideias ao Brasil. Tudo era demorado para acontecer e os resultados não alteraram os efeitos do processo colonizatório. A educação no Brasil Império não era diferente do Brasil Colônia e a elite continuava atrelada ao seu projeto de sociedade, pois, conforme Francisco Filho (2014, p.55), “as ideias continuavam a chegar da Europa, agora era o Positivismo de Comte e de Durkheim fazendo a cabeça dos filhos das nossas elites. Tudo passou a ser baseado na razão, na ciência, não deixando espaço para o adjetivo e o subjetivo.”

Com o Positivismo o culto seria à ciência, o conhecimento estava fundamentado no império da razão, o restante seria subterfúgio da realidade. O pensamento científico, o homem sofre a história e o pesquisador é absolutamente objetivo, nada interfere no conhecimento, que por si só explica a realidade. O fato é que a estrutura de ensino da elite brasileira ultrapassou

todo o período Imperial e chegou até o século XX. Com a fundação do Colégio D. Pedro II, no Rio de Janeiro no ano de 1838, tem-se que considerar o início do ensino seriado no país. O currículo do colégio supracitado deveria ser seguido pelos demais. Na opinião de Ghiraldelli (2015, p. 35),

Um elemento de destaque da época imperial foi, sem dúvida, a criação do Colégio Pedro II, em 1838. Seu destino era servir como modelo de instituição de ensino secundário. Mas ele nunca se efetivou realmente como modelo para tal nível, tomando em si mesmo, ele vingou como uma instituição preparatória aos cursos superiores. Ao longo do império sofreu várias reformas curriculares.

Até esse momento não existia a educação escolar para as mulheres. Estas foram submetidas ao esquecimento. Para as filhas da elite, uma educação direcionada para os afazeres domésticos. Para as filhas dos menos favorecidos a invisibilidade e o abandono. Sem falar dos escravos, subjugados e excluídos no contexto social. É no período regencial que se iniciou o funcionamento das escolas normais para formação de professores. Em 1835, em Niterói, em 1836 na Bahia, em 1845 no Ceará e, em 1846, em São Paulo.

Até a metade do século XIX eram apenas meia dúzia delas: “Em todo período da vigência da Lei das escolas de primeiras letras, a pedagogia permaneceu ausente nas várias medidas de política educacional, no âmbito das escolas normais, que começaram a ser criadas a partir de 1835”. (SAVIANI, 2006, p. 17). Ocorreu a primeira aproximação das mulheres com o magistério, até então de predominância masculina. As condições de trabalho das professoras eram piores.

O projeto colonizador continuava e a elite não abria mão de conservar as tradições. Uma das alternativas foi criar um modelo de educação exclusivo para os abastados. O plano para os menos favorecidos, “os desvalidos” foi e, até então o é, conforme se percebe no ensino técnico. Nas principais cidades foram implantados os liceus, que seguiam o modelo francês e tinham como influência as sociedades industrializadas, que procuravam preparar os pobres para o trabalho. O período de 1850 foi para a educação, uma época diferente, por conta das realizações. O modelo centralizador Imperial privilegiou o município da Corte. Para Ribeiro (2007, p. 54),

[...] as realizações a que se refere são: criação da inspetoria geral de instrução primária e secundária do município da Corte, destinada a fiscalizar e orientar o ensino público e particular (1854); estabelecimento de normas para o exercício da liberdade de ensino e de um sistema de preparação do professor primário (1854); reformulação dos estatutos dos colégios preparatórios, tomando-se por base programas e livros adotados nas escolas oficiais (1854);

reformulação dos estatutos da academia de belas artes (1855); Reorganização do conservatório de música e reformulação dos estatutos da aula de comércio da Corte.

A década de 1860 trouxe novos contornos para a disposição das reformas no campo da educação. Uma disputa acirrada no terreno das ideias tomava os liberais e os conservadores brasileiros. O ministro do Império José Liberato Barroso (1830 a 1885) atuou no campo da instrução pública. José Liberato Barroso defendia a necessidade da integridade nacional, pela obrigatoriedade escolar. Segundo Saviani (2006, p. 25) foi de sua autoria: o “o primeiro estudo de conjunto sobre a educação brasileira.”. A última reforma educacional do Império foi no ano de 1879, promovida por Leôncio de Carvalho (1847 a 1912). A reforma estabeleceu as normas para os ensinos primários e secundários da Corte e para o ensino superior em todo o país. Foi permitida autonomia aos cursos superiores, trazendo, pela primeira vez, a perspectiva do ensino e da pesquisa.

A reforma Leôncio Carvalho manteve a obrigatoriedade do ensino primário, dos 7 aos 14 anos, e a sua organização em dois graus. Em muitos aspectos deu continuidade a reforma Couto Ferraz⁹. Avançou no que se refere à previsão de criação de jardins de infância para crianças dos 3 aos 7 anos de idade; caixa escolar; bibliotecas e museus e a subvenção de instituições particulares.

A educação, no período Imperial brasileiro, apontou os novos contornos de um projeto de sociedade. Naquele período, a escola ganharia uma outra dimensão no imaginário social. A primeira questão é que as casas dos professores deixaram de ser os espaços nos quais as aulas eram ministradas, e deram lugar aos grupos escolares, com várias salas, professores e direção. A segunda é que, com muitas dificuldades e intermitências, as escolas normais foram criadas em 1835. Outra questão importante a se observar nesse período é a ausência de responsabilidade do governo central, no que tange à instrução popular, como pode ser verificado no ato adicional de 1834. Como afirma Sucupira (2005, p. 66),

Enquanto as províncias, em 1874, aplicavam em instrução pública quase 20% de suas parcas receitas, o governo central não gastava, com educação, mais de 1% da renda total do império. No que diz respeito a instrução primária e secundária, o governo não dava um centil às províncias para ajudá-las a cumprir a missão constitucional de oferecer educação básica gratuita a toda população.

⁹ Luís Pedreira do Couto Ferraz (1818 a 1886) Visconde do Bom Retiro foi um advogado e político brasileiro. Conselheiro de Estado e senador do Império do Brasil de 1867 a 1886

Nasceu o embrião do processo de fortalecimento e implantação das escolas privadas, confirmando o descompromisso com a educação pública, o que não se pode estranhar quando se vive numa sociedade patriarcal, escravagista e dominado pelas oligarquias, como a do Império. O advento da abolição da escravidão, em 1888, ocorreu no segundo Império, próximo à proclamação da República em 1889. Para Saviani (2008), ocorreu de forma gradativa e organizada pela elite dominante, no tempo e na forma acordada por eles. Afirma Saviani (2008, p.162)

[...] a abolição, tida por quase todos como inevitável, foi programada pelas camadas dominantes brasileiras na forma de uma transição gradual e segura. Começou com a proibição do tráfico, em 1850, seguiu com a Lei do ventre livre, em 1871, teve continuidade com a Lei do sexagenário, em 1885, e, finalmente com a abolição geral, decretada pela Lei Áurea em 1888.

Entre pequenos avanços e grandes retrocessos, o Império se despede consolidando o ensino da elite e a manutenção da cultura europeia. A independência do Brasil aconteceu de forma “harmônica”, de cima para baixo, em que o povo assistiu a um espetáculo protagonizado pela elite portuguesa e parte da elite brasileira. Sem guerra, daí que não constituiu “nenhuma ruptura significativa”.

Para Castanha (s/d, p.4), “A partir de então, o poder estava próximo e, por isso, mais sujeito às críticas, às contradições e ao jogo de interesses”. Essa independência simbolizou o surgimento de outras relações da classe dominante brasileira que, ao tornar-se independente de Portugal, passa a estabelecer comércio e contratos com a burguesia europeia, em particular com a Inglaterra. Nesse sentido, reporta-se Severino (1986, p. 68),

[...] a Independência não provoca grandes transformações: do ponto de vista econômico, a maior conquista é a liberdade do comércio internacional; do ponto de vista político-social, a adoção do formalismo liberal do governo, resistência a qualquer transformação: manutenção do tráfico de escravos e da escravidão, continuação da monarquia.

Castanha (2007, p. 37) informa: “grandes divergências ideológicas, ambas eram formados por proprietários rurais, comerciantes, profissionais liberais, intelectuais, religiosos”; aquele momento acabou se caracterizando como “liberalismo de fachada”. Segundo o referido autor (idem, p. 34), “toda a base econômica, as relações de produção e as relações sociais e culturais estavam alicerçadas na escravidão”. Nessa linha de análise, Peregalli (1988) alertava para o fato de que, na sociedade da época, os Escravos nasciam para ser escravos, senhores para serem senhores.

A Igreja Católica, inclusive, então, sem negar a escravidão, persistia na tese de que um bom escravo cristão é aquele que se conforme com a escravidão, e que um bom senhor cristão é aquele que cuidava dos seus escravos. Na educação, orientavam-se os docentes a fazer uma pregação de que as pessoas deviam-se resignar uns aos outros, serem benevolentes uns com os outros. Para a Igreja Católica o maior pecado do senhor era a crueldade, a perversidade. E a do escravo? A rebeldia. A vontade de ser livre que bate no peito (PEREGALLI, 1988).

À época, um dos principais obstáculos para o trabalho docente era essa doutrinação, não havia espírito livre, vontade científica. A sociedade era dividida em castas sociais, em que a instrução era permitida a uma, e à outra, negada. No Império, as condições de vida dos escravos permaneceram as mesmas. O modelo de acumulação do capital era o escravagismo, à ascensão ao poder correspondia, conforme Prado Jr. (1976, p. 143): “[...] ao mando e à direção política do novo Estado, da classe diretamente interessada na conservação do regime: os proprietários rurais que se tornam sob o Império a força política e socialmente dominadora.”.

A educação marcada pelo elitismo servia à formação da classe dominante, contribuindo para a perpetuação dessa classe no poder. Para uma economia fundada na escravidão e com preponderância das atividades agropecuárias em prejuízo da industrialização incipiente, vez que foram proibidas, pela Coroa Portuguesa, quaisquer manufaturas; nisso o trabalho docente era quase dispensável, a não ser pela necessidade de se aprender a ler, escrever e contar, considerado indispensável à instrução. (CASTANHA 2007).

A primeira Lei educacional no Brasil é datada da promulgação da primeira Constituição do I Império, outorgada por D. Pedro I em 1824. No inciso 32 – do último Artigo (179) – do último título (VIII) limitou-se a afirmar que “a instrução primária é gratuita a todos os cidadãos”. No entanto, não se promoveram as condições materiais adequadas. No que diz respeito ao trabalho docente, afirma Castanha (2007, p. 16): este sofre os efeitos da “religiosidade, moralidade, tradição e da cultura dos homens simples, entre outras”.

Segundo Castanha (2007), a hierarquização e a centralização do Estado, bem como o triunfo dos conservadores frente os embates entre centralização e descentralização, trouxeram, para a cena do debate, uma maior discussão acerca do modelo das escolas, da função da instrução pública e do controle do trabalho do professor - a cargo do inspetor, responsável por fiscalizar a escola e o professor, no desempenho de seu trabalho, inclusive, quanto à metodologia utilizada. A metodologia do “ensino mútuo” tornou-se oficial em 1827, apesar de conhecida desde a Lei das Escolas de Primeiras Letras, em 1808. Um dos argumentos era o de que não tinha professores suficientes para a quantidade de alunos. Segundo Faria Filho & Vidal (2000, p. 22): “mesmo quando sua classe era formada por vários alunos (método individual),

impedia que a instrução pudesse ser generalizada para um grande número de indivíduos, tornando a escola dispendiosa e pouco eficiente.”

Com este argumento, os líderes políticos e os intelectuais da época defendiam uma escola que “com poucos recursos” fizesse “muito”. Não havia necessidade de professor formado, conforme Faria Filho & Vidal (Idem, p.23): “O método preconizado, utilizado largamente na Europa, possibilitava, segundo seus defensores, que um único professor desse aula para até 1.000 alunos”.

Sobre essa questão, diz Manacorda (1989, p. 258), o método de ensino mútuo é a “resposta prática a este perpétuo medo dos conservadores, o medo de que a instrução pudesse perturbar o Estado”. Saviani (2008, p. 128) corrobora com Manacorda (1989) afirmando que o “método mútuo”, denominado de monitorial ou lancasteriano consistia “no aproveitamento dos alunos adiantados como auxiliares do professor no ensino de classes numerosas”.

Faria Filho & Vidal (2000, p. 28) asseveram sobre o método mútuo: “bastava, para isso, que ele contasse com espaço e materiais adequados e, sobretudo, com a ajuda dos alunos-monitores”. O docente é o centro do processo de ensino e aprendizagem e tudo deve ser realizado com extremo rigor disciplinar. Para tanto, segundo Faria Filho & Vidal (ibidem): “a mobilidade dos monitores por entre as turmas, a mobilidade das turmas dentro da classe, a necessidade de pendurar cartazes e outras peças na parede, dentre outras inovações propostas” (FARIA FILHO & VIDAL, 2000, p. 22).

Manacorda (1989, p. 260) analisa que nessas escolas, cujo método é o “ensino mútuo”, a “competição é o princípio ativo destas escolas, que solicitam a participação, embora extrínseca, e não conhecem punições físicas. Permanece o grave defeito do excesso de espírito militarista e mecanicista na didática” (SAVIANI, 2008, p. 129), por sua vez, expõe que, “o governo central desobrigou-se de cuidar das escolas primárias e secundárias transferindo essa incumbência para os governos provinciais”.

Xavier (1980, p. 131) enfatiza que só é possível compreender a educação brasileira e o trabalho docente através do abalçamento do contexto econômico social e cultural e das políticas educacionais, “são as vinculações com o contexto econômico, político e social do país que explicam tanto as incoerências entre os objetivos educacionais proclamados e encaminhamento das propostas de efetivação dos mesmos”. Ao considerar a análise, no Império, a maioria do povo brasileiro era analfabeta, dado que se tratava de um país agrário-exportador. Interessa destacar aqui a desigualdade educacional no Brasil e a dualidade: de um lado, a escola da elite; do outro, dos pobres.

A questão do trabalho docente na educação brasileira é analisada a partir do desenvolvimento do campo histórico do nascimento do Brasil, enquanto Nação, o que se constituiu alongado caminho. Talvez até nem se tenha completado, uma vez que é um campo de projetos antagônicos, repleto de permanentes disputas que agregam e desagregam interesses convergentes ou não. Nesse espaço/tempo de extensa duração, que se iniciou com as grandes descobertas do Velho Continente, às navegações e expansão além-mar dos países ibéricos, no século XVI, muito se passou.

Ao final do século XIX a escola é portadora de grande expectativa. Um grau elevado de confiança na instrução que iria livrar, libertar da ignorância o povo brasileiro. Os professores eram vistos como os agentes da difusão do progresso. O controle ideológico da elite e muitos outros fatores foram decisivos para a construção de um outro paradigma educacional, no qual os docentes deviam estar alinhados com as matrizes do pensamento dominante ou, a ele, submissos.

Os brasileiros que viveram na primeira metade do século XIX assistiram às transformações em seu modelo cultural, social e econômico, quando então se deu um intenso processo de substituição do modelo produtivo agrário exportador dependente, voltado para atender aos ditames da coroa portuguesa, para uma proposta de implantação de um conjunto produtivo, direcionado às necessidades do mercado interno, em expansão. Isto se deu por conta do crescimento populacional brasileiro e de reais dificuldades estruturais de abastecimento da população, em virtude, também, dos problemas causados à economia mundial, em razão das grandes guerras que envolveram as grandes potências produtoras em todo mundo.

O papel da escola e dos professores - na efetiva transição desse novo processo de adaptação àquela ordem econômica e o imperativo da implantação de uma organização produtiva que chegasse a atender a exigente camada de consumidores, antes atendida pelas importações vindas da Europa – cobrou, da sociedade da época, uma postura proativa no sentido de preparar os trabalhadores com um mínimo de capacidade em decifrar os códigos das máquinas de produção em larga escala.

Chegou-se ao século XX trazendo consigo os empuxos dos conflitos que irão marcar, dividir e personificar a humanidade. O “longo século” como propôs Saviani (2006, p. 10). No Brasil, germinou a República e outras narrativas para a constituição do trabalho docente na educação brasileira se apresentaram. Outro ciclo se aproxima, não sendo possível chamar de novo aquilo que nasceu velho.

3.3 Nasceu a República: nova?...

A observação por meio de outras “lentes”, das grandes mudanças ocorridas no sistema político, no final da década de 1880, no Brasil, levou-me a um trecho do livro “Esaú e Jacó (1904)”, de Machado de Assis (1904, p.2)¹⁰, sobre os acontecimentos da República, nascente, em 15 de novembro de 1889,

[...] Santos receava os fuzilamentos; por exemplo, se fuzilassem o imperador, e com ele as pessoas de sociedade? Recordou que o Terror... Aires tirou-lhe o Terror da cabeça. As ocasiões fazem as revoluções, disse ele, sem intenção de rimar, mas gostou que rimasse, para dar forma fixa à idéia. Depois lembrou a índole branda do povo. **O povo mudaria de governo, sem tocar nas pessoas.** (Grifo meu).

Pela fala de Santos, representante de dada fração da classe dominante, é perceptível a preocupação com os destinos dessa classe, quanto ao deflagramento da República. Por sua vez, outro observador da época, Aristides Lobo (1889), testemunha real da história - membro do primeiro gabinete do General Marechal Deodoro da Fonseca -, primeiro Presidente (militar), da República Federativa dos Estados Unidos do Brasil, informa que,

[...] como trabalho de saneamento, a obra é edificante (refere-se à Proclamação). Por ora, a cor do Governo é puramente militar, e deverá ser assim. O fato foi deles, deles só, porque a colaboração do elemento civil foi quase nula. O povo assistiu àquilo bestializado, atônito, surpreso, sem conhecer o que significava. Muitos acreditaram seriamente estar vendo uma parada.

De fato, (idem) “O país dormiu monárquico e acordou republicano.”. Tudo ficou como antes, (como ainda é hoje), as coisas continuaram como então vinha acontecendo, o Brasil permanecia nas mãos da elite dominante, nas duas grandes esferas sociais: a econômica e a política. Bastava manter a dominação.

Após, realizado o processo de mudança de regime de governo, a elite dominante procedeu com os atos normativos. É o que se depreendeu na análise dos Anais da Câmara dos Deputados, quanto à alteração do texto do Artigo 15 do Projeto do Código Civil. De caráter autoritário, a legislação não contemplou os princípios de uma República democrática, porque, em sua origem, o país não promoveu as mínimas condições para diminuir o abismo social que separava a sociedade: de um lado, os muito ricos; e de outro, os desapropriados: pobres, negros

¹⁰ Por meio do personagem Santos.

e mestiços. Enfim, negros, pardos e mestiços x brancos, letrados x iletrados, cidadãos x não cidadãos. A educação contribuiu para manter essa situação.

Somente em 1916 é que se tentou regulamentar a responsabilização civil do Estado através do Código Civil influenciado pelos ideais do liberalismo à brasileira. Os debates acerca da elaboração da Carta Magna foram rápidos e conflituosos e chegaram-se aos consensos: 1) concentração do poder nas mãos do chefe de Estado, com soberania para a implantação da ordem acertada pela plutocracia e 2) permanência da autoridade militar no poder, de modo a garantir a repressão aos movimentos de contestação social.

A ideologia liberal no Brasil chegou eivada de ambiguidades, visto que, de um lado pregava a liberdade de comércio, vez que o país estava, de modo lento, industrializando-se; por outro, sustentava uma concepção de sociedade desigual em sua gênese. Nesse campo, a educação não era para todos, não era universal. Ou tinha finalidades distintas: para a elite dirigente, o ensino propedêutico. Para os filhos da classe trabalhadora, o ensino técnico e, para os descendentes africanos, a negação do direito à educação.

Com esse tipo de ideologia liberal construiu-se um Estado republicano, com espírito privatista e elitista. A “fina flor” da sociedade brasileira fez sua leitura do liberalismo e dela se apropriou e reinterpretou – conforme seus interesses – os projetos que tinha para esse Estado. Além disso, em rota diferenciada da Europa, no Brasil não tínhamos grandes centros urbanos, nem uma população esclarecida, isto é, uma sociedade civil organizada, até porque a educação não era universal.

A República no Brasil não era nova, nascia velha (COSTA, 2007). A estrutura social e econômica, que a classe dirigente insistia em conservar, nada mais era do que a sobrevivência de um sistema clientelista e patronal, cujos valores remontavam ao regime colonial. A contradição central permaneceu em como resolver a contradição entre o que pregava o liberalismo (liberdade para contratação da mão de obra e o regime de semi servidão, e de patronagem, que continuou vivo, latente, pulsante e existiu, na forma visível, que era a negação do outro).

É possível perceber, em meio ao conservadorismo da elite dirigente, uma parcela da intelectualidade positivista, que tinha um ideário educacional progressista, em contraposição aos ideais de uma ditadura republicana que pregava uma educação autoritária e doutrinária. Essa fração intelectual autodenominou-se de “positivistas ilustrados” e encontrou sua maior simbologia em políticos emergentes, como Luiz Pereira Barreto (1840-1923) e Alberto Sales (1857- 1904). Barreto (1981, p.19-20), em particular, defendia uma remodelação no sistema de educação:

Vós sabeis que estamos atravessando um momento histórico, em que de todos os lados se pede a reorganização do ensino, em que se pedem escolas e mais escolas. A opinião que prevalece é que o nosso ensino deve ser exclusivamente prático; que as nossas escolas devem ser estritamente técnicas. A quadra, que atravessamos, é de terror às teorias. Sem dúvida, minhas senhoras, nada pode haver de mais belo que uma escola modelo. Somente, eu não concebo como se possa instalar uma prática qualquer sem a prévia teoria correspondente. [...] Antigamente, é verdade, a prática precedeu a teoria; mas as conquistas destes últimos cinco séculos inverteram de tal modo os papéis, que hoje, o método didático é exatamente o inverso; é a teoria que hoje guia, ilumina e fecunda a prática. É sobre as teorias que estão fundadas todas as indústrias modernas.

A crítica é procedente, tendo em vista que a principal discussão era o tipo de educação que se devia ofertar à população pobre. Isto é, a técnica. Na época, Barreto (1891) criticou os paradigmas hegemônicos e colocou que era necessária a relação da teoria com a prática. Isso se tornou perceptível ao defender a ideia de que a “modernidade industrial” é fundada na teoria. Os intelectuais progressistas positivistas, na área da educação, perderam a batalha. As oligarquias brasileiras não recuaram.

3.3.1 Trabalho docente na educação do Brasil República

A história da educação brasileira na República é bastante demarcada por fatos que romperam processos e paradigmas. Está relacionada aos acontecimentos estruturais sob o jugo dos acordos e das rupturas no campo político. O Brasil Colônia e Império ficaram para trás e as Leis do Império não serviam ao novo momento histórico. Em 24 de fevereiro de 1891, foi promulgada a 1ª Constituição Republicana que tinha como princípios elementares o livre exercício da razão para o desenvolvimento intelectual, voltado para a industrialização do país.

Com o advento da nova Carta Constitucional, foram elencados alguns pontos, importantes para o desenvolvimento da educação, a saber: competência ao Congresso Nacional (Câmara dos Deputados Federais e Senado Federal) para legislar com exclusividade sobre o ensino superior; os Estados tinham autonomia para criar estabelecimentos de ensino secundário e superior, dentro das normas; os Estados tinham o direito de legislar e promover o ensino elementar secundário, como na Lei de 1827 e no Ato Adicional de 1834; assegurou um ensino laico nas escolas públicas de todos os graus; reservou o direito de legislar sobre as diretrizes à União; a legislação sofreu influências do Positivismo, muito presente naquele momento.

Como se constatou, a Constituição estabeleceu que os Estados legislassem sobre o ensino primário, secundário, superior e profissional, sendo a instrução primária gratuita, leiga

e obrigatória. Foi um avanço, e havia problemas a serem enfrentados: a instrução primária era um chamariz, uma ilusão; não se ofertava o ensino gratuito em quantidade suficiente à população em idade escolar. Outra questão era que a norma legal, não dava o direito aos Estados para legislar sobre o ensino superior.

Como é sabido, a estrutura do ensino primário e secundário não foi modificada com a proclamação da República, em 1889. As mudanças não ocorreram, a não ser no ensino superior que seguiu tendo primazia na atenção dos governantes, estando, portanto, relacionado ao processo de formação da elite do país. Algumas mudanças na área da educação não podem passar despercebidas. A tradição humanista cedeu espaço para o pensamento positivista. No início do século XX, registram-se diversas reformas que mudaram o ensino secundário, sendo que a meta permaneceu, a de preparar a elite para o ensino superior.

Dois pesquisadores Fernandes (1975) e Teixeira (1967) concordaram com a tese de que a instauração de um “novo” regime de governo, a República, não foi suficiente para romper com o caráter elitista e excludente da educação brasileira. Para eles, a inércia do novo sistema governamental resultou na ausência de enfrentamento dos problemas relacionados à educação que tinha como exigência a instrução primária obrigatória, universal e gratuita. Tudo ficou apenas nas entrelinhas dos pressupostos legais e teve pouco efeito prático na vida da classe trabalhadora. No período correspondente entre a promulgação da República e as duas primeiras décadas do século XX notaram-se mudanças no contexto educacional brasileiro.

A primeira foi a reforma Benjamin Constant, em 1890, a qual ocupou-se dos ensinos primário e secundário. Foi controversa e contestada pelos positivistas que ditavam a sua concepção. A segunda foi a Epiácio Pessoa em 1901 que mudou o ensino secundário para seis anos, igualou escolas privadas e as escolas oficiais de nível secundário e superior. Nesse período, afirma Saviani (2005, p.31): “em 1892 foram aprovadas as normas de organização das escolas primárias, cuja grande inovação foi a implantação dos grupos escolares”.

Foi a reforma da instrução pública ocorrida no estado de São Paulo que implantou os grupos escolares, pela primeira vez, com quatro séries que compreendem a educação primária, organizadas em um só lugar. O modelo paulista acabou sendo ampliado para outros Estados da federação, como por exemplo: Minas Gerais, Paraíba, Rio Grande do Norte, Espírito Santo, Santa Catarina, Paraná, Maranhão, Sergipe, Bahia e Mato Grosso. A ideia de oportunizar às camadas populares o acesso à educação permanecia distante nos primórdios da República. A classe dominante se preocupou em assentar o apoio para consolidação de um Estado que permaneceria o mantenedor das diferenças estruturais e sociais. Segundo Saviani (2005, p. 32),

Mas, se a organização da escola primária na forma de grupos escolares levou a uma mais eficiente divisão do trabalho escolar ao formar classes com alunos do mesmo nível de aprendizagem, essa forma de organização, conduzia, também, a mais refinados mecanismos de seleção. No fundo, era uma escola mais eficiente para o objetivo de seleção e formação das elites.

O método assinalado para os grupos escolares foi o intuitivo, surgido na Alemanha do século XVIII, foi disseminado no continente europeu pelos seguidores de Pestalozzi durante o século XIX. Sua metodologia se baseava no pressuposto de que o ensino deveria observar a percepção e a sensibilidade dos discentes. A aprendizagem deu-se na interação estabelecida entre o aluno e o objeto. Tudo deveria fundamentar-se na observação, que na verdade se configurou num processo de memorização. Afetado pela ideologia liberal e positivista, o grupo escolar era público e laico, verbalista e mnemônico.

A terceira reforma, em 1911, Lei Rivadavia Corrêa, foi capaz de retroceder o incipiente projeto de educação, com a outorga da autonomia didática e de gestão. A quarta foi a Reforma de Carlos Maximiliano, em 1915, cancelou as alterações feitas na reforma anterior, mas não trouxe significativas mudanças no desenho de uma identidade nacional. Nesse período foi instituído o exame vestibular e a necessidade de ser ter um diploma de nível médio para se ter acesso ao nível superior.

A quinta e última desse período, chamado de República Velha ou Primeira República (1889 – 1930) foi no ano de 1925, a última antes da Era Vargas. Conhecida como a reforma Rocha Vaz, foi reacionária e conservadora, estabeleceu currículos das escolas superiores e reforçou a exclusão impetrada por um sistema de vestibular classificatório, delimitador e excludente, além de reforçar a educação elitista e manteve o controle ideológico do Estado, a função da escola era, segundo Francisco Filho (2014, p.75),

Fornecer pessoal para a política e administração, formando a inteligência do sistema, mas sem vínculo com a nossa realidade. Novamente não se levou em consideração as novas ideias e as transformações provocadas no seio da escola com a ascensão do novo modelo urbano industrial. A necessidade de ler e escrever para executar as novas funções urbanas não foi percebida por Rocha Vaz, e anos depois, aquele Brasil dos coronéis, em 1930, sofreu mudanças, mas não além dos interesses e compromissos.

Ebulições sociais tomaram o curso da história com o advento do fim oficial da escravidão e da explosão do processo de produção industrial durante a primeira guerra mundial (1914 – 1918), surgiu a classe operária da fábrica que consolidou um projeto de poder nacional. Portanto, a educação pública brasileira nas primeiras décadas da República só pode ser compreendida no processo de transição política ocorrido no final do século XIX, entre o

Império e a República. Esse processo contém vários fatores econômicos, sociais e ideológicos. No campo econômico a vinculação à agricultura de exportação. Na área social destacaram-se as transformações nos centros urbanos e no aspecto ideológico a consagração da primazia do discurso liberal que apregoava a igualdade de todos perante a Lei.

Em tal momento ocorreu a fundação da Associação Brasileira de Educação (ABE) em 1924. Esta instituição organizou, no ano de 1927, a primeira Conferência nacional da Educação. A perspectiva de um projeto de educação, para a nação, tomou outro corpo, mas os condicionantes históricos, a serem enfrentados, dão conta da presença de elementos impeditivos. Os novos grupos em ascensão não foram capazes de romper com as limitações impostas. Essas limitações os interessavam. Os privilégios das oligarquias foram mantidos, em detrimento ao atendimento das populações menos favorecidas.

É importante, então, pensar o Estado moderno brasileiro. O primeiro aspecto relevante foi a derrocada da aristocracia rural que não teve outra alternativa, a não ser se curvar aos avanços da industrialização. O novo momento histórico advindo do processo de industrialização, que transformava o mundo, fez com que os aristocratas transferissem seus investimentos para os centros urbanos. Acontecimentos importantes desencadearam uma outra forma de organização social. Ideias marxistas, anarquistas abriram fendas históricas no processo de formação da sociedade. As primeiras décadas do século XX, segundo Saviani (2008, p. 177), “caracterizaram-se pelo debate das ideias liberais sobre cuja base se advogou a extensão universal, por meio do Estado, do processo de escolarização considerado o grande instrumento de participação política”.

As configurações classistas romperam o século XX sem mudanças significativas. No final da década de 1920, o mundo foi abalado pela segunda grande crise do modo de produção capitalista. Uma grande depressão econômica (1929 a 1941) se alastrou por todos os países. Guerras, conflitos e especulações econômicas deram o rumo das relações entre as nações. O Estado interventor deu forma ao campo político, permitindo o aparecimento de ditadores como Hitler (1889-1945) na Alemanha e Mussolini (1883-1945) na Itália. “No Brasil a crise engendrou grande instabilidade política que levou à instauração do golpe de 1930 conduzindo à Ditadura Vargas” (LOMBARDI; LIMA, 2017, p. 11).

Nascida “velha”, a República foi uma forma de manter os privilégios. Permanecia-se uma nação dependente, voltada para suprir matérias primas para o mercado exterior. Essa “República Velha” vicejou, entre os anos de 1889 a 1930, quando se iniciavam os primeiros sinais de certo esgotamento. O capitalismo consolidava-se e exigiam-se novas relações, em um

país que “crescia e não via a modernização”. Esta veio por cima, com a Revolução de 1930 – golpe contra a estrutura oligárquica da República, liderado por Getúlio Dornelles Vargas.

3.3.2 O Estado Novo: o que tem de novo?...

Outra vez, o adjetivo “novo” reapareceu no dicionário político brasileiro. Dessa vez, aparece designando uma forma de Estado – o Estado Novo. O que vem a ser o Estado Novo? Bem, esse foi o período da história brasileira, compreendido entre os anos de 1937 a 1945, em que o país foi governado pelo líder da Revolução de 1930, Getúlio Dornelles Vargas, sob um regime ditatorial. A culminância dessa situação política é o resultado de um intenso momento prenhe de conflitos sociais: movimentos populares, convulsões sociais, afloramento de questões sociais, formação das primeiras organizações de luta da classe trabalhadora e uma gama enorme de descontentamento social, que vinha de todos os lados da realidade social, colocando a elite brasileira, mais uma vez, em situação de terror. Qual o medo? Perder seus privilégios desde a fundação da Colônia.

Foram oito anos em que as instituições políticas, educacionais, culturais, policiais, jurídicas e econômicas encontraram-se controladas, de modo autoritário, pelo Estado Novo, assim conhecido em 10 de novembro de 1937, conforme publicado, no Diário Oficial da União. Com ele, veio a Nova Constituição, promulgada no dia em que se institucionalizou a repressão e o terror de Estado, afiançado pelo poder absoluto ao Presidente. Para Lombardi e Lima (Idem, p. 12),

[...] o golpe de 1930 não foi apenas uma tomada do poder por uma determinada classe social, num quadro social e político heterogêneo. Ocorreu como que uma troca das elites no poder sem grandes rupturas, resultando na queda dos quadros oligárquicos tradicionais, ascendendo no cenário político os militares, os técnicos diplomados, jovens políticos e os industriais.

É possível compreender o momento histórico para desvelar as intenções da elite brasileira - que apenas trocou as vestes e Vargas foi capaz de ajudar a vesti-la com um movimento conhecido como “golpe” apoiado pela classe dominante. Mudou as regras, fazendo uso da força. Em outubro de 1930, Washington Luiz, Presidente da República, foi destituído do poder por movimentos armados - que se iniciaram no sul do país - e teve o apoio de outras regiões importantes. A retirada do Presidente do poder foi a conclusão de um processo de crise, caracterizado como revoluções, que se iniciaram no ano de 1920. Romanelli (2012, p. 49) explica que:

O que se convencionou chamar de revolução de 1930 foi o ponto alto de uma série de revoluções e movimentos armados que, durante o período compreendido entre 1920 e 1964, se empenharam em promover vários rompimentos políticos e econômicos com a velha ordem social oligárquica. Foram esses movimentos que, em seu conjunto e pelos objetivos afins que possuíam, iriam caracterizar a Revolução Brasileira, cuja meta maior tem sido a implantação do capitalismo no Brasil.

Essas rupturas caminharam para o assentamento das colunas da economia e da política, por meio de acordos que visavam garantir o mercado. Não há como esquecer que o mundo enfrentava, naquele momento da história, um reordenamento na estrutura de acomodação do sistema capitalista. E nada mais eficaz do que uma crise para readaptar o roteiro de consolidação dos elementos de controle e regulação de produção, capitaneadas pelo Estado a serviço do capital. No período anterior à revolução de 1930, marcado pela acumulação primitiva do capital, o mercado brasileiro não pode ser sustentado via empréstimos, pelo capital internacional.

A crise de 1929 derrubou as principais bolsas do mundo e estrangulou os mercados dependentes; foi o apogeu de um processo econômico decadente. A estrutura produtiva brasileira - que era baseada na superprodução de modelo agrário exportador - chegou ao seu ápice. Um excedente de produção sem controle e desnecessário fez com que a economia brasileira mergulhasse em crise. Getúlio Vargas foi capaz de se adaptar a cada mudança do cenário internacional naquele período histórico. Em verdade, o Estado Novo, resultou da consolidação da Revolução de 1930 e do fortalecimento do papel do Estado no desenvolvimento do capitalismo nacional, incrementando a industrialização.

Foi o período da conciliação entre o capital e o trabalho. A resposta que o Estado modernizante/conservador capitalista brasileiro deu às inúmeras revoltas das classes trabalhadoras da época. As mudanças foram estruturais e se consolidaram de forma tardia: o capitalismo brasileiro, à sombra da proteção do Estado. Foi um golpe político em que se perderam as poucas garantias individuais e como tal instituiu-se a Lei de Segurança Nacional, que autorizava o governo a prender qualquer pessoa sem mandado judicial, sem qualquer tipo de inquérito. Opositores ao regime foram presos, torturados e alguns levados à morte. A pena de morte passou a existir e a liberdade de imprensa foi revogada.

O Estado foi aparelhado para garantir o funcionamento de determinadas políticas públicas, com especial atenção à educação (ensino pré-vocacional e profissional). Foram criados o Ministério da Educação e Saúde (MES), o Instituto Nacional de Cinema Educativo (INCE), o Serviço do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (SPHAN), a União Nacional dos Estudantes (UNE), o Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP), o Serviço

Nacional de Radiodifusão Educativa (SNRE), o Departamento Nacional da Criança (DNC) e o Serviço de Assistência a Menores (SAM), além da Consolidação das Leis de Trabalho. Com essas políticas públicas, Getúlio Vargas, apesar das controvérsias que o cercam, entrou para a história como “pai dos pobres”, expressão que o manteve no imaginário popular.

O campo de disputa em torno da escola pública e da prática dos professores ganhou força nos anos de 1930, por influência do movimento da Escola Nova. Para Xavier (1980, p.18): “O escolanovismo veio apenas justificar e reafirmar esse compromisso da educação brasileira com a ordem estabelecida, no momento em que algumas alterações se verificam nessa mesma ordem, com a ascensão da nova burguesia industrial”. Naquele primeiro quarto de século havia poucas escolas no Brasil. As bandeiras do acesso e da permanência foram levantadas, naquele momento, pelos expoentes do Manifesto dos Pioneiros (1932) que exigiam, entre outras questões relevantes, as mudanças no cenário educacional brasileiro.

Em 1930 uma nova etapa da educação brasileira se iniciou. Os processos educacionais, impregnados dos direcionamentos à elite latifundiária, agora passam a ter a seletividade como fundamento. O modelo imposto à classe trabalhadora era baseado na flexibilidade do acesso, culminando nos altos índices de evasão e de repetência dos alunos filhos dos pobres. Antes, os pobres não tinham acesso à educação, ocorreu que, nesse momento, o acesso foi permitido, os mecanismos de controle e exclusão se fortaleceram numa escala ascendente e acompanharam as práticas e as relações de ensino.

Os elementos essenciais para implantação e consolidação do Estado mínimo no contexto neoliberal estavam em pleno processo de ressignificação desde o início do século XX. O Estado brasileiro apenas corroborou com a entrega da educação pública e com a tentativa de caracterização de um viés conflituoso entre público e privado. No contexto educacional, as mudanças estavam relacionadas às necessidades do processo de industrialização, que tomava o país e o mundo. O analfabetismo precisava ser erradicado, com a pretensão de preparar o trabalhador urbano para o mercado de trabalho. Feito sob medida para atender à elite, o sistema educacional não correspondia aos interesses do momento.

Era preciso escolarizar o trabalhador, adestrá-lo para o manuseio das máquinas de produção em escala e para o convívio na cidade. Para os trabalhadores que não aprenderam a ler e a escrever foi implementado o ensino supletivo. Para os filhos dos trabalhadores, a escola dos pobres. Uma outra escola para os ricos e outra para os filhos da classe média. A elite, na primazia do acesso e condições para estudar e adquirir conhecimentos ilimitados; e, finalmente, chegar até a universidade. Aos trabalhadores restava a condição de adestramento mecânico, para o aprendizado limitado às operações básicas.

A reforma Francisco Campos trouxe acontecimentos importantes que merecem destaque: a criação do Conselho Nacional de educação; do Estatuto da Universidade Brasileira; a reforma do Ensino Secundário. Destaque para o ensino superior, em detrimento à ausência de representatividade dos níveis primário e profissional. A ênfase no ensino superior faz parte da estrutura seletiva da escola primária e, também, da secundária. A reforma Gustavo Capanema, com as suas Leis orgânicas e a organização do ensino técnico profissional e do ensino Industrial Básico, promoveu profundas transformações na sociedade, na educação e no trabalho docente. O primeiro ciclo do Ensino Secundário passou a se chamar Ginásial e o segundo ciclo a ser chamado de Colegial, identificados como Clássico e Científico. O Ensino Superior continuou com a mesma estrutura e recebendo integralmente a atenção.

Entre caminhos e descaminhos, a educação brasileira seguia o seu curso, para viver outras transformações. Entre 1946 e 1964 o povo brasileiro presenciou um período evidenciado pela democratização. Isso não significou a ascensão dos direitos ou a ampliação das garantias coletivas. A controvérsia que acompanha a sociedade brasileira está presente no discurso. O ato adicional, assinado por Getúlio Vargas em 1945, convocando eleições diretas e informando a convocação de uma Assembleia Nacional Constituinte, fez eclodir os setores políticos e uma movimentação foi possível. Para Francisco Filho (2014, p.100),

O continuísmo estava desenhado, ‘todos conheciam Vargas’. Os comunistas e o PTB lançaram o ‘Queremismo’, isto é, queriam que Vargas continuasse no poder. Houve articulação dos grupos que não concordavam com os rumos da política e, em 29 de outubro de 1945, Vargas foi deposto pelos militares. O General Eurico Gaspar Dutra disputou as eleições pelo PTB e PSD, contra o Brigadeiro Eduardo Gomes, da UDN, ambos participaram do governo Vargas e ajudaram a derrubá-lo. (Grifos do autor).

A nova Constituição foi promulgada em 1946. Getúlio Vargas ressurgiu nas eleições seguintes e é eleito com o apoio de segmentos diversos e de interesses opostos. Momentos conturbados se aproximam. Vargas, acuado por uma série de denúncias, comete suicídio. Sucederam Getúlio Vargas, três Presidentes, num breve espaço de tempo, até a chegada de Juscelino, que governou sob o jugo das forças militares e para o interesse dos Estados Unidos. Romanelli (2012, p. 53) explica que é difícil chegar a um consenso sobre o que representou o Estado Novo para a vida nacional,

Para uns, ele foi o golpe de morte nos interesses dos latifundiários e o favorecimento dos interesses da burguesia industrial. Para outros, ele favoreceu as camadas populares, com amplo programa de Previdência Social e Sindicalismo. Para outros, ainda, ele foi o resultado da união de forças entre

o setor moderno, setor arcaico e o capital internacional, contra os interesses das classes trabalhadoras.

No campo educacional viviam-se, no Brasil, as tendências da Escola Nova que tinham como alicerce as teorias de Rousseau (1712 a 1778) e de outros filósofos liberais. As ideias influenciaram o educador americano Dewey (1859 a 1952) e chegaram ao Brasil trazidas por Teixeira (1967). No cenário mundial as potências bélicas EUA e URSS, apostavam no Behaviorismo que forneceu o campo epistemológico e metodológico da educação. Era a prática de condicionar comportamentos. Skinner (1904 a 1990) nos Estados Unidos e Pavlov (1849 a 1936) na União Soviética influenciavam, com ênfase para as escolas militares.

A educação no Estado Novo constituiu-se um campo mediador para dirimir os conflitos sociais e conformar a população à ordem social nascente. Para os estudantes originários das camadas médias e altas da sociedade, a ideia era cursar o primário, o secundário em seus dois ciclos (ginásio e colégio) e a profissionalização no ensino superior. Para os filhos das camadas baixas da população restava, quando muito, cursar o primário e entrar no ensino secundário profissionalizante em dois ciclos (o primeiro de quatro anos e o segundo de três anos). As estudantes que fizessem o Ensino Normal, por exemplo, só poderiam frequentar o Ensino Superior em um dos cursos da “Faculdade de Filosofia”.

Essa educação atendia a um novo processo de desenvolvimento econômico que requeria um novo perfil da força de trabalho urbana, o que necessitou de um certo tipo de escolarização. O sistema S foi necessário e profissionalizou, de forma aligeirada, a massa trabalhadora. Todo o sistema S era coordenado pela Confederação Nacional da Indústria (CNI) e pela Confederação Nacional do Comércio (CNC). Enfim, a educação no Estado Novo possuía um caráter propedêutico, para aqueles de melhor posição na pirâmide social e um caráter “profissionalizante precoce” para as classes menos favorecidas, atendendo, assim, aos desejos da classe empregadora, sancionando a ordem dominante. O setor educacional foi um dos principais meios para que o Estado Novo atingisse seu intento. Essa conjuntura foi marcada por uma sucessão de crises políticas, entrelaçadas com outras de natureza econômica e social que culminaram na deposição de Getúlio Vargas do poder em 1946, no seu retorno em 1950, em sua saída definitiva, em 1951, com seu ato de atentado à própria vida.

Com o fim do Estado Novo, a Constituição de 1946 retomou, em linhas gerais, o capítulo sobre educação e cultura da Carta de 1934, iniciando-se assim o processo – que durou 15 anos de discussão - do que viria a ser a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação. Nesse período, segundo Montalvão (2010), dois grupos disputavam qual seria a filosofia por trás da primeira LDBN. De um lado estavam os estatistas, ligados principalmente aos partidos

de esquerda. Do outro, os liberalistas, de centro e de direita. Os primeiros defendiam que os recursos do Estado deveriam ser empregados na manutenção e na expansão das escolas oficiais, que deveriam ministrar um ensino obrigatório, gratuito e laico. Os segundos argumentavam que esses recursos deveriam ser transferidos às instituições particulares, que ministrariam o ensino, conforme as orientações ideológicas das famílias, cabendo ao Estado apenas ocupar o espaço não preenchido pela iniciativa privada. Nessa disputa, as ideias dos liberalistas se impuseram sobre as dos estatistas, na maior parte do texto aprovado pelo Congresso.

No entanto, é importante destacar que a Lei 4024/1961 estabeleceu novos conceitos e apontou os fins de outro projeto para a educação nacional. Pelo texto da Lei, a educação tem como princípios: a liberdade e a solidariedade (Art. 1º). Nos demais incisos que são ordenados por letras do alfabeto (de “a” a “g”) reafirma-se o comprometimento com o desenvolvimento da cidadania, da unidade nacional, da identidade brasileira, da dignidade, da participação social. Enfim, princípios que prezavam pelo bem-estar comum. Entre 1937 e 1945, o que se viu foi uma ditadura desencadeada por um “golpe” de Estado, que instituiu a Constituição do Estado Novo, cujas premissas foram voltadas para a repressão das liberdades políticas, defesa da ordem social e perseguição aos opositores. A história se repetirá em 1964.

3.3.3 O Golpe Militar de 1964: a longa noite

A história de autoritarismo é mais comum do que se pode imaginar. Em algumas situações esse autoritarismo ocorreu por consenso; em outras por coerção e repressão explícita, com desrespeito às garantias dos direitos individuais. Foi assim com o golpe de 1964 e continua sendo assim com a “onda ainda não quebrada” do golpe de 2016. Portanto, a sociedade brasileira vive sob o signo do autoritarismo. A educação brasileira é uma arena de conflitos. Ocorreu que esse campo de disputa foi montado nas sombras. Apesar da ampla maioria da sociedade, a elite brasileira soube que a escola teria um papel decisivo na orientação de um caminho; restou a essa elite acomodar suas intenções e práticas num único sentido, o de exploração dos necessitados.

Não foi diferente com a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei 4024/1961, que fez uma transição superior a uma década, avançando e retrocedendo entre os bastidores do parlamento brasileiro. De um lado, os católicos e, do outro, os escolanovistas e, em meio, as divisões e interesses. Em assim sendo, os professores, os alunos e um projeto de sociedade foram condenados ao atraso. E por trás das instituições participantes estavam os interesses pelo controle das práticas e pela gestão do conhecimento. A educação por si só não

é capaz de transformar as relações. Há um limite e este limite reside na lógica do Estado capitalista que funda suas relações nas condições de produção da escola. É importante destacar que a Lei 4024/1961 estabeleceu novos conceitos e apontou os fins de um outro projeto para a educação nacional. Pelo texto da Lei a educação tem como princípios: a liberdade e a solidariedade (Art. 1º). Nos demais incisos que são ordenados por letras do alfabeto (de “a” a “g”) reafirma-se o comprometimento com o desenvolvimento da cidadania, da unidade nacional, da identidade brasileira, da dignidade, da participação social. Enfim, princípios que prezavam pelo bem-estar comum.

A realidade dos anos de 1960 chegou a um ponto de tensão tal, que as elites não aceitavam quaisquer concessões, tendo em vista as pressões advindas da Guerra Fria e o terror onipresente com a Revolução Cubana de 1959. Nisto, a operação para intervir no Brasil começou por volta de 1961. O Departamento de Estado americano, naquele ano, principiara a diligenciar ao Itamaraty vistos para cidadãos americanos, que entravam no país, sob as mais distintas camuflagens (religiosos, jornalistas, comerciantes, organizações pela paz etc.), conduzindo a maioria para as regiões do Nordeste e do Norte.

O caminho para o “golpe” estava aberto. Era só uma questão de tempo. Este chegou em 1964. Desde então, a educação brasileira sofreu profunda mudança de rota e no campo ideológico, servindo ao capital. Em outros termos, o ensino conservador e a hegemonia estão com os empresários da área. Em depoimento¹¹ à Comissão da Verdade, o professor Cunha, da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), revelou:

Quero tratar de um ponto, creio que é importante para o primeiro aspecto e para o segundo aspecto, que é tratar de um dos vetores da política educacional da ditadura que estão presentes neste momento e que estão ativos. Eu usei a expressão “vetor” numa metáfora matemática. Mas, se por acaso algum dos presentes quiser usá-la no sentido da epidemiologia, por exemplo, de um inseto que leva vírus para contaminar outras populações, também está funcionando, também cabe essa metáfora. Eu selecionei para tratar hoje um dos vetores, não é o único, um dos vetores das políticas educacionais da ditadura que estão ativos, estão presentes. A ditadura não inventou a dualidade setorial público/privada na educação, tampouco inventou a simbiose Estado/capital na economia. O que ela fez foi intensificar essa dualidade fundante da educação brasileira e combiná-la, de modo peculiar, com os níveis de ensino, o superior e o básico.

O “golpe” final na educação pública, retirando a responsabilidade do Estado na oferta, manutenção e preservação da mesma, transferindo para a iniciativa privada, ocorreu por meio

¹¹ Depoimento de Luis Antônio Cunha durante a 126ª audiência pública da Comissão da Verdade do estado de São Paulo, “Rubens Paiva”, em parceria com a Comissão Nacional da Verdade no dia 30 de maio de 2014.

da legislação. O Estado brasileiro, quando legaliza a privatização da educação, desresponsabilizou-se da sua obrigação de fornecer uma educação de qualidade, abalizado no cultivo de uma ideologia de que o público é ineficiente e de que o privado é eficiente. Ao não investir em educação pública, dificultou o acesso e a permanência da população na educação formal. Quanto ao trabalho docente, foi, cada vez mais, sendo precarizado, vez que a desvalorização ocorreu por dois meios centrais: desqualificação do corpo docente e achatamento salarial.

O movimento de sucateamento da educação pública foi permanente, por mais de quatro décadas, com o Brasil chegando ao final do século XX com um dos piores índices educacionais. O “Golpe” está sob a linha de interpretações estruturalistas e funcionais, fundamentada no processo econômico, social e político que conduz à tomada de poder pelas Forças Armadas Nacionais, com o apoio de parcela de grupos sociais civis econômicos poderosos. Esses grupos dominam o país, numa linha histórica de longa duração. Essa é uma vertente analítica da pesquisa histórica desenvolvida por Braudel (2005) que defende a dialética das durações, cuja ideia é o de ligar, de relacionar, de articular os desiguais tempos da história. Esse conceito é fundamental para o trabalho por mim realizado, pelo simples fato da peculiaridade histórica brasileira. Daí a necessidade de se dar maior importância à história da longa duração. Nas palavras de Braudel (2005, p. 72),

De fato, as durações que distinguimos são solidárias umas com as outras: não é a duração que é tanto assim criação de nosso espírito, mas as fragmentações dessa duração. Ora, esses fragmentos se reúnem ao termo de nosso trabalho. Longa duração, conjuntura, evento se encaixam sem dificuldade, pois todos se medem por uma mesma escala. Do mesmo modo, participar em espírito de um desses tempos, é participar de todos.

O processo de industrialização tardia atingiu um ponto crítico tal que acabou por gerar conflitos, cujo domínio se fez por meio da regulação autoritária do Estado. Daí que a democracia é quase uma quimera, os “golpes” políticos revelam as contradições do modelo agrário-exportador e desenvolvimentista, assim como dos pactos populistas, que originaram concentração de renda, à dependência econômica internacional do País e o acirramento do conflito social (político-ideológico). Há uma ideia da inevitabilidade do “Golpe”, ocasionado pelas mudanças no padrão de acumulação de capital, como se está a presenciar hoje.

Compreender como os discursos dominantes acerca da educação e do trabalho docente foram produzidos durante os “golpes” de Estado é uma tarefa fundamental para se pensar o papel da educação, em meio a essa conjuntura, que se processa à sombra dos ditames do sistema capitalista.

É necessário colocar o que significa a palavra “golpe”. Mais do que uma palavra ou uma expressão, “golpe” é um acontecimento caracterizado por uma ruptura conjuntural de grandes proporções que afeta o campo da economia, da política, das políticas sociais, educacionais e culturais. Um ato unilateral que se manifesta na ausência de solidificação democrática. Um mecanismo de força utilizado para ampliar privilégios e/ou suprimir direitos. Dispositivo que busca dar legitimidade a governos autoritários e sem a representação do povo. Para Lombardi e Lima (2017, p. 1) “golpe” é:

A derrubada de um governo constitucionalmente legítimo, podendo ser violento ou não. É golpe porque promove uma ruptura institucional, contrariando a normalidade da Lei e submetendo o controle do Estado a alguém que não foi legalmente designado para o cargo. É golpe mesmo quando o impedimento estiver previsto na Lei maior de um país, mas as condições formais para tanto não forem respeitadas pelos poderes do Estado – executivo, legislativo ou judiciário – como ocorrido em vários países da América Latina, ontem e hoje.

A palavra “golpe” vem do latim *Colpus*, deriva de *colaphus* que significa movimento de força. Esse movimento pode ter outros sentidos, ou significar uma ação de governos, de grupos ou de pessoas para tomar o poder. Independente de onde for empregada essa estratégia tem características que não se coadunam com práticas de um Estado caracterizado pela democracia.

As circunstâncias e a forma como se desenvolvem esses movimentos são importantes para a definição da palavra “golpe”. Uma das características é a presença de um Estado que concentra suas ações em suas instituições e, em regra, por meio das armas e com o uso desmedido da força. No bojo do processo de implantação do “golpe” é o Estado, ou parte dele, a serviço de uma classe que subjuga e que faz da exceção a regra.

Não é demasiado lembrar que “golpes” de Estado ocorreram na maior parte dos países, que estão no processo germinal democrático. Geralmente ocorre em Estados com fendas nas estruturas democráticas, impedindo o funcionamento dos mecanismos democráticos de direito. Segundo Lombardi e Lima (2017, p. 2),

[...] no caso do Brasil, os golpes não foram mera disputa no campo das ideias, ou de uma cultura golpista como herança maldita de um passado colonial. Como ocorre em grande parte da periferia capitalista, certamente que é uma ação política que vem desde os tempos da Colônia; entretanto, não se pode esquecer que o golpismo tem uma profunda base material, econômica, e que no plano social e político expressa a luta entre classes e frações de classe.

Na atualidade, a história tem mostrado que, de tempos em tempos, o capital, que vem de uma profunda crise desde os anos 20 do século XX, tem-se utilizado dos espaços democráticos para manutenção de suas premissas básicas de funcionamento, todas elas ancoradas no princípio da exploração da classe trabalhadora. Os “golpes” de Estado têm-se repetido com alguma frequência, na forma de rupturas, camufladas pela história contada pela classe dominante. É possível fazer uma outra leitura desse contexto histórico. A esse respeito afirmam Lombardi e Lima (Idem, p. 2),

[...] na Colônia eram os senhores (metropolitanos) x indígenas e/ou negros (escravos) e depois os homens livres da terra. No império a estrutura social pouco mudou, mas a luta já se passava nos quadros de uma monarquia nacional com feições lusitanas.

As elites brasileiras consideraram que os que vivem do trabalho não passam de uma massa de manobra, e é por meio dos pleitos eleitorais, do clientelismo, do fisiologismo e da cooptação que se processa o discurso ideológico dominante e busca convencer parte da sociedade de que as rupturas institucionais ocorreram para o bem de todo povo. Como é possível perceber no editorial do jornal “O Globo” do dia 02 de abril de 1964,

Ressurge a Democracia! Vive a Nação dias gloriosos. Porque souberam unir-se todos os patriotas, independentemente de vinculações políticas, simpatias ou opinião sobre problemas isolados, para salvar o que é essencial: a democracia, a Lei e a ordem.

Convencer os trabalhadores de que eles fazem parte dos espaços de decisões é uma tarefa inglória. Não se pode esquecer de que há frações de estruturas como sindicatos, as ligas, os movimentos sociais que se contrapõem a mecanismos de controle, e buscam provar a existência da luta de classes, dissimulada pelo fetiche da ideologia burguesa dominante.

Sob o discurso da necessidade de garantir a ordem e a segurança para o progresso e o desenvolvimento do país, o que significa, garantir a segurança e o funcionamento do Estado burguês, no passado e no presente, os donos do poder, representados pelas forças repressivas, atuaram e atuam para criminalizar e conter as organizações da sociedade. Quando lhe é conveniente, a burguesia se utiliza das instituições do Estado para destruir e descaracterizar as instâncias de lutas e desmobilizar os anseios sociais por meio das polícias, da justiça e até as forças armadas.

Tornou-se evidente que, para o capital garantir o controle dos efeitos de sua crise estrutural e por não poder solucioná-la, na sua gênese, pelo processo de decadência do modo de produção faz-se necessária a utilização de mecanismos de controle, contenção, organização

e defesa dos seus interesses. Alguns desses mecanismos estão dispostos nas Leis e principalmente nas Constituições das nações.

O capital, em benefício da burguesia, investiu-se do poder a ele disposto nas estruturas jurídicas para garantir sua manutenção. Quando esse ordenamento legal não funciona ou cria impedimentos para o seu fluxo de exploração, quaisquer que sejam os motivos, o controle das instâncias de poder e as Leis são alteradas. Quando os mecanismos não estão previstos, forjam-se outros meios, para se atingir seus desígnios, e um desses acontecimentos são os “golpes” de Estado”. A esse respeito diz Lombardi; Lima (2017, p. 3),

Num estado de Direito, nesse momento, entram em funcionamento processos democráticos de alteração da Carta Magna do Estado–Nação, quer seja através de Emendas Constitucionais ou de uma ampla Constituinte. Em Estados débeis e frágeis, característicos da periferia do mundo capitalista, sob o Imperialismo e a hegemonia de um capital monopolista, controlado pelo capital financeiro internacionalizado, realiza-se a quebra do ordenamento jurídico, através de um **golpe de Estado**. (Grifos dos autores).

Os “golpes” de Estado estão associados às crises econômicas e, aos ditames da classe dominante e do sistema financeiro internacional. Ao menor sinal de perda de lucro, as institucionais financeiras e as que deêm o modo de produção, donas de grande parte das representações políticas, arquitetam rupturas no seio do frágil Estado democrático. Há uma característica evidenciada na postulação dos “golpes”, uma espécie de justificativa, uma motivação para que tudo possa ser executado. Em 1964, ano da consumação do golpe militar e empresarial, frações da sociedade brasileira, afetadas pelo discurso dominante, atribuíam ao comunismo as tragédias do mundo. O ponto de partida para se justificar as mortes, as torturas e o desprezo pela democracia foi a luta contra os comunistas e a restauração da “ordem e do progresso”.

3.3.4 Redemocratização: 1985... os fatos que depois vêm

O início do processo de transição para o regime democrático se deu com a ascensão do general Ernesto Geisel à presidência da República, em 1974, quando, diante dos sinais de esgotamento do “milagre econômico e da Ditadura Militar, o governo decide pôr em marcha o projeto de abertura lenta, gradual e segura” (HABERT, 2003, p. 33). O escopo do governo Geisel era realizar uma transição controlada, com um processo paulatino de liberalização do regime que suprimisse os instrumentos de exceção, encaminhasse o país a uma progressiva

institucionalização e garantisse a volta dos militares aos quartéis, sem risco de revanchismos e outras punições.

O que se observou, como salienta Habert (2003), foi um incessante vai e vem entre a utilização dos mecanismos de repressão e a introdução de outros menos ostensivos, como a substituição do ato institucional nº 5, em janeiro de 1979, “por um conjunto de medidas denominadas salvaguardas constitucionais” (HABERT, 2003, p. 50), tornando-se General Ernesto Geisel, o “ditador da abertura”, nos termos felizes do Jornal do Brasil – o Presidente militar que mais cassou políticos de oposição. De qualquer modo, medidas liberalizantes foram adotadas, como o “fim da censura prévia no rádio e na televisão” e o restabelecimento da garantia “do habeas corpus para crimes políticos” (CARVALHO, 2003, p. 175).

Houve nos meios militares resistências sérias ao projeto de distensão “lenta gradual e segura” proposto pelo grupo “castelista” (como eram identificados os militares que conceberam a distensão política), notadamente dos setores ligados à comunidade de informações e identificados com a chamada “linha-dura” do regime, para quem o poder militar “deveria se manter inalterado em nome da segurança nacional e do combate à subversão e ao comunismo” (HABERT, 2003, p. 49).

Tais setores procuravam desestabilizar o processo de transição controlada, por meio de atos terroristas, marcados por explosões de bombas em organizações importantes, como a Ordem dos Advogados do Brasil (OAB) e a Associação Brasileira de Imprensa (ABI), em bancas de jornais e até em Igrejas, “além de ameaçar e sequestrar” lideranças importantes da sociedade civil organizada (NAPOLITANO, 1999, p. 83).

Alguns momentos significativos e tensos desses embates internos à corporação militar podem ser observados durante os episódios de assassinato, sob tortura, do jornalista Vladimir Herzog (outubro de 1975) e do metalúrgico Manuel Fiel Filho (janeiro de 1976) nas dependências do DOI-CODI de São Paulo (HARBERT, 2003, p. 49).

Esses episódios provocaram protestos e grande indignação na opinião pública nacional, resultando na substituição do comandante do II Exército, general Ednardo D’Ávila Melo, identificado com a linha-dura do regime, que justificara ambas as mortes com a versão escandalosa de suicídio. Tais disputas se manifestaram na demissão do ministro do Exército Silvio Frota, que se apresentou como candidato dos “duros” à sucessão presidencial de Geisel, questionou abertamente a autoridade do Presidente e, em grande medida, a continuidade do processo de abertura política do país.

Na lógica “castelista” de uma transição controlada para o regime democrático não estava previsto que as ruas e praças do país viessem a ser ocupadas por diversos movimentos de

protesto e de contestação às políticas da Ditadura Militar, forçando o governo, e a oposição liberal, a aceitar uma ampliação da agenda política, relacionada com os rumos da redemocratização do país.

Com efeito, o que se observou desde os anos de 1970 é um processo de fortalecimento da chamada sociedade civil, que, afastada do espaço da “grande política”, procurava, como aponta Napolitano, agir coletivamente e politizar um conjunto de questões relacionadas ao cotidiano da vida nas grandes cidades, ocupando praças, Igrejas, bares, escolas, e transformando-os, em espaços públicos de “reorganização política e de oposição ao regime”. (NAPOLITANO, 1998, p. 48).

Um dos movimentos importantes foi o que se organizou em torno da questão do custo de vida que se expressou no Movimento do Custo de Vida (MCV). No seu primeiro encontro, em 1972, o MCV reuniu 46 donas de casa, e poucos anos após, em 1978, promoveu uma manifestação com mais de vinte mil pessoas na Praça da Sé, em São Paulo, entregando simbolicamente às autoridades um abaixo-assinado contra a carestia, com mais de um milhão de assinaturas, o que revelava um processo crescente de politização e estruturação do movimento (Ibidem, p. 50).

Em 1977, foi a vez de os estudantes retornarem à praça pública, com a realização de manifestações e encontros em São Paulo, Brasília e Belo Horizonte, nos quais se mesclavam reivindicações específicas da categoria, com exigências democráticas. A mobilização culminou com a invasão, em agosto daquele ano, do campus da PUC de São Paulo, “comandada pelo próprio secretário de Segurança Pública do estado, coronel Erasmo Dias” (Idem, p. 65).

Empregando violência, as forças policiais “depredaram as instalações físicas da universidade” e feriram estudantes, professores e funcionários, provocando a solidariedade e a simpatia de amplos setores da sociedade civil, para com as lutas estudantis e as causas democráticas em geral (Ibidem). No campo específico da luta sindical e trabalhista, o ano de 1978 foi marcante, com o início de um movimento grevista na região do ABC paulista envolvendo milhares de trabalhadores. Conhecidas como greves dos “braços cruzados, máquinas paradas”, organizaram-se por locais de produção em paralisações de curta duração, que tinham como principal ponto de pauta maiores índices de reajuste salarial, o que significava o questionamento da “política salarial e trabalhista da ditadura”. (HABERT, 2003, p. 61-62).

No ano seguinte se observou um processo de generalização das greves, que passaram a envolver milhões de trabalhadores de várias categorias e de todo o país: além de metalúrgicos, professores, médicos, enfermeiros, lixeiros, cobradores e motoristas de ônibus, bancários, mineiros, trabalhadores da construção civil etc., num total de mais de três milhões de

trabalhadores e 430 greves. (Ibidem) Em torno do movimento grevista organizou-se uma ampla rede de solidariedade da população, principalmente nos bairros populares, com a instituição de fundos de greve para oferecer apoio aos envolvidos no movimento.

Assembleias imensas, reunindo cem mil trabalhadores no estádio de Vila Euclides, em São Bernardo do Campo, revelaram novas lideranças políticas, como o Presidente do sindicato dos metalúrgicos da região, Luiz Inácio da Silva, que se tornou cada vez mais conhecido nacionalmente, sobretudo após a longa paralisação ocorrida em 1980, conhecida como a “greve dos 41 dias”, que centralizou a atenção de todo o país. A reação da ditadura foi violenta, com centenas de prisões de trabalhadores e líderes sindicais, intervenção nos sindicatos e cassação das lideranças combativas, com o uso de violência policial contra os grevistas, além de demissões, listas negras e pressões de todo tipo (Ibidem, p. 62-63).

Apesar das reações violentas do regime, o que se observou ao longo dos anos de 1970-1980 foi um processo intenso de fortalecimento do movimento social organizado por meio de associações populares. Nisso, as forças moderadas da Ditadura Militar elegeram para Presidente o General Joao Batista Figueiredo (1979-1985), comprometido com uma abertura democrática “tensionada”, com a frase que entrou para a história: “É para abrir mesmo, quem quiser que não abra eu prendo e arrebento.” significou a revelação das contradições sociais e políticas do período. A letra da música de Chico Buarque¹² também:

Quando vi todo mundo na rua de blusa amarela
Eu achei que era ela puxando o cordão
Oito horas e danço de blusa amarela
Minha cabeça talvez faça as pazes assim
Quando ouvi a cidade de noite batendo as panelas
Eu pensei que era ela voltando pra mim um prenúncio de tempos melhores?

Certo é que o país estava em um quadro de agravamento da crise econômica e, pressionado pelo fortalecimento do movimento social e sindical, entra-se na década de 1980, assistindo ao fim da Ditadura Militar e o início da redemocratização do Brasil, com a eleição do civil Tancredo Neves. A educação voltou a ser pensada e discutida sob um aspecto amplo considerando a sua importância, tanto para a escola quanto para a vida dos brasileiros de maneira geral. Como consequência disso, é criado um projeto de Lei para a nova versão da LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação), que foi aprovada em 1996 (nº9394/96) e está em vigor até os dias atuais. Além disso, este período foi marcado por muitos projetos na área da educação.

¹² Disponível em: <https://www.lettras.mus.br/chico-buarque/45161/>. Acesso em 28 de setembro de 2018.

Um desses projetos que foram realizados foi o Exame Nacional de Cursos (ENC), o “Provão”: os alunos integrantes das universidades de todo o país submetem-se a uma prova no início e no final do curso, para estarem aptos a receber seus diplomas. Esta prova, na qual os alunos podem simplesmente assinar a ata de presença e se retirar sem responder a nenhuma questão, é levada em consideração como um critério de avaliação das instituições. Além do que, entre outras questões, o exame não diferencia as regiões do país.

Até os dias atuais, muitas alterações têm sido feitas no planejamento e gestão educacional, mas a educação continua – em sua essência - a ter as mesmas características impostas em todos os países do mundo, que consiste em manter o *status quo* para aqueles que frequentam os bancos escolares, e em oferecer conhecimentos básicos que possam ser aproveitados pelos estudantes em suas vidas práticas.

Apesar de todo esse processo e das reformas feitas, a educação brasileira mudou muito, quanto ao aspecto da qualidade no ensino. As avaliações, de todos os níveis, têm o foco na aprendizagem dos estudantes, embora existam outros critérios que podem ser usados para isso. Nessa situação, é possível que uma nova revolução esteja próxima, para a educação no Brasil, que pode vir desvinculada do modelo europeu de educação, com a criação de novas possibilidades adequadas às peculiaridades brasileiras. Portanto, no desenvolvimento da História da Educação brasileira era preciso implantar um modelo que fosse homogêneo.

No percurso dos séculos XX e XXI, o Brasil adotou reformas educacionais em grande escala, seguindo o incremento populacional e o crescimento econômico que geriu altas taxas de urbanização e de industrialização. Saviani (2008) assevera, que o século XX representou, do ponto de vista quantitativo, um significativo avanço no campo educacional. O trabalho docente não acompanhou esse avanço, em perspectiva qualitativa.

Daí que as legislações que advieram nos séculos XX e XXI buscam referendar esses modelos duais. A cultura clássica para os que detém o poder econômico e político. A cultura técnica para os que têm como saída o trabalho assalariado. Em tal sentido, o trabalho docente oscila entre esses modelos. Assim, o trabalho docente limitou a fronteira entre esses modelos. Ambos servem ao capital, que se pretende neutro em um espaço sem qualquer possibilidade de neutralidade. Os conteúdos e a área de conhecimento correspondente à disciplina que os professores devem lecionar definem o tipo de trabalho docente predominante. Em tal perspectiva, os professores alienam-se no trabalho.

O professor burocrático até pode ter um cabedal de conhecimento, porém se limita a aplicar regras em suas aulas. Quanto ao ético, domina os fundamentos científicos, históricos e filosóficos que o fazem compreender o desenvolvimento da humanidade, realizando um

trabalho docente ético e humanista. Portanto, são aspectos/características das condições de produção do trabalho docente no Brasil de hoje: a) fragmentação e dicotomia das práticas; b) descontinuidade das políticas educacionais; c) burocratismo da organização e funcionamento das escolas em que ocorrem o trabalho docente; c) irracionalismo pedagógico expresso na oposição entre teoria e prática, entre conteúdo e forma, entre conhecimento disciplinar e saber humanista; d) jornada de trabalho precária e baixos salários.

3.3.5 2016: “O ano que não acabou”

Em 2016, ano do engendramento do golpe parlamentar, o discurso de combate à corrupção dominou e justificou a derrubada de algumas conquistas históricas, para a classe trabalhadora. Sob os efeitos de sentidos produzidos pelo discurso da corrupção, a classe trabalhadora foi silenciada, a classe política cooptada pelas grandes empresas e o poder judiciário conservador engolido pela debilidade de suas relações.

A corrupção tornou-se uma justificativa cíclica para os acontecimentos dos “golpes” de Estado. Quando necessário, a classe dominante faz uso desse mecanismo, a corrupção é algo inerente aos valores universalizados, está na sua origem, na essência de suas relações e em sociedades de classes ela se acentua, na ética da classe burguesa. Por si só, a corrupção não poderá justificar os “golpes” de Estado. Sua prática reprovável e nefasta é um simulacro à disposição do capital, para realizar as acomodações de suas estratégias. Ela reside no modo de produção capitalista, por meio do aparelhamento do Estado, na fragilidade das instituições democráticas e no submundo do sistema financeiro mundial. É endêmica e incontrolável, por ser uma engrenagem importante para manutenção do capital financeiro, fundado na ética da individualidade, no lucro e na exploração.

Destaca-se que os acontecimentos que contribuíram para o golpe de 2016 estão relacionados a um processo de ataques à educação pública e ao trabalho docente. Até chegar a esse momento, no qual a classe dominante brasileira, por meio do Escola Sem Partido, elege suas pautas, muitas perdas se acumularam para a classe trabalhadora. A mais contundente delas, aponta para o avanço do mercado educacional privado sobre a escola pública.

Desde o golpe parlamentar de 2016, que retirou do cargo a presidenta eleita, o novo governo vem implementando no país um programa de receituário neoliberal, com a exclusão de direitos, diminuição sistemática de políticas sociais e redução do Estado. Os governos anteriores adotaram uma atitude de conciliação entre o capital e a classe trabalhadora. Portanto,

a última década foi marcada por alguns avanços, com os programas de transferência de renda, inclusão social e erradicação da pobreza (CHAUI, 2016).

Com a ascensão de um governo popular - em 2002 - ao poder, nasceu a esperança. Setores progressistas da educação veem possibilidades de mudança na área educacional. Antes, é promulgada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN nº 9394/96 que está vigente até os dias de hoje, apesar das inúmeras emendas que a torna desfigurada.

É sabido que algum progresso foi notado na educação brasileira. Pesquisas apontam um avanço atingindo parte da sociedade brasileira mais pobre, que até hoje não dispõe de recursos suficientes para investir nos estudos de sua prole. O certo é que a função social da educação tem-se transformado em prol do capital, pela modernização conservadora.

Na era Lula da Silva (gestões de Luís Inácio Lula da Silva e Dilma Rousseff) foi possível estabelecer uma incipiente aliança entre burguesia e trabalhadores. O Partido dos Trabalhadores (PT) se esqueceu das lições de Marx (2010) e as tensões e contradições de classes sociais vieram à tona. De forma acertada, Coutinho (2002) afirmou que a democracia não trouxe a solução para os problemas crônicos do Brasil, porque são de caráter estrutural, isto é, encontram-se na inflexão capital x trabalho.

Em 2016, essa frágil democracia vem à lona e a presidenta Dilma Rousseff sofre um *impeachment* arquitetado pelas forças conservadoras e retrógradas desse país, com o apoio dos poderes Legislativo e Judiciário. Em 2016, a pluralidade de grupos sociais que ganham voz na política brasileira incomoda a elite dominante e é contra essa pluralidade que o “golpe” concretiza-se. Esses novos sujeitos que saíram de suas “tocas” se apresentavam exigindo um “naco” do poder e estavam conseguindo, deste modo, não era uma “minoria”; tinha-se constituído uma maioria.

Os movimentos são: pró-ecologia, assim como os representados pelos de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais, Transgênicos e *Queer* (LGBTQIA), pela diversidade, dos Afrodescentes, das Mulheres, Movimento dos Trabalhadores Sem Teto (MTST), Movimento dos Sem Terra (MST), entre outros. Dessa forma, a esquerda se pluraliza, mas não consegue uma homogeneidade, tornando-se, então, fragilizada. A direita estava forte, unida e sabia muito bem qual o alvo a ser atingido.

O “golpe” vinha a caminho. E veio em definitivo. No dia 31 de agosto de 2016, a presidenta perde o mandato. O vice, Michel Temer, assumiu a presidência. Desde então, os poucos avanços na área das políticas educacionais foram atacados. É desse período que são referendadas a Lei da Escola Sem Partido nº 7180/14 e a Base Nacional Comum Curricular/2018. Toledo (1997) coloca que: “O golpe encontrou as esquerdas fragmentadas em

diferentes correntes ideológicas, isoladas das grandes massas populares e sem nenhuma estratégia política para resistir à ação deflagrada” (TOLEDO 1997, p. 42). Logo, a passagem do século XX para o XXI, no Brasil, traduz o que seria uma “modernização” conservadora.

O sentido dos “golpes” na educação aponta para uma subordinação do Estado brasileiro, em relação ao capital transnacional e o poder cada vez mais presente das organizações multilaterais na educação. Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005) afirmam que as propostas educacionais, prometidas na Constituição de 1988, não se cumpriram.

Os “golpes” de 1964 e de 2016 foram vitoriosos, atrelando-se a um projeto de submissão ao capital transnacional obediente e submisso (FÁVERO; SEMERARO 2002). Marx e Engels (1998) colocavam que a sociedade burguesa deve transformar as instituições, segundo seus interesses, para se consolidar. Os mecanismos utilizados são compostos, aniquilados e reinventados para servir ao capital. Para tanto, a educação é um meio privilegiado de conservar esse domínio, considerando que todo acontecimento discursivo irrompe em um determinado contexto histórico, engendrados pelas condições objetivas.

Trouxe até aqui os acontecimentos históricos que possibilitaram o surgimento de acontecimentos discursivos acerca do controle do trabalho docente. Nas próximas seções, procederei à análise dos discursos materializados nos documentos oficiais. Tratarei do referencial teórico que fundamentará nossas análises – a Análise do Discurso fundada por Michel Pêcheux.

4 PERCURSO TEÓRICO-METODOLÓGICO

A Análise do Discurso não pretende se instituir em especialista da interpretação, dominando ‘o’ sentido dos textos, mas somente construir procedimentos expondo o olhar-leitor a níveis opacos à ação estratégica de um sujeito. (PÊCHEUX, 2015, p. 291).

A Análise do Discurso é mais que um instrumento analítico e científico. Pode-se utilizá-la para muitos fins e para se obter respostas ou fazer questionamentos acerca de múltiplas demandas. Dependendo da posição ou do lugar, o analista do discurso tem em suas mãos um dispositivo dialógico que se situa em regiões complexas do conhecimento, como a Linguagem, a Psicanálise e o Marxismo.

Discuto a Análise do Discurso de origem francesa e suas categorias. As concepções de língua, discurso, sujeito e ideologia, dessa vertente, são importantes elementos que demarcam a organização do trabalho. Para a Análise do Discurso de filiação pechêutiana os dizeres não são apenas mensagens a serem decifradas, são efeitos de sentidos que transitam em um dado momento sócio-histórico.

4.1 Análise do Discurso: fundamentos e práticas

Segundo Florencio *et.al.*(2009), a determinação do método da pesquisa está vinculada ao campo teórico metodológico ao qual se filia o pesquisador, pois, segundo os autores (2009, p. 43), “a subjetividade que vai conduzir o processo está submetida ou à lógica idealista (que prioriza a ideia sobre a matéria) ou à lógica materialista (que prioriza a matéria sobre a ideia)”. Cada uma dessas vertentes conduzirá a pesquisa para a necessidade de procedimentos que respondam às exigências de abordagem do real.

Como dito anteriormente, nossa opção teórico metodológica é pelos pressupostos teórico metodológicos da Análise do Discurso, fundada por Michel Pêcheux, ancorada no materialismo histórico dialético. Essa perspectiva leva os pesquisadores a perscrutarem o discurso em sua processualidade histórica.

Quando se busca estudar o campo epistemológico da Análise do Discurso é perceptível que se vai encontrar um limite fronteiro, isto é, essa se inscreve em área de fronteira. Ela é um ponto de interseção entre a linguagem e a história. A linguagem é o lugar de agitação, de confronto ideológico, não podendo ser analisada fora da sociedade, uma vez que os elementos que a integram são históricos e sociais. Quem melhor teorizou essa relação foi Pêcheux (2009),

no final dos anos de 1960, quando, como pesquisador da *École Normale Supérieure* (ENS/Paris), propôs a teoria da Análise do discurso, na França.

Ao propor essa teoria, Pêcheux (1969) baseou-se em estudos concretizados por Canguilhem (1977) e Althusser (1985). Os estudos pêcheuxianos trouxeram um enfoque abalizado, ao pensar a Ciência da Linguagem. À época, o estruturalismo (com a negação do sujeito e da situação) e a gramática gerativa transformacional (GGT), proposta por Chomsky (1965) (valor biológico à linguagem) tomavam um lugar expressivo na discussão em relação aos estudos da linguagem.

A Análise do Discurso aparece, deste modo, com um debate em torno de questões contra o formalismo hermético da linguagem, interrogando a negação da exterioridade. Nos estudos discursivos, a linguagem não é imaginada como um sistema de regras formais. Na linguagem considera-se sua prática, atribuindo valor ao trabalho com o simbólico, com a divisão política dos sentidos, visto que o sentido é movente e instável.

A discussão observa o desenvolvimento da linguagem e seus movimentos, que há muito tempo instiga teóricos como (PÊCHEUX, 2009; ORLANDI, 2007a; COURTINE, 2014; BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2014). Não anseio examinar os conceitos da Análise do Discurso em sua totalidade, haja vista, que não é esse o fim desse trabalho. Almejo desenvolver a discussão, recortando princípios, categorias e noções que considero significativas, por constituírem fundamentos indispensáveis à compreensão do objeto de estudo que investigo.

Em se tratando de uma área do conhecimento complexa, pretendo não correr o risco de simplificações generalizadas. Como assegura Florencio *et. al* (2009, p. 17),

Quando dizemos simplesmente que a análise do discurso é um campo de estudo ou uma área do conhecimento que tem como objeto de estudo o discurso, estamos correndo o risco de incorrer em simplificações e generalizações perigosas, uma vez que a discussão em torno do que é Análise do discurso não é uma questão simples e tranquila; tampouco concluída, principalmente, pelas diferentes interlocuções teóricas que tem estabelecido e pelas diferentes tendências que tem marcado seu curto espaço de existência, a partir de meados do século XX.

A Análise do Discurso na qual me inscrevo é integrante de um referencial teórico-metodológico que circunda com o materialismo histórico-dialético, concebido por Marx (1996), cuja consolidação do quadro epistemológico está ancorado na luta de classes. No sentido de apontar e sedimentar o trajeto pelo qual a Análise do Discurso se move, em se tratando das teorias marxistas, quando analiso questões relacionadas à ideologia e ao discurso, estou realizando uma interlocução com Bakhtin/Volochínov (2014) e Lukács (1978).

A Análise do Discurso considera que a linguagem é produzida em condições determinadas e cabe a quem analisa investigar o processo de sua produção. Essa perspectiva propõe que se confira outra noção de história, de conflito de classes e defende que se pense a história como lugar no qual o complexo de determinações atua.

A Análise do Discurso francesa abriga diversos pressupostos teóricos e epistemológicos, advindos de uma ebulição de fatos ocorridos nas décadas de 1960 e 1980, na França. A Análise do Discurso pecheutiana, constitui-se um campo epistemológico que trabalha o discurso, enquanto objeto histórico, ideológico e social. A efervescência dos fatos ocorridos em meados do século XX afluou a produção intelectual da época, possibilitando e ampliando as contradições sociais, como afirma Florencio *et. al.* (2009, p. 19),

A França dos anos 60 não estava alheia ao turbilhão dos acontecimentos mundiais da época; pelo contrário, na Europa ocidental era um dos seus centros motrizes. O desfecho da segunda guerra mundial dependeu exclusivamente de dois países não situados na Europa ocidental. Os Estados Unidos (não europeu) e a União Soviética (Leste Europeu e parte da Ásia). A Europa ocidental é deslocada do centro de poder internacional e passa a viver as inseguranças da guerra fria. A nova ordem mundial, marcada pela disputa geopolítica de dois modelos econômicos antagônicos – capitalismo x socialismo – gerou uma corrida armamentista sem precedentes. A ‘prosperidade’ da Europa ocidental – consequência dos investimentos norte-americanos e das inovações tecnológicas – não ocorreu sem o aumento da desigualdade social, da exploração e do afloramento dos movimentos sociais. (Grifos do autor).

Os acontecimentos desencadeados pelos movimentos estudantis, em maio de 1968, na cidade de Paris/França, não podem ser desconsiderados. A ebulição social que colocou em xeque a estrutura elitista e conservadora das universidades francesas e o modelo de sociedade vigente, foi um fato importante e significativo, para se determinar o solo no qual se germinou a Análise do Discurso.

São esses acontecimentos, ocorridos nos anos de 1960, que sacudiram o mundo e causaram rupturas no campo epistemológico, questionando os saberes determinantes como o estruturalismo. A forte unidade em torno da linguística amparada por Saussure (2006) foi afetada. Diversos estudiosos passaram a pesquisar um outro caminho para a compreensão da linguagem, descentralizando a língua que, na visão de Saussure (2006), era um sistema de signos ideológicos neutros e estabilizados. A publicação da obra *Análise Automática do Discurso*, Pêcheux (1969), bem como a publicação da revista francesa *Langages*, nº 13, interfere neste cenário, já que o sujeito, em detrimento do homem, é trazido para o centro de discussão.

Não qualquer sujeito, e sim um sujeito específico para a Análise do Discurso: o sujeito do inconsciente, da linguagem, interpelado pela ideologia. Um sujeito descentrado, constituído e atravessado pela linguagem. Eis a contribuição da articulação entre o materialismo e a psicanálise, especialmente a lacaniana. Contribuição que inclui a relação da ideologia e o inconsciente, para com a teoria de Pêcheux (2009), Henry (1992) e Plon (2014), seus demais fundadores. O que a Análise do Discurso procura dar a conhecer é o caráter histórico do discurso, que articula o linguístico com o social, a partir das condições de produção de um enunciado. Sendo necessário observar outras dimensões, como as instituições em que o discurso é produzido, os embates históricos e sociais que demarcam os discursos.

Preconizando um quadro teórico que alie o linguístico, o sócio-histórico, contextualizei a concepção do discurso e apresentei-a no sentido de identificar as condições e os lugares de produção do discurso. Esses discursos poderão revelar as Formações Ideológicas e as Formações Discursivas que atravessam os sentidos da docência no Brasil, por meio das mudanças políticas na educação.

O referencial teórico-metodológico utilizado e as condições de produção do “dizer” são partes constitutivas desse “dizer”, visto que é importante compreender quem está falando, para quem está falando, o que está falando, em que situação, de que lugar da sociedade está falando. Os processos constitutivos da linguagem são entendidos em sua dimensão histórico-social, e é através do discurso que se dá a constatação do modo social da produção da linguagem e da produção dos sentidos.

Procuro, então, analisar esses silenciamentos, interdições e controles do trabalho docente na educação brasileira, pelos discursos dominantes. Os ditos e os não ditos e as condições de produção do discurso. Concebo que esse discurso está inscrito em situações determinadas e que são produzidas em sociedade, em um determinado momento histórico, atravessados por outros discursos.

Trabalhei com o discurso oficial e busquei compreendê-lo através da Análise do Discurso, conforme os pressupostos teóricos de Pêcheux (2009), Courtine (2006), Orlandi (2007a), Zandwais (2011), Indursky (1997), Magalhães (2007), Cavalcante (2007), Florencio (2007), Melo (2011), Silva Sobrinho (2007) e outros teóricos que trabalham com esse referencial. O discurso tem sido objeto de problematização faz algum tempo. O encontro com o marxismo, que se deu com ênfase nos finais dos anos 1960 na França, o cenário político daquele momento histórico constituíram o pano de fundo para os acontecimentos que mudaram o panorama científico. Nesse sentido, diz Courtine (2006, p. 61): é relevante notar,

Que o aparecimento da problematização do discurso no centro da linguística francesa é simultâneo à conjuntura dos eventos de maio de 1968. Eles produziram um agravamento do fluxo de discursos políticos tanto nas paredes quanto nas ruas. Mas também no trabalho acadêmico, quando a filosofia se definiu como “conflito de classe na teoria”. (Grifos do autor).

A linguagem é considerada, no campo da Análise do Discurso, como produção do sujeito; em tal perspectiva, é pré-determinada e cabe a quem analisa, investigar o processo de produção. Essa perspectiva propõe que se confira outra noção de história, de conflito de classes e defende que se pense a história como lugar no qual o complexo de determinações atua, como descrevem Pêcheux e Fuchs (1975), na articulação desses pilares do conhecimento científico. Trata-se do materialismo histórico, como teoria social das formações sociais e de suas transformações, abrangendo as teorias da ideologia e da alienação. A esse respeito Orlandi (2007a, p. 20) faz uma importante reflexão,

Se a análise do discurso é herdeira das três regiões de conhecimento – Psicanálise, Linguística, Marxismo – não o é de modo servil e trabalha uma noção – a de discurso – que não se reduz ao objeto da linguística, nem se deixa absorver pela teoria Marxista e tampouco corresponde ao que teoriza a Psicanálise. Interroga a Linguística pela historicidade que ela deixa de lado, questiona o materialismo perguntando pelo simbólico e se demarca da Psicanálise pelo modo como, considerando a historicidade, trabalha a ideologia como materialmente relacionada ao inconsciente sem ser absorvida por ele.

A relação língua/discurso, fundamentada nessa fronteira teórica, considera as questões ideológicas em seu referencial, procurando a dimensão histórico-social do discurso, para garantir acesso ao lugar social de onde os sujeitos falam. Posso considerar que na Análise do Discurso, a ideologia manifesta-se no lugar social e histórico, com o qual o sujeito se identifica, e no qual ele se expressa.

Não há discurso gerado no vácuo, de um lugar qualquer e vazio de relações sociais, e, sim, em discursos outros, com os quais o enunciante mantém contato, dialoga e se movimenta. São relações sociais e históricas que atravessam o tempo, a história da sociedade, em um contexto histórico amplo, interpela e é interpelado pelo sujeito enunciante, através do seu “dizer”. A Análise do Discurso pechêutiana permite, então, trilhar uma perspectiva materialista e histórica da ciência, acolhendo os procedimentos teórico-metodológicos da Análise do Discurso, sendo possível desvendar as posições dos sujeitos desses discursos, segundo Orlandi (2007a, p. 63),

A análise do discurso introduz, através da noção de sujeito, a de *ideologia* e a de situação social e histórica. Ao introduzir a noção de história vai trazer para

a reflexão as questões de *poder* e das *relações sociais*. [...] O discurso é definido como não transmissor de informação, mas como *efeito de sentido* entre locutores. Assim, se considera que o que se diz não resulta só da intenção de um indivíduo em informar um outro, mas da relação de sentidos estabelecida por eles num contexto social e histórico.

A Análise do Discurso não trabalha com a língua como um sistema abstrato, inócuo e distante da nossa realidade, e sim com a língua construída nas relações históricas e sociais. A língua é um sistema aberto com formação sócio-histórica que dá origem ao discurso, conforme Orlandi (2007a, pp. 15-16),

Assim, a primeira coisa a se observar é que a Análise de Discurso não trabalha com a língua enquanto um sistema abstrato, mas com a língua no mundo, com maneiras de significar, com os homens falando, considerando a produção de sentidos enquanto parte de suas vidas, seja enquanto sujeitos, seja enquanto membros de uma determinada forma de sociedade.

Quando se trata da Análise do Discurso nenhum sentido é transparente; o caminho é amplo e, ao tentar percorrê-lo, esbarra-se na complexidade das questões que se impõem imprevisíveis. É mobilizando os domínios linguísticos e históricos, com o fito de desvelar os discursos que atravessam as materialidades que consegui atingir o escopo do trabalho. De todo modo, é preciso entender que os dizeres não são transparentes e que é preciso promover um confronto entre língua, sujeito e ideologia, como o primeiro de muitos passos, para se compreender os processos de produção de sentidos.

É um equívoco entender a Análise do Discurso nas determinações acabadas, simplificadas ou generalizadas. As discussões em torno da Análise do Discurso constituem-se em questões, interlocuções e tendências múltiplas e inconclusas. Esse pode ser compreendido com relação ao discurso, o seu objeto.

A Análise do Discurso é um campo fértil que permite atravessar as fronteiras do campo das ciências humanas, deslocar conceitos, estruturas e normas, para realizar as interpretações necessárias ao conhecimento produzido pela humanidade, nas relações sociais e históricas. Nesse campo do conhecimento, encontram-se posições teóricas opostas de Análise do Discurso que permitem observar e conceber, de diversas maneiras, o referido objeto.

Várias são as vertentes de Análise do Discurso, constituindo-se em um campo de estudos não fechado, portanto em formação, suas fronteiras são abertas e há interdisciplinaridade percorrendo sua epistemologia. Na Análise do Discurso há rupturas quanto à ideia dominante de que a fala é individual, assistemática e, portanto, não é passível de análise científica. A Análise do Discurso pode ser considerada como um “contragolpe” a essa

ideia, pois, como afirma Courtine (2006, p. 39) “seu projeto foi assim pensado, ao mesmo tempo, como negação e como uma ultrapassagem do gesto separador de Saussure”.

Teóricos como Bakhtin/Voloshinov (2014) estudaram essa questão e observaram que o desenvolvimento da linguagem e seus movimentos não são monolíticos. Em suas pesquisas defendem que a enunciação não é um simples fenômeno individual, e sim social. Consoante Orlandi (2007a), a palavra é dialógica tanto para quem emite, quanto para quem é endereçada a emissão: “dialógica e está tão determinada por quem a emite quanto para quem é emitida” (ORLANDI, 2007a, p. 16) e: [...] O território da língua é o lugar de disputa e conflitos, da relação entre sujeito e a sociedade” (Ibidem).

Essa abordagem do enunciado inserido num processo dialógico, que é resposta e espera resposta, incluindo em si as vozes que o constituem, fundamenta-se em Bakhtin (2003), na sua compreensão da linguagem como dialógica, polifônica e interacional. A abordagem e concepção da linguagem como dialógica, polifônica, interacional pode ser encontrada em inúmeros textos de Bakhtin/Volochinov e de seu círculo, por exemplo, em sua obra “Marxismo e Filosofia da Linguagem (2014).” Nessa obra, a estratégia dos autores, para assim proceder, é pôr em foco o único traço universal presente na vasta série de possíveis contextos. A palavra está orientada para um destinatário, a palavra é um ato bilateral: toda palavra expressa um em relação ao outro.

Bakhtin/Voloshinov (2014) concebem a linguagem como dialógica e complexa, considerando essa relação como o princípio da linguagem e da condição de sentido do discurso. O sentido é acionado e trabalhado pelas forças das relações sociais, pelas visões de mundo que se tencionam. O sentido não é propriedade de uma palavra, não há um sentido unido a uma palavra ou ligado à palavra, há forças que atuam neste jogo de construção do mundo, da língua e das relações que os envolvem.

Os sentidos e os discursos estão sujeitos às coerções com as quais se relacionam de maneira tensa e sem interrupção. A vida social e a evolução histórica criam, nos limites de uma língua nacional, uma pluralidade de mundos concretos, de perspectivas literárias, ideológicas e sociais, fechadas; os elementos abstratos da língua, idênticos entre si, carregam-se dos diversos conteúdos semânticos, para repercutir, de diversas maneiras, no interior dessas perspectivas. Os discursos têm a característica de se constituírem de outros discursos, são atravessados pelo discurso do outro. Um texto remete a pelo menos duas abordagens díspares: aquela em que ele toma partido, defendendo-a, e aquela em que ele faz oposição. Há, em geral, outras vozes ressoando, outros pontos de vista.

Sob a materialização de um discurso, há, pois, muitas outras palavras, outros discursos, outras posições. Ao longo da história de uma sociedade, estabelecem-se pontos de vista contraditórios. Para qualquer discurso há um outro discurso, contrário a si mesmo, num dado momento. O discurso no entendimento de Bakhtin (2003, p.168), é sempre a arena em que lutam esses pontos de vista em oposição: “A segunda voz, uma vez instalada no discurso do outro, entra em hostilidade com o seu agente primitivo e o obriga a servir a fins diametralmente opostos. O discurso se converte em palco de luta entre duas vozes”.

O caráter dialógico da linguagem perpassa todos os seus aspectos. Discutir uma ou outra interlocução a que um dado gênero se presta significa admitir a complexidade de seus diálogos, alguns de seus elementos constitutivos, “de seus fios dialógicos”. Como os fios dialógicos são inúmeros e como cada enunciado se articula a uma cadeia infinita de enunciados, entendida esta cadeia não como uma linha horizontal, mas como elos que se ligam em qualquer direção, seria pretensão esgotar as relações possíveis.

O modelo do diálogo, assim configurado, deve ser expandido em múltiplos sentidos. Cada palavra traz em si as suas enunciações anteriores, a história enunciativa concreta; num certo sentido, ao ser proferida, a palavra traz em si sua significação histórica e cultural, bem como a história dos acentos avaliativos aos quais se prestou; em suma, traz em si os vários temas únicos por ela impressos.

Bakhtin e seu círculo (1895 a 1975) levam a pensar que a linguagem sofre um profundo processo de revisão. Eles definem o signo, qualquer que seja, como ideológico. Pronuncia, com isso, que o sentido do signo encontra-se em constante embate ideológico, que não há palavra unívoca, de único sentido, uma vez que, proferida por única voz, essa voz traz em si as conflitantes enunciações da palavra que profere, a história de suas oscilações de sentido. A disputa de sentido, o conflito vivido pelo signo não se dão apenas entre distintas vozes, no interior de cada voz. O conflito se torna constitutivo da voz que enuncia.

O sistema de signos que o homem desenvolveu possibilita-o tornar-se objeto do seu pensar. Por sua vez, a análise dos signos é uma interpretação do seu significado. A representação é algo coletivo que interfere no pensar dos indivíduos, ela é fruto da produção histórica e social do sujeito. As ideologias se manifestam na linguagem, lugar material que dá a possibilidade de objetivação ao signo ideológico. Como nos mostram Bakhtin/Voloshinov (2014, p. 130):

Cada signo ideológico é não apenas um reflexo, uma sobre da realidade, mas também um fragmento material dessa realidade. Todo fenômeno que funciona como signo ideológico tem uma encarnação material, seja como som, como

massa física, como cor, como movimento do corpo ou como outra coisa qualquer.

A fragmentação material da realidade expõe o signo e o coloca em condições complexas de análises. O ponto de encontro entre os processos ideológicos e os fenômenos linguísticos é o discurso. A Análise do Discurso se fundamenta por considerar a relação da linguagem com a exterioridade. As exterioridades são o que se identificam como condições de produção do discurso que englobam o sujeito, o contexto imediato e o contexto histórico e sócio ideológico.

Como afirmado, para sustentar as abordagens em torno dos significativos processos que tomam o constructo histórico do trabalho docente, a Análise do Discurso francesa, foi pensada em oposição aos dois quadros teóricos existentes – o estruturalismo Saussuriano e o gerativismo Chomskiano – e como ruptura epistemológica que dominava as ciências humanas à época – o psicologismo. A Análise do Discurso pecheutiana constitui-se como teoria crítica da linguagem e vai teorizar sobre a determinação histórica do processo de produção de sentidos. Assenta-se em três conceitos nucleares sujeito, história e ideologia e elege o discurso como seu objeto de estudo.

4.2 Língua e discurso

Entender que os “dizeres” não são intransparentes e que é preciso promover um confronto entre língua, sujeito e ideologia é o primeiro, de muitos passos, para se compreender os processos de produção de sentidos. De acordo com Vasconcelos (2013, p. 37), “para a Análise do Discurso, a língua é o lugar no qual os efeitos de sentido poderão acontecer. É no discurso, mediado pela linguagem, que se materializa a ideologia”. O discurso não é semelhante, carrega condicionantes linguísticos e históricos imprescindíveis para a produção de sentidos. Consoante Pêcheux (2009, p. 81),

[...] o sistema da *língua*, é, de fato, o mesmo para o materialista e para o idealista, para o revolucionário e para o reacionário, para aquele que dispõe de um conhecimento dado e para aquele que não dispõe desse conhecimento. Entretanto, não se pode concluir, a partir disso, que esses diversos personagens tenham o mesmo *discurso*. (Grifos do autor).

O sistema da língua é igual, independente do grau de conhecimento que as pessoas detenham ou posição que elas ocupem. Tem sua materialidade discursiva e está ancorada nas condições de produção do discurso. Pêcheux (2009) aponta o caminho para a compreensão da diferença básica entre língua e discurso. A língua é a base para os processos discursivos. Cabe

ressaltar, não é uma tela plana, seus relevos não são uniformes. É sinuosa em suas extremidades e ativa.

Explicito a noção de discurso que assumo, deixando manifesto que analisar as diversas concepções consignadas ao discurso não é importante para o trabalho. Entendo o discurso como movimento e prática. Resultado e possibilidade das relações entre sujeitos inscritos em contextos determinados. Essa noção adentra a construção de todo texto, enquanto dispositivo que permite caminhar com as significações.

Na sua composição etimológica, a palavra discurso tem em si o sentido de curso, percurso, movimento. Isso por si só, não explica a dimensão que o termo ocupa nos estudos desenvolvidos por diversas vertentes do campo do conhecimento. Malidier (2003, p. 15), acerca do que vem a ser discurso em Pêcheux, afirmou é “um verdadeiro nó”. Assim o discurso é o lugar de intersecção entre a língua, a história e o sujeito.

A produção do discurso se faz em um momento histórico, com o intuito de responder às demandas presentes nas relações entre os seres humanos, com o desígnio de produzir e de reproduzir a sua existência, levando o contexto histórico e ideológico dessas relações, impedindo que o discurso seja neutro, considerando que, ao produzi-lo, o sujeito o faz de um lugar na sociedade, de uma perspectiva ideológica presente naquele momento sócio-histórico.

A função da Análise do Discurso nessa conjuntura é entender e explicar como se constrói na história o sentido de um discurso e como esse discurso se articula com a história e a sociedade que o produziu. O discurso é um objeto histórico, linguístico, social e, para entendê-lo, é preciso analisá-lo na relação discurso/história. Nesse sentido, o discurso tem um lugar privilegiado, permitindo uma análise da realidade, por ser produto e produtor, presente nas relações sociais, indispensáveis ao ser social, constituindo-se como objeto de estudo da Análise do Discurso.

Existem, outras definições de discurso, tais como, as de Orlandi (2007a, p.15) “O discurso é assim palavra em movimento”. Florencio (2007, p.11) define a Análise do Discurso como o “lugar onde as significações se produzem”. Cavalcante (2007, p. 35) chega a conclusão de que, “todo discurso é ideológico, uma vez que, ao produzi-lo, o sujeito o faz, a partir de um lugar social”. Melo (2011, p. 61) desenvolve o entendimento de que o “discurso se materializa na língua, que apresenta uma relativa autonomia, e é constituído pela história e pela ideologia”.

Magalhães (2005, p.26) pensa que o discurso, “se configura na articulação de seus conceitos primordiais, que fazem a relação dialética entre história e língua, a partir de uma subjetividade socialmente posta”. De acordo com Pêcheux (2009, p.56), “todo discurso é índice potencial de uma agitação nas filiações sociohistóricas”. Ferreira afirma que (2003, p.13), “É

no discurso, precisamente, que se encontram, se intrincam e se confundem, como um verdadeiro nó, as questões relativas à língua, à histórica e ao sujeito”, e, Silva Sobrinho (2007, p.40), “trata-se de uma prática regulada pela ordem da língua e da história”.

A produção do discurso ocorre em um momento histórico, com o intuito de responder às demandas presentes nas relações entre os seres humanos, em produzir e de reproduzir a sua existência, levando o contexto histórico e ideológico, dessas relações, impedindo que o discurso seja neutro, considerando que, ao produzi-lo, o sujeito o faz em um lugar da sociedade, de uma perspectiva ideológica presente naquele momento sociohistórico. O discurso, como diz Bakhtin/Voloshínov (2014), é, via de regra, a arena em que lutam pontos de vista em oposição.

Conforme Florencio *et. al.* (2009), com relação à concepção de discurso, há posições divergentes, seja nas diversas áreas de estudos da linguagem (Filologia, Linguística do Texto, Análise do Discurso), seja nas diversas tendências dentro de cada uma dessas áreas. Não é nosso objetivo, neste trabalho, analisar essas diferentes vertentes. Assumo aqui a perspectiva defendida por Pêcheux (2008, p. 45) para quem o discurso é “acontecimento que articula uma atualidade a uma rede de memória. [...] Todo discurso é índice de agitação, nas filiações sócio históricas”. Nesse mesmo sentido, afirma Magalhães (2003, p. 75):

[...] o discurso é práxis humana que só pode ser compreendida, a partir do entendimento das contradições sociais que possibilitam sua objetivação, pois todo discurso tem a ver com o tipo de relação do sujeito no processo de produção da vida de uma sociedade.

Cavalcante (2005, p. 20) contribui, nesse sentido, ao afirmar que:

o discurso é práxis, resultado e possibilidade das relações sociais, [...] produto das relações do indivíduo consigo mesmo e com os outros indivíduos. É produzido socialmente, em um determinado momento histórico, para responder às necessidades postas nas relações entre os homens para a produção e reprodução de sua existência, carrega o histórico e o ideológico dessas relações.

Nessa perspectiva, o discurso não se confunde com a língua, nem com a fala, nem com o texto; não é a mesma coisa que transmissão de informações; tampouco surge do psiquismo individual de um falante. As relações sociais são o ponto de partida para o entendimento do discurso. O discurso se constitui no terreno das mediações, atribuindo novos sentidos aos que existem. A relação se constitui nos contextos sociais, nos conflitos que permeiam a sociedade e na capacidade que o ser humano tem de se relacionar com o outro.

4.3 Sujeito e ideologia

A Análise do Discurso tece seu embasamento partindo da noção de que a materialidade específica da ideologia é o discurso e a materialidade específica do discurso é a linguagem. Nessa perspectiva, a relação língua, discurso e ideologia fica evidenciada (PÊCHEUX, 1975). Orlandi (2007a, p. 19) afirma que não há discurso sem sujeito e não há sujeito sem ideologia: “o indivíduo é interpelado em sujeito pela ideologia e é assim que a língua faz sentido”.

A enunciação do discurso novo não é possível, senão, dentro de um processo de ressignificação do discurso que existe. O sujeito enuncia-se nos lugares sociais, atravessado pela ideologia. Na perspectiva teórico-metodológica que desenvolvemos este trabalho, é possível capturar a posição ideológica do sujeito, a partir do lugar com o qual ele se identifica e se constitui externando suas posições. Nesse lugar, com o qual o sujeito se identifica, onde ele se enuncia, é que se podem reconhecer as Formações Ideológicas e Discursivas. É na Formação Ideológica e na Formação Discursiva que se compreendem os sentidos das palavras. Diz Cavalcante (2005, p. 21),

O sentido das palavras não pertence à própria palavra, não é dado diretamente em sua relação com a ‘literalidade do significante’; ao contrário, é determinado pelas posições ideológicas que estão em jogo no processo sóciohistórico, no qual as palavras, expressões e proposições são produzidas.

Bakhtin (2014, p.42) propõe que, “as palavras são tecidas a partir de uma multidão de fios ideológicos e servem de trama para as relações sociais em todos os domínios”. As palavras penetram em todos os lugares, no silêncio seus sentidos ecoam entre os sujeitos. Cada palavra traz em si as suas enunciações anteriores, as suas histórias enunciativas concretas e objetivas; num certo sentido, ao ser proferida, a palavra traz em si sua significação histórica e cultural, em suma, traz em si as temáticas por ela representadas.

A palavra não é uniforme, detentora de único sentido, ou de via única. Visa a uma resposta, a um devir, a uma memória. Mesmo que apenas uma voz a expresse, essa voz carrega muitos sinais. Tem muitos sentidos repletos de conexões e rupturas, construídos nas relações sociais. A função do analista é, através da palavra, intentar desvelar o discurso que sustenta, que possibilita a produção de sentidos.

Importante considerar que o discurso é aqui concebido como essencialmente ideológico. A “neutralidade ideológica” do discurso é aleivosa. Como questiona Mészáros (2004, p. 57):

O que pode ser mais objetivo que um dicionário? Na verdade, o que poderia ser mais objetivo e “isento de ideologia” do que um dicionário, mesmo sendo

um dicionário de sinônimo? Assim como os quadros com os horários dos trens, supõem-se que os dicionários forneçam uma informação factual não adulterada para cumprir a função que lhes é geralmente atribuída, [...] É isto que temos quando as tão ruidosamente proclamadas regras de “objetividade” são aplicadas a um lado do espectro político, em contraposição ao outro, até em trabalho tão direto e “isento de ideologia” quanto o de compilar sinônimos para montar um dicionário. Isto pode ser uma surpresa para muitos. No entanto, a verdade é que em nossas sociedades tudo está “impregnado de ideologia”, quer a percebamos, quer não.

Em consonância com o pensamento do autor, a defesa da neutralidade ideológica é uma perspectiva da ideologia dominante, que busca desqualificar as categorias do conhecimento que a ela se opõem. Ao negar a ideologia busca-se reproduzir a ideia de transparência dos discursos. Mészáros (Idem, p. 58) “o discurso ideológico domina a tal ponto a determinação de todos os valores que muito frequentemente não temos a mais leve suspeita de que fomos levados a aceitar, sem questionamentos, um determinado conjunto de valores ao qual se poderia opor.”

A ideologia está relacionada ao processo constitutivo da história, e ao conhecimento científico. É efeito da luta de classes, condição de existência das relações de produção e reprodução da sociedade. Para Pêcheux (2010, p. 191), “a história da produção dos conhecimentos não está acima ou separada da história da luta de classes.” Para tanto, é necessário considerar as condições específicas para compreender as condições de produção do discurso em que os sentidos são produzidos, como pensa Florencio (2007, p. 22), “Assim o discurso, em seu caráter ideológico, se presta à disseminação de formas específicas de ideologia, a exemplo da Educação, do Direito, da Política, dos Meios de Comunicação, dos Meios de Produção [...]”. Amaral (2005, p.18) afirma que,

Tratar das condições de produção de discurso (CPD) requer compreender o processo das determinações sociais, políticas e econômicas da produção intelectual em geral, designada pela teoria marxista como formas de consciências ou formações ideológicas. Essa produção é concretamente organizada e explicitada em formas de discursos.

Todo discurso é, na sua complexidade, ideológico. Quando a sociedade o produz, o faz de um lugar social, repleto de manifestações e sentidos, permeados por uma perspectiva ideológica. O discurso é a conexão entre o sujeito e o processo de produção e reprodução de vida de uma comunidade, em um determinado momento histórico. Isso pressupõe levar em consideração as relações sociais e a luta de classes, o embate entre a classe dominante e a classe dos trabalhadores, assim como as condições materiais específicas que possibilitaram a produção do discurso em qualquer meio.

Todos os sentidos, todos os discursos estão sujeitos às coerções das relações de poder, inerentes às relações sociais. Ao longo da história de uma sociedade, estabelecem-se pontos de vista contraditórios e opostos, a depender dos interesses vigentes. A vida social e a evolução histórica criam, nos limites de uma língua nacional, uma pluralidade de mundos concretos, de perspectivas literárias, ideológicas e sociais, fechadas. Os elementos abstratos da língua, idênticos entre si, carregam-se de conteúdos semânticos variados, para repercutir de diversas maneiras, no interior dessas dessemelhantes perspectivas.

O motor do processo histórico, numa sociedade onde há desigualdade, está na luta entre as classes sociais existentes. A esse respeito, Marx e Engels (2001, p.23) afirmaram: “a história de toda sociedade até os nossos dias é a história da luta de classes”. Explicitando: “as ideias da classe dominante são, em todas as épocas, as ideias dominantes, a classe dominante que detém o poder material da sociedade é detentora do poder espiritual dominante” (MARX & ENGELS, 2004, p. 48). Tal realidade não exclui a existência de outros sentidos, no interior dos discursos, noutras perspectivas.

Com as dificuldades e impossibilidades, a posição ideológica dominante hegemônica, daquele momento histórico, está presente. Bakhtin (2014, p.46-47) entende que “a classe dominante busca imprimir a seu discurso a ideia de neutralidade ou de consenso acima das diferenças de classe, na tentativa de ocultar e/ou abafar os conflitos que são travados...”. Ao assumir que todo discurso é ideológico e ao considerar que esse é produzido em um lugar social, com o propósito de responder às demandas e às necessidades de produção e reprodução da nossa existência, necessário se faz, trabalhar as categorias de sujeito e ideologia que se revelam fundamentais para a compreensão desse processo histórico.

O termo ideologia surge na obra *Elements de Idéologie*, e foi criado pelo filósofo Antoine Destruitt de Tracy, em 1801, período da revolução francesa, indicando uma disciplina filosófica, com o objetivo de designar a análise das sensações e das ideias. Não é extremo lembrar que o termo ideologia é sinônimo de uma vasta possibilidade de interpretações e de entendimentos, segundo Cavalcante e Machado (2017, p. 39):

[...] como sinônimo de atividade científica que tem por função analisar a capacidade de pensar; como ilusão de sentidos; como falsa consciência e, ainda, como complexo da vida social, que tem por função orientar a práxis humana. Isso se deve à carga semântica do termo e a sua capacidade de mobilizar investimentos teóricos que possibilitam abordagens, a partir de diferentes perspectivas teóricas: gnosiológica e ontológica.

O vocábulo ideologia é trabalhado na perspectiva ontológico-prático, visando analisar o fenômeno social. O homem é, neste sentido, um ser que age e reage às questões do processo

social. Um ser que responde às necessidades objetivas, às demandas pautadas e determinadas. Para Lukács (1978, p. 5),

O homem torna-se um ser que dá respostas, precisamente na medida em que – paralelamente ao desenvolvimento social e em proporção crescente – ele generaliza, transformando em perguntas seus próprios crescimentos e suas possibilidades de satisfazê-los; e, quando, em sua resposta ao carecimento que a provoca, funda e enriquece a própria atividade com tais mediações, frequentemente bem articuladas.

As formulações Lukacsianas apontam para o entendimento de que a ideologia só pode ser entendida a partir do estudo ontológico, ou seja, o estudo da ontologia do ser social. Em Lukács (2013), a categoria fundante do ser social é o trabalho, compreendido como a relação interventora na natureza a partir da prévia-ideação. Uma ação humana de elaboração, produto da consciência dos homens. A ideologia é um meio da luta social, resultado dessa consciência, que caracteriza a sociedade e se faz presente nas relações. A partir da compreensão de que a realidade ideológica é uma superestrutura, situada imediatamente acima da base econômica e que a ideologia é um fenômeno exterior, que se origina das relações entre os homens e que é por eles subjetivado, é possível seguir para a discussão acerca da sua capacidade dialética, em Lukács (2013).

Lukács (1978) trabalha o conceito de posições teleológicas para afirmar que a produção e reprodução da existência dos homens em uma sociedade é uma especificidade do ser social, sintetizando a capacidade do ser humano de pré-determinar ou estabelecer uma finalidade para as suas ações, seus atos. A estas posições, denominou e classificou como primárias e secundárias. Quando os homens objetivam intervir na natureza a fim de transformá-la em seu benefício, trata-se da teleologia primária. A teleologia secundária dá conta das demais relações entre os homens, as que os influenciam de alguma forma, excetuando-se as relacionadas ao trabalho. As duas teleologias estão numa relação de simbiose.

Quando o homem transforma a natureza, que é externa a ele, sua natureza interna se transforma. Suas habilidades, capacidades, intenções e necessidades começam a ser acessadas pelas demandas do próprio trabalho. Esse movimento de transformação é social e está autocentrado no homem, a partir de suas relações com o mundo. Marx (1996, p. 297) afirma que “antes de tudo, o trabalho é um processo entre o homem e a natureza, um processo em que o homem, por sua ação, media, regula e controla seu metabolismo com a natureza.”

O trabalho é o complexo que efetua a transformação da natureza, de maneira consciente. O homem tem consciência do processo de mutação estrutural da natureza e o faz com o objetivo de atender aos seus interesses e necessidades. É a partir do trabalho que se dá forma ao mundo

social e se constitui a práxis social. A dialética existente entre trabalho e ser social é a gênese da função ontológica da educação. Acerca do complexo social, do ponto de vista ontológico, a educação se enquadra no conjunto de complexos adverso ao trabalho, pois, não realiza a troca orgânica entre a sociedade e a natureza. A educação converge para as relações de consciência entre sujeitos e constitui um avançado estágio da reprodução social. Diferentemente dos outros animais, nos quais, os estágios comportamentais são imediatos e reflexivos, na educação dos homens, as situações de aprendizagens e os acontecimentos os preparam para o futuro. Para Lukács (2013, p. 176), “ a educação do homem – concebida no sentido amplo possível – nunca estará realmente concluída.”

A respeito do complexo social da educação, Lukács (2013) aponta uma fundamental distinção na educação do homem. O autor destaca que a educação tem um sentido amplo e um sentido estrito. A esse respeito, o autor adverte que, embora sejam específicas, entre elas não podem haver fronteiras e que é impossível estabelecer limites. A educação, em sentido amplo, tem um caráter inconcluso, diferente da educação em sentido estrito. Ambas, são manifestações importantes, necessárias, que cumprem uma função social.

A educação, no sentido estrito, tem no surgimento da escola a aferição de um modelo que segmenta, fraciona e certifica as fases e as etapas da educação do homem. Esse processo é contínuo e está submetido aos interesses do capital. A universalização da obrigatoriedade da educação escolar, em todos os níveis, tem uma relação direta com a estrutura organizacional dos meios de produção e da força de trabalho. Nesse sentido, a escola é uma via de controle do conhecimento. Como afirma Lukács (2013, p. 177),

Toda sociedade reivindica certa quantidade de conhecimentos, habilidades, comportamentos etc. de seus membros; o conteúdo, o método, a duração etc. da educação, no sentido mais estrito, são as consequências das carências sociais daí surgidas.

Uma das diferenças entre a educação em sentido estrito e a educação no sentido amplo é que, na primeira, o modo como acontece a transmissão de conhecimentos é conscientemente elaborado, mesmo uma simples elaboração. Na educação em sentido amplo, essa transferência de saberes é geralmente espontânea. Contudo, essas duas dimensões de educação são inalienáveis no ser social, pois como concebe Maceno (2017, p. 99) “são as formas pelas quais o complexo educativo exerce sua função social, ao contrário da escola ou da educação formal, que é uma forma particular assumida pela educação em sentido estrito na sociedade de classes.”

A educação não deve ser confundida com a educação formal. Embora seja difundida plenamente na sociedade de classes, a escola não é a única instituição responsável pela

reprodução social. Seu fundamento ontológico está assentado na produção de saberes historicamente produzidos pela humanidade. Esses saberes, independentemente das épocas, estão eivados de sentidos e signos ideológicos. Todos os sujeitos estão inseridos em contextos ideológicos. A ideologia faz parte das interações humanas. É uma prática entre sujeitos que funciona em sua necessária relação de contradição, desigualdade e subordinação. Capaz de reproduzir e ou transformar a realidade que se apresenta.

De outro lado, ideologia é, sem dúvida, um conceito fundamental na produção teórica de Bakhtin (2003); ele se destaca por suas ideias e seus estudos sobre o problema da ideologia, tomando a direção do pensamento marxista, para abordar, entre outras temáticas, a constituição e o papel dos signos. Consoante Bakhtin/Volochínov (2014, p.36),

A consciência adquire forma e existência nos signos criados por um grupo organizado no curso de suas relações sociais. Os signos são o alimento da consciência individual, a matéria de seu desenvolvimento, e ele reflete sua lógica e suas Leis. A lógica da consciência é a lógica da comunicação ideológica.

Bakhtin/Volochínov (2014, p.31) afirmam que, “tudo que é ideológico possui significado e remete a algo situado fora de si mesmo. Em outros termos, tudo que é ideológico tem um signo. Sem signos não existe ideologia”. Um material utilizado para o trabalho, um corpo físico e um produto de consumo qualquer são componentes de uma realidade. No entanto, o produto ideológico, além de fazer parte dessa realidade, reflete e refrata uma outra realidade, com perspectivas e características distintas, os sujeitos têm a capacidade de não apenas ser reflexo das posições de uma sociedade à qual pertencem, como a de refratar essas posições de outra maneira. Segundo os autores (Idem, p.32-33),

Todo signo está sujeito aos critérios de avaliação ideológica (isto é, se é verdadeiro, falso, correto, justificado, bom, etc.). O domínio do ideológico coincide com o domínio dos signos: são mutuamente correspondentes. Ali onde o signo se encontra, encontra-se também o ideológico. *Tudo que é ideológico possui um valor semiótico.* (Grifos do autor)

A partir dessas considerações é possível apreender que o ideológico é um signo. A existência material da ideologia se dá através do signo. Sendo que essa existência se dá de forma simultânea no exterior e no interior ao sujeito. Compilando-se como um fragmento da realidade, vivenciada socialmente, resultante das interações sociais, a partir das quais a ideologia se torna consciência. Para Bakhtin/Volochínov (2014, p.36) inexistente consciência sem conteúdo semiótico e ideológico: “se privarmos a consciência de seu conteúdo semiótico e ideológico, não sobra nada. A imagem, a palavra, o gesto significante etc. constituem seu único abrigo.”

A palavra, nesse sentido, pode ser utilizada enquanto fenômeno ideológico, um signo, e devido a sua constituição pode preencher qualquer função ideológica que monta e remonta significados que transformam as interações sociais. São movimentos que expressam as relações sociais e transformam para significar e dar significado a tudo que tenha um sentido para o homem. É importante reconhecer que Pêcheux (2009), apesar de partir da perspectiva de ideologia, cunhada por Althusser, a partir do funcionamento dos Aparelhos Ideológicos de Estado, irrompe e amplia sua compreensão acerca do funcionamento das ideologias por meio das formas específicas de realização. No tocante ao funcionamento das formas ideológicas não é prudente deixar de explicitar, mesmo que de forma breve, outra questão ligada à ideologia. Refiro-me ao atravessamento do inconsciente na teoria da análise do discurso.

Esse atravessamento se constitui a partir de dois conceitos caros à teoria de Pêcheux (2009): trata-se dos esquecimentos 1 e 2, já citados. O esquecimento 1 é o efeito do ideológico do inconsciente, condição para a identidade do sujeito. Trata-se da sensação de se estar na origem do dizer. O esquecimento 2 o efeito é outro. O sujeito crê que pode controlar o seu dizer. O efeito se dá pela impressão que se tem do controle do que é dito.

O discurso é constituído igualmente, é membro de um lugar linguístico e ideológico, de uma formação discursiva e ideológica determinadas. Sentidos e significados, conflitos, representações, saberes e conhecimentos são derivados das formações ideológicas, que se caracterizam como um espaço denso, composto por forças antagônicas que lutam entre si. Para Magalhães (2005, p.24),

[...] O discurso carrega uma contrariedade dialética insuperável: tende à generalização, a partir de expressões da vida cotidiana, e busca uma determinação individualizante que cria novas palavras e novos sentidos. Essa é a base da fecundidade do discurso, e concomitantemente, a dificuldade a ser enfrentada pela Análise do discurso.

Dentro dessa estrutura conflituosa e imprevisível encontra-se o sujeito do discurso. Partícipe e participante das relações sociais, vinculado aos entremeios de um lugar discursivo, composto por matrizes do consciente e do inconsciente, capaz de criar estratégias para realizar o diálogo. Para Magalhães (2005, p.30), “o sujeito do discurso é um sujeito determinado socialmente”. Os pressupostos da constituição do sujeito, não devem ser entendidos de modo simplista ou reducionista, dada a sua complexidade. Faz-se necessário saber que, pelo menos, duas teorias percorreram um vasto caminho, nos estudos de Pêcheux (2009) sobre a formação, constituição e conceito do sujeito.

É de fundamental importância compreender o sujeito na sua relação com o contínuo processo histórico. Dessa forma, é imprescindível um afastamento do marxismo althusseriano, em que a Análise do discurso ficou comprometida com a abordagem estruturalista – enraizada na concepção das impossibilidades de atuação do sujeito, identificando-o como sujeito assujeitado. O sujeito do discurso é constituído pela práxis social. Práxis enquanto atividade de sujeitos, entre sujeitos, relações do meio, de tensões que transformam o mundo, responsáveis pela diferenciação dos homens aos demais seres vivos. Assim, tanto sujeitos como discursos se materializam sob as condições concretas, como afirmaram Marx e Engels (2001, p.19): “são os homens que produzem suas representações, suas ideias etc.”.

A partir desse entendimento, acerca da ideologia, é possível afirmar que o processo de constituição dos sujeitos, considerando a produção e reprodução da existência dos homens em sociedade, não ocorre da mesma maneira, mas por meio de formas diversas e específicas de ideologia. Como veremos à frente, essas formas específicas, frente a situações postas por uma formação social, são denominadas de formações ideológicas.

Os homens estão construindo novidades, produzindo algo que modifique sua forma de viver e de convívio social. Ao tempo em que existe a interferência dos condicionantes do inconsciente e das determinações sócio-históricas que dão sentido à existência, produzindo-se o novo, que se constrói, (re)constrói e deixa a sua marca. O sujeito é inacabado, vivendo em um processo de constituição conflituoso e denso, concebido dentro das determinações sociais, aportado no percurso da história, afetado pelos acontecimentos e pela significação da memória, como disposto no próximo tópico.

4.4 Acontecimento discursivo e memória discursiva

Maldidier, Normand & Robin (1997, p. 82) descrevem o discurso como “uma prática resultante de um conjunto de determinações reguladas, em um momento dado, por um feixe complexo de relações com outras práticas discursivas e não discursivas”. Esse conjunto de determinações reguladas, em um momento dado, por um complexo feixe de relações é o que se denomina acontecimento, definido por Bakhtin (2014, p. 54.) como “evento de curta ou longa duração, em seu contexto imediato, convocando uma memória histórica das lutas de classe.”

Os processos discursivos são constituídos de acontecimentos, num determinado momento histórico, produzindo sentidos determinados. O estudo das práticas discursivas exige a análise da relação do discurso produzido num momento histórico específico, com outros discursos com os quais dialoga, retomando, refutando, ressignificando-os, no jogo contraditório

no qual se realiza a articulação entre língua, história e ideologia. Há que se levar em consideração o momento histórico em que se está vivendo, no momento da produção do discurso e a memória que ele evoca. A esse respeito diz Indursky (2011, p. 68),

A reflexão sobre a *memória* sempre esteve presente no quadro da teoria da Análise do discurso, muito embora, nos textos fundadores, esta nomeação ainda não tivesse tido lugar. Pensava-se sobre memória, mas sob outras designações, como, por exemplo, *repetição*, *pré-construído*, *discurso transverso*, *interdiscurso*. Estas noções foram formuladas no âmbito da Análise do discurso e encontram-se reunidas em *Semântica e Discurso* (Pêcheux 1975[1988]). Todas remetem, de uma forma ou de outra, à noção de memória. Mas exatamente, trata-se de diferentes funcionamentos discursivos através dos quais a memória se materializa no discurso.

Courtine (2014, p. 53) defende que, “a noção de memória discursiva diz respeito à existência histórica de enunciados, no seio de práticas discursivas”. E, se a memória evoca a história, ela somente se concretiza a partir das lembranças que são preservadas na consciência dos sujeitos (ZANDWAIS, 2011). De modo geral, a memória discursiva é, então, o conjunto de formulações de saberes discursivos que tornam possíveis novos “dizeres”. Cabe destacar que a memória convocada pela Análise do discurso é social, visto que, o sujeito, ao anunciar o seu discurso, o faz no mecanismo da repetição, sendo que o produz sob os efeitos dos esquecimentos e, por isso, tem a impressão que é fonte do saber. Como afirma Indursky (2011, p. 71),

[...] se há repetição é porque há retomada /regularização de sentidos que vão construir uma memória que é social, mesmo que essa se apresente ao sujeito do discurso revestida da ordem do não-sabido. São os discursos em circulação, urdidos em linguagem e tramados pelo tecido sócio-histórico, que são retomados, repetidos, regularizados.

Robin (2016) estuda essa temática. Na primeira parte de sua principal obra *Memórias Saturadas*, Robin (2016) destaca o tema “repetições” e afirma que vivemos em um mundo obcecado pelo passado. A presença do passado e seus movimentos no presente e no futuro se dão de forma complexa. Para a autora, os discursos da memória agregam controvérsias e sentidos que são mobilizados em distantes lugares. Consoante Robin (2016, p. 31),

O passado não é livre. Nenhuma sociedade o deixa à mercê da própria sorte. Ele é regido, gerido, preservado, explicado, contado, comemorado ou odiado. Quer seja celebrado ou ocultado, permanece uma questão fundamental do presente. Por esse passado, normalmente distante, mais ou menos imaginário, estamos prontos para lutar. [...] nós o apagamos, esquecemos, remetemos, em função das exigências do momento e de outros acontecimentos.

O passado que se disputa está ancorado na memória. Memória é um espaço que guarda as manifestações sociais, fatos e acontecimentos de uma sociedade, a identidade de um povo. A classe dominante criou espaços de guarda desse passado e mantém controlado o seu acesso. Por não ser homogêneo, o passado escapa e se faz revelar, diante da interdição e do controle da classe dominante. Não importa o quão distante esteja, o passado, quando manipulado, tem o poder de mudar o presente e o futuro de uma sociedade. Ele se movimenta na memória individual e coletiva, sendo o ponto de encontro que autoriza ou não o discurso.

O ponto de contato entre a memória e o presente é o acontecimento discursivo, um conceito importante na obra de Pêchêux (2009) que criou o termo para dar conta da variação de sentido, obtida por enunciados, após sua prática. O tema foi trabalhado como parte de um estudo para dar conta de compreender o discurso, enquanto objeto que transita entre estrutura e acontecimento, para explicar que não é possível delimitar as alterações semânticas de um discurso e identificar onde ocorrem as rupturas que o transformam. Pêcheux (2008, p. 62) entende que o acontecimento se situa “no ponto de encontro de uma atualidade e uma memória”.

O Acontecimento Discursivo surge no encontro da atualidade com a memória que produz ressignificação. Pêcheux (1999) conceitua de fato o Acontecimento Discursivo e o coloca como ruptura da memória. A tentativa da memória, em manter uma regularização das séries enunciativas, pode ruir quando encara um Acontecimento Discursivo. Conforme Pêcheux (1999, p.53),

A memória tende a absorver o acontecimento, como uma série matemática prolonga-se conjecturando o termo seguinte, em vista do começo da série, mas o Acontecimento Discursivo, provocando interrupção, pode desmanchar essa “regularização” e produzir retrospectivamente uma outra série sob a primeira, desmascarar o aparecimento de uma nova série que não estava constituída enquanto tal e que é assim o produto do acontecimento; o acontecimento, no caso, desloca e desregula os implícitos associados ao sistema de regularização anterior.

O Acontecimento Discursivo é capaz de provocar novas possibilidades de sentidos, sem é claro, apagar os anteriores. É uma relação tensa com a memória que a todo custo busca adequar o Acontecimento Discursivo à ordem da repetição. É nesse ponto de encontro de acontecimentos que atualizam uma memória que vêm as aproximações, retomadas e ressignificações de discursos que circulam sobre o trabalho docente. É a partir desse referencial que pretendemos analisar os discursos sobre o trabalho docente na educação brasileira. Antes, porém, de iniciar a próxima etapa, entendemos ser necessário trazer Bakhtin/Volóchinov (1981, pp. 42-43) que afirmam:

[...] as relações de produção e a estrutura sócio política que delas diretamente deriva, determinam todos os contatos verbais possíveis entre indivíduos, [...] no trabalho, na vida política, na criação ideológica. [...] Cada época e cada gruposocial tem seu repertório de formas de discurso.

Assim, para analisar qualquer discurso, é necessário entender as condições históricas e políticas da conjuntura que possibilitou a produção desse discurso. Por isso, passaremos a seguir a apresentar as diversas conjunturas políticas e ideológicas que forjaram os supracitados discursos. Considero que as Leis são, nelas mesmas, um acontecimento discursivo. Local de encontro de uma atualidade e uma memória. Elas intervêm no real do sentido, no qual, o discurso não é independente das redes de memória e dos fluxos sociais. São efeitos de filiações históricas que se deslocam para possibilitar as transformações no cotidiano das pessoas.

Para Indursky (2003), a probabilidade de reprodução de um enunciado se deve à existência de uma estrutura vertical, o interdiscurso. É nessa estrutura que a formação discursiva se dá e afeta o sujeito. Num patamar horizontal, encontra-se a estrutura do intradiscurso que pode ser considerada como uma prática discursiva do sujeito, sua formulação imediata; é a ação de enunciar no presente.

A existência anterior de um enunciado se faz de estruturas verticalizadas e horizontalizadas, garantindo assim sua renovação. É nesse ponto, onde estruturas vertical e horizontal encontram-se, que se dá a fala de um sujeito do discurso. É, nesse caso, que se dão o interdiscurso e intradiscurso. Este é o *locus* onde a memória e a atualidade se encontram para significar. É o lugar no qual o enunciado sofre a atualização, a repetição; ou é ressignificado ou é rememorado. Nessa perspectiva, vamos a seguir, tratar do conceito das condições de produção do discurso, formações ideológicas e formações discursivas.

4.5 Condições de produção: formações ideológicas e formações discursivas

A definição de condições de produção está aportada nos trabalhos realizados por Pêcheux (1969; 1971), ao reconhecer que o discurso se define enquanto efeito de sentidos produzidos entre interlocutores. As condições nas quais os discursos se produzem compreendem as relações entre os sujeitos e o contexto, “situação”, e estão numa interação imediata com a memória. Em sentido estrito, se encontram as circunstâncias da enunciação do discurso e em sentido amplo as condições de produção que consideram o contexto ideológico, histórico e social. O sentido amplo matém uma relação intrínseca com o modo de produção e formação social.

Acerca da origem da noção das condições de produção do discurso, afirma Courtine (2014, p. 45), “são de três ordens” vinculadas à análise de conteúdo, em Barelson (1952), à Psicologia Social, Guespe (1971) e *Discourse Analysis* de Harris (1952). As condições de produção, nesse sentido, representam o movimento da história dos homens e suas relações com o mundo. Segundo Jakobson (1963), “lugares determinados na estrutura de uma formação social”.

As condições de produção do discurso situam-se, por um lado, na contingência histórica e, por outro, na emergência do acontecimento. Na Análise do Discurso, as condições de produção são formadas por relações antagônicas, pelas relações de força e disputa, pelos mecanismos de antecipação, pelos recuos existentes e nas formas como os homens se relacionam entre si; o que é possível apontar como contexto amplo, socialmente constituído por fatores diversos, afetados pela ideologia, habitado pelo discurso.

Para Silva Sobrinho (2017, p.26), esta é uma categoria que deve ser levada a sério “no sentido mais amplo, que compreende as relações sócio-históricas (produzidas/reproduzidas/transformadas pela atividade humana), e não se restringir à teoria pela teoria”. Tratar das condições de produção do discurso requer nesse sentido a compreensão das formações ideológicas, aqui apreendidas como determinações históricas, sociais, econômicas e políticas.

A língua não pode ser estudada separada das condições de produção. São as condições de produção que possibilitam adentrar o universo investigativo do contexto sócio-histórico e ideológico que constitui o discurso. Por meio das condições de produção, é possível apontar o *locus* da enunciação, seu sujeito e seu destino. Segundo Cavalcante (2017, p. 79), “funcionam de acordo com a relação de sentidos, ou seja, de acordo com a conjuntura política e ideológica. Não há discurso que não se relacione com outros, isto é, um discurso aponta para outros que o sustentam”.

A formação discursiva é trabalhada por Pêcheux (2009), como uma resposta aos desafios apresentados por outra categoria desse campo, a produção do discurso. No início do desenvolvimento da Análise do Discurso Francesa é aquilo que afirma o que se pode dizer, dentro de uma formação ideológica dada e é definida através dos interdiscursos que lhe dão possibilidade de existência. Segundo Orlandi (2007a, p. 43),

[...] se define como aquilo que numa formação ideológica dada – ou seja, a partir de uma posição dada em uma conjuntura sócio-histórica dada – determina o que pode e deve ser dito. Daí decorre a compreensão dos dois pontos que passaremos a expor.

A formação ideológica é para a Análise do Discurso o terreno social, no qual o sujeito se expressa. Ao realizar o exercício analítico, promove-se o contato entre o sujeito, o discurso e esse lugar. As formações ideológicas são habitadas pelas formações discursivas, as formas de representação do discurso. Ao abordar as relações entre ideologia e discurso, no que se refere à concepção de formação ideológica, Pêcheux (2010, p.163-164) afirma que,

[...] é o mesmo que dizer que as formações ideológicas de que acabamos de falar “comportam necessariamente”, como um de seus componentes, uma ou várias *formações discursivas* interligadas que determinam o que pode e deve ser dito (articulado sob a forma de uma arenga, um sermão, um panfleto, uma exposição, um programa etc.) a partir de uma posição dada numa conjuntura, isto é, numa certa relação de lugares no interior de um aparelho ideológico, e escrita numa relação de classes. Diremos então, que toda formação discursiva deriva de *condições de produção* específicas, identificáveis a partir do que acabamos de designar.

O processo de produção de sentidos pode ser compreendido na sua relação com a ideologia. A formação ideológica capitalista dominante se realiza através da projeção de diversas formações discursivas, formando um complexo de formações: formação discursiva da qualidade total, formação discursiva do empreendedorismo, formação discursiva do meio ambiente, formação discursiva da violência, formação discursiva do trabalho docente.

O capitalismo se mantém na sua dominância, fazendo com que esse complexo de formações discursivas atuem para significar, na língua, o seu poder hegemônico; dessa maneira, busca-se domesticar, controlar e interditar as contradições. A formação discursiva é definida por Foucault (2012, p. 47) como,

um certo número de enunciados, semelhante sistema de dispersão, e no caso em que entre os objetos, os tipos de enunciação, os conceitos, as escolhas temáticas, se puder definir uma regularidade (uma ordem, correlações, posições e funcionamentos, transformações), diremos, por convenção, que se trata de uma formação discursiva.

A compreensão de que as formações discursivas são provenientes das formações ideológicas, permitem ao analista do discurso maior amplitude de análise. Nesse sentido, o estudo do discurso acerca do trabalho docente na educação brasileira não pode estar desvinculado de suas condições de produção. A partir das condições de produção é que são produzidos o silenciamento e os sentidos, como discutiremos a seguir.

4.6 Silenciamento e produção de sentidos

A produção de sentidos refere-se às relações sociais. A humanidade, no seu estágio de desenvolvimento, fez significar sua existência por meio da linguagem. A linguagem, por sua vez, forjou formas de comunicação, sendo que, no interior desse processo está o discurso. Em todo discurso, se faz presente o silêncio. O silêncio, como afirma Orlandi (2007a), é anterior à fala. No silêncio, está a palavra; quando pronunciada, rompe-o. Não é mais silêncio, é sentido.

A linguagem é a retenção do silêncio. Uma vez retido, o silêncio funciona para significar, enquanto possibilidade do dizer do sujeito. O lugar da contradição. O fio condutor do sentido está entrelaçado ao silêncio, unido pela diáspora que recua, complexa e indiferente ao processo do tempo como se conhece. No silêncio há sentido e não se pode considerá-lo secundário, sem importância.

O silenciamento é condição do silêncio. Uma significação da condição de interdição, de controle e de punição. É, por si só, um complexo de determinações que instaura a censura, desautoriza, condena e reprova a fala, a palavra e o discurso. Não há uma referência à ausência de som; no silêncio, os gritos e os ecos são proporcionais aos excessos que soam nos ouvidos do sujeito, mesmo que esses sejam incapazes de ouvir.

O silenciamento é, assim, movimento. Um ato de incompletude da linguagem que interrompe e é interrompido. Condição de uma relação incerta entre mudança e permanência, que limita o sujeito no seu deslocamento até o sentido. Que resiste ao dizer, impedindo-o de se deslocar pelas palavras, como uma barreira que se está para evitar.

O silêncio é o movimento que atravessa as palavras, que habita entre elas. Que tem forma e é desmedido, incompleto, imensurável. As palavras são preenchidas pelo silêncio para significarem em suas tessituras. As palavras estão repletas daquilo que não pode ser-dito, do não-dizer, do dito e do não-dito. O silêncio é o que se afirma como aquilo que fala pelas palavras, o que as silencia e as atravessa *in continuum*.

Acerca do silêncio e do discurso muito precisa ser dito, para não cair no risco de uma metaforização do inconsciente, como resposta ao silêncio enquanto produção de sentidos. O discurso em seu funcionamento alicerça o silêncio e dá subsídios a sua condição, com a materialidade que há com o imaginário. Para Orlandi (2007a, p. 18), “aí está a grande contribuição da Análise do Discurso: observar os modos de construção do imaginário necessário à produção de sentidos”.

No encontro com a materialidade da língua e a materialidade da história encontra-se a ideologia. É nesse destino tão incerto que a ideologia se produz. O lugar no qual se dá esse

encontro é o discurso. O discurso é o local onde se materializa o contato entre o campo ideológico e o campo linguístico. Essa condição permite aos sujeitos falar a mesma língua dos diversos modos. É condição para o silêncio existir, como cenário para o movimento dos sentidos que se fazem contraditórios. No movimento do silêncio, Orlandi (2007b, p. 24) classificou suas formas em:

a) o silêncio fundador, aquele que existe nas palavras, que significa o não-dito e que dá espaço de recuo significante, produzindo as condições para significar; e b) a política do silêncio, que se subdivide em: b 1) silêncio constitutivo, o que nos indica que para dizer é preciso não-dizer (uma palavra apaga necessariamente as “outras” palavras); e b 2) o silêncio local, que se refere à censura propriamente (àquilo que é proibido dizer em uma certa conjuntura).

O silêncio e as palavras estão para significar os contrastes nas relações que os sujeitos estabelecem com o mundo. E, como as palavras, o silêncio se move, deslocando os sentidos e se metamorfoseando. O silêncio, por assim dizer, é movente e suas formas expressam o quanto é abstruso de se determinar suas dimensões. Da relação entre a palavra e o silêncio existe um fluxo ininterrupto. Esse fluxo *continuum* segmenta e distingue o silêncio, em sentidos marcados pela palavra. A palavra que retém o silêncio é a mesma por ele significada. O que estabilizada o movimento dos sentidos é a linguagem, é no silêncio (que também é linguagem) que sujeito e sentido se deslocam de forma ampla. Nesse sentido, as palavras e o silêncio são múltiplos e representam o universo da linguagem desenvolvida pela humanidade, em suas formas e meios; organizam, estabelecem, unem ou desunem a humanidade.

Todo processo discursivo é, pois, repleto de sentidos. Múltiplos sentidos que apontam para a incompletude da linguagem. Estruturas instáveis que dão sustentação ao discurso. Para Orlandi (2007a, p. 82), “há sempre no dizer um não dizer necessário. Quando se diz ‘x’, o não dito ‘y’ permanece como uma relação de sentido que informa o dizer de ‘x’.” Dessa forma, a instituição dos dizeres e seus sentidos são carregados pelo silêncio daquilo que não é dito. Há um espaço, um vácuo que se encarrega de permitir outros dizeres. Para Florencio *et. al.* (2009, p. 81),

Há, pois, um silêncio necessário que é a presença, condição para que se realize o processo de constituição do sentido, do sujeito e da incompletude própria da linguagem. Ao falar, o sujeito tem necessariamente uma relação com o silêncio, pois não se pode dizer tudo; se assim o fizesse, estaria incorrendo, no excesso do dizer, na ausência de sentido. Desse modo, o silêncio é fundamento para que o sujeito produza sentido e o restaure em cada dizer.

O silêncio não é vazio. É sentido que se instaura no intervalo entre o dizer e o não dizer. É condição primeira, um recuo necessário ao sentido. Sentido que é instável e múltiplo, repleto de incompletude da linguagem. Tendo primazia sobre o dizer, o silêncio se constitui fundador do sentido. O sujeito nessa perspectiva passa consecutivamente das palavras ao silêncio e do silêncio às palavras. Quanto mais se diz, mais precisa ser dito. Outra questão importante é a política do silêncio, como afirma Orlandi (2007b, p. 75),

Pelo fato de que ao dizer algo apagamos necessariamente outros sentidos possíveis, mas indesejáveis em uma situação discursiva dada [...] a política do silêncio produz um recorte entre o que se diz e o que não se diz, enquanto o silêncio fundador não estabelece nenhuma divisão: ele significa em (por) si mesmo.

A política do silêncio, em Orlandi (op. cit.), é o silêncio local, que é a interdição e a censura. O silêncio local é impositivo, originado nas fronteiras das diversas formações discursivas. Seu principal mecanismo é a interdição das palavras e dos sentidos. Em que o dizer não possível está proibido, está interditado. Ao se impor o silêncio, se inflige o que não pode dizer. Dizer não é possível e o que pode e deve ser dito faz parte de uma seleção. A censura aí se estabelece para funcionar. Castra-se a liberdade, estigmatiza-se o diferente, o desigual. As anormalidades são banidas, excluídas. E se a consciência cala, a língua e as palavras não fazem sentido. O sentido da palavra não está na palavra. É no sentido com o mundo que as palavras se constroem e significam.

Silenciando os docentes que, por algum motivo, não são alinhados com o discurso conservador, a classe dominante busca silenciar a classe trabalhadora. Afastar qualquer possibilidade de uma compreensão das relações entre os trabalhadores e o próprio mundo é apenas o início da efetivação de um projeto que busca submissão incondicional, que remonta aos primórdios da escravidão humana. Uma vez aprisionado no silêncio, o trabalhador não poderá exercer a palavra. Não poderá expressar sua subjetividade. Viverá na dimensão dinâmica do próprio silêncio constitutivo do dizer, tentando escapar da censura instaurada pela ordem.

5 CONTROLE, SILENCIAMENTO & INTERDIÇÃO NO TRABALHO DOCENTE NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA

[...] como ingênuo nós éramos, o mundo soube e permaneceu em silêncio. E é por isso que eu jurei nunca estar em silêncio. Sempre que os seres humanos sofrem humilhação. Temos de tomar partido. Neutralidade ajuda o opressor, nunca a vítima. O silêncio encoraja o torturador, não o torturado. Às vezes devemos interferir. Quando vidas humanas estão ameaçadas, quando a dignidade humana está em perigo, as fronteiras nacionais e as sensibilidades tornam-se irrelevantes. Onde quer que homens e mulheres sejam perseguidos por causa de sua raça, religião ou opiniões políticas, esse lugar deve - nesse momento - se tornar o centro do universo. [...]. Nossas vidas já não nos pertencem sozinhas; Elas pertencem a todos aqueles que precisam de nós desesperadamente. (Elie Wiesel – Nobel da Paz de 1986).

Esta seção é dedicada às análises dos discursos sobre o trabalho docente na educação brasileira, partindo dos textos das Constituições do Brasil nos períodos do Império e República, de Leis, Decretos, Atos, Instruções, Relatórios, Projetos de Lei e Pareceres que tratam do trabalho dos professores. Nos documentos consultados analisei os mecanismos de controle, silenciamento e interdição no trabalho docente na educação brasileira.

Utilizando como referencial teórico-metodológico as contribuições da Análise do Discurso de origem francesa, a partir da qual todo discurso é materializado nas relações histórico-ideológicas e sua produção requer um sujeito situado socialmente, que participa da produção de uma sociedade e tem uma posição ideológica. A partir desse entendimento, trabalhei as condições de produção, as formações ideológicas, silenciamentos, memória, acontecimento e busquei desvendar o caráter contraditório que constitui o discurso sobre o trabalho docente no Brasil.

5.1 As marcas do controle, silenciamento e da interdição no trabalho docente

O projeto para o desenvolvimento da educação nacional e o significado do trabalho dos professores estiveram sedimentados no âmago do Estado brasileiro. É fato que diversas mudanças ocorreram, com o passar dos anos, todavia, praticamente, todas estão relacionadas ao projeto engendrado pela classe dominante. Compreender como o trabalho dos professores é moldado por esse projeto é um exercício de extrema relevância nos dias atuais.

Os relatos acerca da história do trabalho docente no Brasil, embora fragmentados e construídos a partir de indícios, permitem imaginar a complexidade e a heterogeneidade das

condições de trabalho, das relações com o Estado e com a sociedade. O trabalho docente na educação brasileira é um mosaico com formas e cores em construção.

Como pude demonstrar nos capítulos anteriores, o discurso e seus sentidos estão atrelados nas relações que se dão entre a língua, a história e a ideologia. A primeira questão a considerar são as Condições de Produção do Discurso sobre o trabalho docente, em momentos históricos distintos, levando em consideração as determinações sociais, políticas, econômicas e culturais dessa produção. As condições de produção, segundo Orlandi (2007a, p. 30), “compreendem fundamentalmente os sujeitos e a situação”.

Acerca das Condições de Produção do Discurso, Orlandi (2007a) levanta a necessidade de considerarmos os contextos estrito e amplo. O contexto estrito ou imediato nos permite interpretar as circunstâncias da enunciação do discurso. O contexto amplo nos dá a possibilidade de perceber o funcionamento dos efeitos de sentidos, a partir da memória, da história, da ideologia que molduram as instituições, os sujeitos e a sociedade.

Ao tratar as Condições de Produção do Discurso sobre o controle, silenciamento e interdição no trabalho docente na educação brasileira, objetivo abordar os efeitos de sentidos produzidos pelos discursos materializados nos documentos oficiais do Estado brasileiro. A compreensão desses efeitos, impõe ultrapassar as circunstâncias imediatas de produção do enunciado e caminhar em direção ao contexto histórico no qual o discurso é produzido.

As Leis brasileiras se inscrevem em contextos que caracterizam as condições de produção do discurso, como formulações que tratam do trabalho docente, podendo ser consideradas um conjunto representativo acerca da história da educação. Assim, os sentidos produzidos pelo discurso materializado nas Leis, Decretos, relatórios, projetos de Leis e pareceres interagem com outros discursos sobre a docência no Brasil. A Análise do Discurso entende que o discurso está articulado com as posições ideológicas. Ratifico que concebo o discurso como ideológico.

A discussão realizada na seção anterior, acerca da conjuntura do trabalho docente na educação brasileira, nos períodos da Colônia, Império e República forneceu as condições para acessar os sentidos do discurso sobre o trabalho docente e desvelar as marcas de controle, silenciamento e interdição. Nesse sentido, todo discurso carrega o ideológico e o histórico constituídos nas relações sociais, impossibilitando a existência de um discurso neutro.

A definição de sequências discursivas (COURTINE, 2006), que constituiu o *corpus* foi realizada a partir da seguinte questão: o trabalho docente na educação brasileira sofreu mudanças históricas e políticas, de modo que os documentos marcam os campos discursivos e ideológicos com foco no controle, no silenciamento e na interdição? As sequências discursivas

dão substância material ao discurso. É a partir delas que se torna possível identificar as posições do sujeito em relação as formações ideológicas e discursivas. As sequências discursivas foram recortadas de Decretos, Leis, projetos de Leis, pareceres e outros textos que configuram o discurso oficial do Estado, em diversos períodos históricos.

O sujeito produz o discurso a partir de um lugar social e de uma perspectiva ideológica (FLORENCIO *et. al.*, 2009). As formações ideológicas admitem posições de classe e produzem sentidos que camuflam as contradições dessas classes sociais passando uma ideia de uniformidade entre as classes. Os sentidos das palavras são determinados pelas formações ideológicas que se inserem nos processos discursivos das formações discursivas. É justamente a formação discursiva que impõe o que o sujeito pode e deve dizer, a partir do lugar, da posição social, ideológica e histórica de quem profere o discurso (PÊCHEUX, 2009).

Pensar as formas de controle, silenciamento e interdição do trabalho dos professores é um aspecto importante, para que possamos compreender as relações que se construíram entre a autonomia profissional dos docentes e o papel que lhes foi conferido historicamente. Inicialmente dois padrões podem ser destacados, o de funcionários burocratas do Estado e o de partícipes da cidadania. A depender do interesse do Estado, esse perfil molda a ação dos professores. Os mecanismos de controle, silenciamento e interdição conferem o maior ou o menor nível de autonomia e não dependem apenas das manifestações e dos desejos dos docentes. O professor brasileiro, seja do ensino primário, secundário ou superior foi acompanhado de perto pelo Estado, a serviço da classe dirigente. Os aspectos controlados foram inicialmente a frequência e a moral, seguida da metodologia, da organização dos conteúdos, dos gestos e da forma de ensinar, da ideologia.

Quando em 1759, durante a reforma pombalina, criou-se o cargo de Diretor Geral de Estudos, instituiu-se uma das primeiras instâncias delegadas para o controle dos docentes no Brasil. Eram os Diretores Gerais os responsáveis pela nomeação dos comissários que tinham a incumbência de realizar os concursos para professores régios e professores particulares. Necessário recordar, que os professores particulares eram em maior número. Além do ingresso dos docentes, os comissários eram encarregados pelo Estado para fazer o controle dos professores. Para que isso fosse possível, os alunos eram estimulados a denunciar os mestres¹³. Qualquer desvio de conduta deveria ser reportado ao comissário. A linha histórica desse procedimento acerca da ação dos docentes brasileiros atravessará séculos e se inscreverá como um dos mecanismos perversos de interdição da prática docente.

¹³ Qualquer semelhança com a atualidade não é mera coincidência.

No período Colonial, em 1771 a Diretoria Geral de Estudos fracassou e em seu lugar a Coroa instalou a Real Mesa Censória para organizar o ensino estatal. As aulas avulsas continuaram sem alterar o objetivo central do Estado, o de preparar a população para o trabalho. O precarizado trabalho dos docentes, marca esse período, de tal modo, que em 1780 o número de professores substitutos era maior que o de efetivos. Sem falar dos mestres clandestinos que eram perseguidos pelo Estado e pelos demais docentes, régios ou privados.

A primeira Carta Magna brasileira é a Constituição Política do Império do Brasil, elaborada por um Conselho de Estado e outorgada pelo Imperador D. Pedro I, em 25.03.1824. Durou exatamente 65 anos e foi esboço de um rascunho representativo de uma nação alijada do aspecto democrático. O poder centralizado pela monarquia, a Igreja ligada ao Estado e o privilégio das oligarquias em detrimento da escravidão estreitavam os laços com o atraso. É uma síntese das estruturas sociais, relações de forças econômicas e políticas que possibilitaram a independência. A instrução pública, apesar de restrita, não passou despercebida nos debates constituintes, embora os projetos articulados à educação não tivessem lugar de destaque no seio da sociedade brasileira, naquele momento. As únicas anotações no texto constitucional de 1824, expressam bem a importância dada à educação. Vê-se na sequência discursiva abaixo:

(SD1) Art. 179 [...]

XXXII. A Instrução primária, e gratuita a todos os Cidadãos¹⁴.

XXXIII. Collegios, e Universidades, aonde serão ensinados os elementos das Sciencias, Bellas Letras, e Artes.

(Constituição Política do Império do Brasil de 25.03.1824). [Grifo meu].

Apesar de estar escrito na Lei que a **instrução primária**, era **gratuita a todos os cidadãos**, esse direito foi um reconhecimento que se deu apenas na esfera subjetiva para a maioria da população. A primeira questão a ser problematizada nessa materialidade é acerca do **cidadão** ao qual se refere a Lei. Pode-se apreender que a Constituição não estava se referindo aos **escravos**. Embora os castigos tenham sido abolidos, “Desde já ficam abolidos os açoites, a tortura, a marca de ferro quente, e as penas cruéis” (Art. 179, XIX), exceto os “moderados” previstos no Código Criminal do Império de 16/12/1830, os **negros** eram propriedades dos Senhores. Não era brasileiro, nem estrangeiro, nem cidadão. O negro era considerado uma “coisa” privada.

A educação não era para os **negros, mulheres** e nem para os **pobres**. O discurso produz efeitos de sentido, pelo que é silenciado. Ao afirmar que os **cidadãos** seriam beneficiados,

¹⁴ A ortografia segue os originais.

excluiu objetivamente parcela significativa da população brasileira, que não era considerada cidadã. Nesse e em outros aspectos, como se pode constatar na SD1, a Carta Magna Imperial é omissa. Há um hiato entre o que está anotado na Lei e o que objetivamente se inscreve na sociedade brasileira. Como é perceptível, essa forma de reconhecer o que é obrigação do Estado e como o Estado lida com suas obrigações, são questões que estão presentes nos dias atuais e fazem parte da formação do Estado brasileiro.

No tocante à instrução primária, a Lei 15 de outubro de 1827 regula o art. 179 da Constituição. Segundo (CURY, 2005, p.22) essa Lei pode ser considerada “nossa primeira Lei de Diretrizes e Bases”, um instrumento que regulou os métodos, a carreira e os salários dos professores do Império. Acerca do trabalho docente é importante destacar que os docentes exerceram grande participação no processo de propagação da instrução pública, durante o Império. Por esse motivo, foram responsabilizados pela elite que comandava o Estado e era avessa à difusão da educação. Uma estrutura de fiscalização e controle se organizou em torno dos professores e do seu trabalho. Enquanto agentes do Estado, os mestres estavam sujeitos a um conjunto de regulamentos que deveriam adotar, em função de estarem vinculados a um desenho social.

O controle esteve presente na relação que o Estado brasileiro conferiu ao trabalho docente. As Leis do período Imperial, que tratam dos requisitos exigidos para ser professor, detalham os requisitos obrigatórios:

(SD2) Art. 8º: “só serão admitidos à oposição e examinados os cidadãos brasileiros que estiverem no gozo de seus direitos civis e políticos, sem nota na regularidade de sua conduta”.

Art. 12. As Mestras, [...] ensinarão também as prendas que servem á economia domestica; e serão nomeadas [...], aquellas mulheres, que sendo brasileiras e de reconhecida honestidade, se mostrarem com mais conhecimentos nos exames feitos [...].

(Lei de 15 de outubro de 1827). [Grifos meu].

Percebeu-se que a norma imperial de 15 de outubro de 1827 determinava que o pretendente ao trabalho na instrução pública deveria ser cidadão alinhado com a **regularidade de sua conduta**: um brasileiro sem anotações em sua ficha e convicto da moral e dos costumes da época; um cidadão ordeiro que não se envolvia com as questões políticas. Soube-se que a grande maioria dos professores do império não se enquadrava na categoria de cidadãos, com direito de votar e ser votado. Para os professores do sexo masculino o direito de votar estava condicionado a ter dinheiro. As Mestras eram proibidas.

Em relação às mestras, é importante destacar, que nos termos da Lei imperial, eram elas as responsáveis pelos ensinamentos dos **afazeres domésticos**, revelando a presença de um discurso fundamentado no patriarcado, que caracteriza as mulheres como submissas aos homens e que faz parte de uma formação ideológica dominante que atravessou séculos. Além de todos os requisitos atribuídos aos professores homens, pelos quais as professoras teriam que passar para serem aprovadas, um era específico ao magistério feminino. A prova de **reconhecida honestidade**.

Outra questão importante era que todos os condicionantes para ser um professor da rede pública estavam vinculados à moralidade e à religião, as quais deveriam ser comprovadas por um padre, um delegado ou outra autoridade, através de um **atestado de regularidade de conduta**. Quando integravam o quadro os docentes tinham alguns direitos. É a partir desse momento, que o direito à aposentadoria foi instituído, além das gratificações por tempo de serviço, dependendo da qualidade do seu serviço realizado. A Lei criou uma espécie de décimo terceiro salário e autorizava aos Presidentes dos Conselhos a pagar aos professores que por 12 anos se dedicaram diariamente à escola. Para tanto, além desse tempo de serviço, para perceber o valor, os docentes deveriam **ser distinguidos por sua prudência, desvelos e grande número de aproveitamento de discípulos**.

(SD3) Art. 10. Os Presidentes, em Conselho, ficam autorizados a conceder uma gratificação annual, que não exceda á terça parte do ordenado, áquelles Professores, que por mais de doze annos de exercicio não interrompidos se tiverem distinguido por sua prudencia, desvelos, grande numero e aproveitamento de discípulos.¹⁵
(Lei de 15 de outubro de 1827). [Grifo meu].

As questões envolvendo os professores, sejam relacionadas à conduta, à atuação, à metodologia, às relações, aos salários e à identidade, foram atreladas ao seu desempenho moral. A **prudência e o zelo** para com os princípios instituídos pela elite imperial eram condições fundamentais para o exercício da docência. É possível perceber que os professores assumiram o papel de guardiões da ideologia dominante, responsáveis pela transmissão organizada dos conteúdos e dos valores sociais. Esse papel não era autônomo e tinha as marcas da interdição e do controle.

Nas províncias, o controle dos professores era realizado pela inspetoria de instrução pública, responsável pela fiscalização e inspeção do ensino. Além do controle das aulas públicas, o órgão fornecia os insumos necessários para que as atividades ocorressem. A ação

¹⁵ A ortografia segue o texto original.

dos agentes do Estado contra os professores pode ser vista na legislação educacional produzida pela Corte e pelas províncias, por meio das Leis e dos relatórios dos inspetores de instrução pública e dos Presidentes das províncias e historiadores da educação (CASTANHA, BITTAR, 2009; CASTANHA, 2008).

(SD4) Art. 12: Só podem exercer o magistério público os cidadãos brasileiros que provarem: 1º maioridade legal. 2º moralidade. 3º capacidade profissional.
(Decreto n. 1331-A de 17 de fevereiro de 1854). [Grifo meu].

O apelo à **moralidade** como condição para o exercício do magistério se apresenta como um discurso que aciona o sentido da moralidade defendida pelo Estado. Aqui encontra-se o silenciamento. É o já-dito representando os sentidos da moral enraizada em uma sociedade colonizada, na qual o povo é escravizado ou submisso aos ditames do monarca e seus súditos. O sentido da moralidade nessa perspectiva seria a adaptação aos padrões estabelecidos pela classe dominante. Se um professor reivindicasse melhores salários e condições de trabalho seria incorrer em conduta “imoral”. Já a desvalorização do trabalho docente, mediante pagamento de salários irrisórios, não seria imoral.

No tocante à desvalorização profissional, os professores de primeiras letras ou instrução elementar no Brasil imperial eram apontados como fracassados, pelas autoridades e intelectuais da época. Nos relatórios do Presidente da Província do Rio de Janeiro, Luiz Pedreira do Coutto Ferraz (1851) e do inspetor de instrução pública da Província de Mato Grosso, Joaquim Gaudie Ley (1859), é possível perceber o grau de desprezo e humilhação, conforme descrevem Castanha e Bittar, (2007, p. 40),

Escolas, cujos professores conservavam-se há muito tempo em desleixada sinecura, hoje apresentam um aspecto de vida e de trabalho, desde que as visitas dos inspetores e outras medidas do novo regulamento, postas efetivamente em prática, tem despertado o receio de processo e demissão. (PROVÍNCIA do Rio de Janeiro. Relatório do Presidente, 1851, p. 41). [Grifo meu].

Ainda não posso infelizmente, falar bem de todos estes empregados, nem ao menos da sua maioria; e a vista do nosso estado ou falta de pessoal habilitado, o magistério continuará a ser entre nós salvas poucas exceções o apanágio dos indivíduos que se reconhecem incapazes de ganhar a vida de outro modo. (PROVÍNCIA de Mato Grosso. Relatório do Inspetor, 1859). [Grifo meu].

A forma depreciativa com que os professores foram tratados pelas autoridades é um ponto importante para que seja possível balizar um marco temporal (Século XIX) e referencia, acerca do caráter contraditório desse discurso. O marco temporal se inscreve na história do

trabalho docente. Uma história marcada pela ambígua condição do Estado, ausente na oferta das condições de trabalho e presente no controle das práticas. O marco referencial, por conseguinte, se traduz na concepção de homem e de sociedade, para a qual as práticas convergem.

Outra questão importante é o *modus operandi*, com que se refere aos docentes desde o Brasil Império. Esse modo, irá se repetir durante a história, criando uma espécie de modelo a ser seguido. Ocorrendo na sequência seguinte: 1 – Desmoralização; 2 – Ameaças. Primeiro se desmoraliza o professor, acusando-o de ser incapaz de exercer outro mister, **incapazes de ganhar a vida de outro modo**, um **sinecura**. Ou seja, só escolheria a profissão de professor, aqueles que não tinham a capacidade de exercer outras profissões. Segundo se ameaça o docente, intimidando-o com **demissão**.

No mesmo período, ao tempo em que se deslegitimava os docentes, se empreendia um projeto para a construção de uma identidade ideal. Na obra de Antônio de Almeida Oliveira, denominada de *O ensino público*, datada do ano de 1873 (OLIVEIRA, 2003, p. 203), para ser um bom professor o indivíduo deveria possuir as seguintes “qualidades”,

(SD5) Puro nos costumes, no dever exato
Modesto, polido, cheio de bondade,
 Paciente, pio, firme no caráter,
 Zeloso, ativo e tão prudente
 Em punir como louvar;
Agente sem ambição, apóstolo
 Em quem a infância se modela,
 Espelho em que os mundos se refletem,
 Mito e sacerdote, juiz e pai,
 Eis o mestre, eis o professor.
 [Grifos meu].

Oliveira (2013) apresentou a “forma virtuosa” atribuídas aos professores. Um ser mitificado que deveria responder ao chamado **missionário**. Outros preceitos eram indicados nos textos e nas legislações. A exigência da pureza e a preservação dos costumes, eram condições básicas para ser um bom professor e todos deveriam apresentar um atestado de moralidade ao candidatar-se a uma cadeira de primeiras letras.

Em uma sociedade escravocrata e patriarcal, a lista de virtudes contemplava a docilidade dos professores. **Um agente sem ambição, modesto, polido, cheio de bondade**. Características que estruturavam o perfil docente com a exigência de qualificações dóceis e ajustadas ao sistema, apesar de, ao mesmo tempo, ser um período de ascensão das mulheres à docência.

Apresenta-se nesta sequência discursiva o padrão do docente necessário à manutenção

da ordem vigente. Um interlocutor privilegiado que, na condição de espelho, deveria refletir aquilo que a elite dominante permitia projetar. A lista, cogente no século XIX, não trouxe as virtudes que o capital impôs como essenciais aos professores no século XX e XXI, tais como, o conhecimento dos procedimentos didáticos e dos conteúdos. Aos mestres e mestras couberam o disciplinamento e a manutenção da ordem e da moral.

Essa matriz discricionária do perfil docente irá se materializar em outros discursos. Em defesa desse *habitus*, a classe dominante buscará a interdição de outras possíveis formas do ser e do fazer docente. Os professores brasileiros foram impelidos à obediência e essa condição se constituiu em **controle, silenciamento e interdição**. Francisco Ignácio Marcondes Homem de Mello, inspetor interino de instrução pública fez apontamentos sobre o trabalho docente, aumentando a lista de virtudes necessárias aos bons docentes do século XIX. Segundo o inspetor:

(SD6) A vida do professor de escola é vida toda de paciência, de conformidade de ânimo, de abnegação: e a soma dos sacrifícios nela despendidos só é igualada pela extensão dos benefícios, que ele assegura à sociedade, quando desempenha religiosamente os seus árduos deveres. Daí o respeito universal, em que são tidos em todas as nações cultas os educadores da mocidade que fazem os costumes públicos e particulares, e assim promovem a prosperidade ou a decadência dos estados. A sociedade mal se apercebe da existência desses obreiros modestos, que, sem a sedução de posições brilhantes, trabalham em silêncio, como o homem de bem só possuído da idéia do dever, e preparam laboriosamente o destino das gerações por vir. (MUNICÍPIO da Corte. Inspeção Geral de Instrução, 1873, p. 12). [Grifos meu].

O discurso da **paciência** imposto como *conditio sine qua non* aos bons docentes produz efeitos de sentidos que ajudaram a construir uma ideia de que os professores não podem interferir nas relações sociais, tampouco se rebelar. Devendo ser um sujeito **abnegado**, aquele que renuncia as suas vontades em função dos outros, que não pode agir por outro interesse a não ser o do Estado. **Obreiros modestos**, sem aspirações e a serviço dos governantes.

Percebeu-se que, os docentes foram submetidos a um olhar diferenciado. A formação de um estereótipo, no qual o sujeito será despossuído de qualquer relação com o meio em que está inserido, foi sendo construída, paulatinamente. Esse rascunho, do modesto trabalhador, que não deve aspirar por **posições brilhantes** e que deve trabalhar em **silêncio, só possuído da ideia do dever**, será recuperado na memória do povo brasileiro, mesmo depois de um século e meio. Esse silêncio será cobrado no Decreto Lei 477/1969, na Lei 7.800, de 05 de maio de 2016 Lei escola livre – Alagoas, e no projeto de Lei 7180/2014 “Escola Sem Partido”, de que trataremos posteriormente.

A silhueta do corpo docente começou a ser desenhada muito antes da formação do

Estado brasileiro. Uma caricatura de sacerdote colonial descompromissado com as relações sociais. Um ser indiferente às injustiças e sem anseios. Um sujeito moldado no silêncio, impedido de interpretar o mundo, mero repassador de conteúdos ditados pela classe dominante. Na Colônia, no Império ou na República, independente das condições de produção de cada período, os professores serão disciplinados ao estabelecimento da ordem.

Os dispositivos de **controle** estabelecidos para a carreira docente foram ampliados próximo do final do Império. A lista de deveres e proibições aumentou na mesma proporção que cresceu a participação dos professores na sociedade. O regimento interno das escolas da Corte, elaborado pelo inspetor interino Joaquim José Rodrigues Torres, em 1855, para dar execução ao § 8 do Artigo 3º da reforma de 17 de fevereiro de 1854, estabeleceu:

(SD7) Art. 1º O professor público deve: § 1º Procurar por todos os meios infundir no coração de seus discípulos o sentimento dos deveres para com Deus, para com a Pátria, pais e parentes, para com o próximo e para consigo mesmo. O procedimento do Professor, e seus exemplos são o meio mais eficaz de conseguir este resultado. § 2º Manter o silêncio na escola. § 3º Apresentar-se ali decentemente vestido. [...]

Art. 2º O Professor só poderá usar na sua Escola dos livros e compêndios, que forem designados pelo Inspetor Geral.

Art. 3º O Professor Público não pode: [...]

(BRASIL. Portaria de 20 de outubro de 1855, p. 345). [Grifos meu].

Os deveres e as proibições conferiram um novo papel social aos professores. Sob a responsabilidade dos docentes estavam, entre outras competências, a manutenção da ordem, a vigilância da moral e da fé. Como se pode conferir na Lei supracitada, estavam os mestres, submetidos ao que poderia e não poderia ser realizado na escola e fora dela. A vida do professor estava condicionada à obediência e à renúncia. Uma das questões centrais da problemática vivida pelos professores no Império, era a remuneração recebida. As condições indignas às quais estavam submetidos os docentes revelam o caráter histórico do desprezo dos governantes para com a categoria.

A preocupação maior do Estado era com o ingresso ao cargo de professor. Uma política de controle foi organizada e instituída de forma sistemática. Para ser professor do ensino público no Império o pretendente deveria preencher certos pré-requisitos. Além dos conhecimentos necessários, deveriam provar a sua aptidão e a sua moralidade. O alinhamento com a Igreja e o Estado foram instrumentos adotados para a composição um quadro de indivíduos reprimidos e plácidos, que levassem adiante uma concepção coesa de sociedade.

O trabalho dos professores foi controlado de perto pelas inspetorias. Instalou-se todo um sistema para aplicação de penas e punições, por meio dos regulamentos, como se constatou

na materialidade discursiva presente no Decreto 1331-A. Reforma Coutto Ferraz de 17 de fevereiro de 1854:

(SD8) Art. 115: Os professores públicos que por negligência ou má vontade não cumprirem bem seus deveres, instruindo mal os alunos, exercendo a disciplina sem critério, deixando de dar aula sem causa justificada por mais de três dias em um mês, ou infringindo qualquer das disposições deste Regulamento ou as decisões de seus superiores, ficam sujeitos às seguintes penas: admoestação, repreensão, multa até 50\$, suspensão do exercício e vencimento de um até três meses, perda da cadeira. [Grifo meu].

O interesse da classe dirigente do Império era o de construir uma sociedade fundada na harmonia, hierarquia, centralização e na ordem. Para atingir esses objetivos, era preciso contar com a atuação de trabalhadores que pudessem estar presentes em todas as partes do país para defender e difundir os valores da sociedade. Para Castanha e Bittar, (2007, p. 57),

A forte vigilância visava impedir que os professores semeassem em seus alunos valores e princípios diferenciados dos defendidos pela classe hegemônica. O professor, como elemento difuso ou mais distante, deveria ser um agente a serviço do projeto do grupo dominante e, de forma alguma, poderia representar uma ameaça à ordem estabelecida. Sua ação contribuiu para cimentar aqueles valores entre as classes sociais por meio da relação direta com seus alunos e com a população da comunidade na qual estava inserido.

Os instrumentos para acompanhar e controlar a vida dos professores, foram criados pelo Estado e culminaram numa série de práticas interventoras. A ingerência do Estado na prática docente é histórica. As reformas no campo da educação, não foram realizadas para beneficiar as condições de trabalho dos professores, e sim, para atender à racionalidade do Estado, aos interesses da elite dominante. Uma leitura cuidadosa dos regulamentos de instrução pública pode revelar a importância dada ao trabalho docente no Brasil Império. O foco das regulamentações era o controle, o silenciamento e a interdição do trabalho dos professores brasileiros. O olho do Estado vigiou a vida dos professores, ditou os passos de sua atuação, no sentido de moldar seu caráter e sua consciência.

Nas primeiras décadas da República, o projeto de modernização da sociedade brasileira foi anexado à educação. Era necessário popularizar a educação para moralização dos indivíduos. A instrução pública tornou-se o centro dos debates, em meio a um processo de transição social, marcado pela atenuação do trabalho escravo e a ascensão do trabalho do imigrante. Era necessário cuidar da formação do eleitor, preparando-o para o sufrágio universal, através da escola e da educação dos libertos ensinando-os a “amar o trabalho” (SCHELBAUER, 1998). O país precisava de pessoas instruídas para a consolidação do sentimento de cidadania

e progresso, inventados pelo exterior.

Os discursos materializados em documentos diversos desse período revelaram a importância da instrução pública para a classe dirigente. Isso não significa dizer que os professores deixaram de ser vigiados. Logo depois da independência, o controle passou a ser responsabilidade das Câmaras Municipais. Os fiscais das Câmaras, atestavam a frequência dos mestres, sendo essa a condição para o pagamento dos salários.

A forma de controle dos docentes foi ganhando outras características, à medida que os governos provinciais assumiram a responsabilidade pelo ensino de primeiras letras. A função de vigiar e controlar os docentes ficou a cargo dos inspetores. Em algumas províncias, eram conhecidos como visitantes escolares, inspetores paroquiais ou delegados literários. Uma das características desses controladores do trabalho docente era o despreparo para atuarem junto às escolas. Em sua maioria, o grupo era formado por boticários, comerciantes e fazendeiros, alguns sem saber ler ou escrever. Como afirmam Vicentini e Lugli (2009, p. 87), “a falta de profissionalização do controle sobre os docentes aliava-se às características da sociedade brasileira do século XIX, na qual eram frequentes as relações de compadrio e de parentescos, entre os membros do que se pode chamar de ‘elite’.

Uma intrincada trama de interesses foi costurada no tecido que compõe o trabalho dos professores. A forma de administrar e de controlar a ação dos docentes tinha como objetivo atender aos interesses da classe dirigente do Estado. O controle da ação pedagógica burocratizou a relação entre professores e Estado, sendo que este foi implacável com os docentes que não concordaram com tal controle. É preciso levar em consideração que se tratou de um período de transição, no qual, a sociedade que não tinha a instrução pública, como um fator essencial para que as pessoas pudessem ter acesso à economia, passou agora a ter outro entendimento. Essa percepção foi gradativamente alterada, na transição que ocorreu entre o século XIX e o século XX, dando origem a um discurso voltado para a importância da instrução, para colocar o país na mesma posição das outras nações avançadas. A organização da instrução pública nas primeiras décadas da República, inseriu-se num projeto de modernização da nação. O Estado começou a pensar as bases de sua intervenção nas escolas, para garantir que as pessoas fossem tomadas por um sentimento nacionalista.

É no início da era republicana que o controle do trabalho docente se asseverou. Uma das transformações ocorridas foram nos anos de 1890 e 1910 (criação do cargo de inspetor remunerado). A fiscalização do trabalho dos professores deixou de ser uma atividade honrosa e passou a ter um caráter pecuniário. A vigilância, a partir de então, deu-se de forma efetiva, durante a era republicana.

Para compreender as Condições de Produção do Discurso sobre o trabalho docente na educação brasileira, no período republicano, é necessário discutir a conjuntura na qual o discurso oficial, materializado nos instrumentos citados, foi produzido. Alguns condicionantes econômicos, políticos e sociais não podem deixar de ser observados, pois fazem parte da história da educação republicana no Brasil. A República brasileira foi proclamada pelo general Deodoro da Fonseca, em 15 de novembro de 1889. O surgimento da República brasileira decorreu de um movimento militar, que teve o apoio de vários setores da sociedade, descontentes com a política econômica do Imperador. No início da República, a economia baseava-se na expansão da lavoura cafeeira, a escravidão havia “terminado”, o voto censitário extinto, os senadores não eram mais vitalícios, a Igreja foi separada do Estado, os títulos de nobreza não eram mais emitidos e se percebia uma certa reorganização do poder.

Durante o intervalo entre a proclamação da República e a Constituição, alguns Decretos procuraram resolver os problemas do cotidiano. Em 22 de junho de 1890, o Governo Provisório assinou o Decreto 510/90, determinando que o ensino era leigo e livre em todos os graus e gratuito no primário. Essas mudanças foram significativas para a educação, pois retirou o poder da Igreja e abriu as escolas para população, embora saiba-se que não havia escolas suficientes para todos. Sobre esse período afirma Cury (2005, p.79) “o discurso federalista atendeu às pretensões hegemônicas dos grupos oligárquicos cafeicultores e cacauzeiros quanto ao “Estado mínimo” e *laissez-faire*”.

A primeira constituição republicana do Brasil instituiu o federalismo na área da educação e a centralização deu o tom das relações entre o Estado e os demais entes federativos. A Constituição desobrigou o Estado da função de promotor da escolarização. Aqui, percebe-se uma sequência discursiva:

(SD9) Art. 35. Incumbe, outrossim, ao Congresso, mas não privativamente: 2º Animar, no país, o desenvolvimento das letras, artes e sciencias, bem como a immigração, a agricultura, a industria e o commercio, sem privilegios que tolham a acção dos governos locais; [...]
(Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil, decretada em 24/02/1891.) [Grifo meu].

É desse modo, que um discurso, baseado no descompromisso para com o desenvolvimento de um projeto para a educação nacional, vem se constituindo. O sentido de **Animar, no país, o desenvolvimento das letras, artes e ciências** é assim esvaziado e omissivo, haja vista que não aponta as condições para que se efetive essa animação.

É notável apreender o silêncio do corpo legal à respeito da gratuidade. Um não dito presente, que se expressa para dizer do lugar de um projeto educacional segregado; talvez esse

esteja pressuposto, baseado na livre iniciativa, que tem como princípio liberal a individualidade, ora excludente e pouco democrático. Foi possível perceber que a sequência discursiva apontou para a existência de um afastamento, oficial, que continuará contemplado pela legislação, reforçando assim o fortalecimento da educação privada, em detrimento da escola pública.

Apesar da mensagem de descompromisso editada pela primeira Constituição Republicana, a instrução pública assumia um papel de destaque na educação do povo. Para prover a instrução, os professores deveriam adotar o compromisso de ensinar como “missão”. É nesse momento que as mulheres assumem a prerrogativa da instrução primária. Antes, a elas, eram destinados os serviços do lar.

A ideologia dominante, apoiada na concepção burguesa de sociedade, família e mulher ajudou a definir o caráter vocacional e missionário da instrução primária. O discurso do ideal da mulher dócil e com instinto maternal ajudou a construir a identidade da classe docente brasileira. A feminização do ensino primário se consolidou a partir desse momento. Ao longo da história, as construções ideológicas foram baseadas na falsa inferioridade feminina, estabelecendo as representações sociais acerca da imagem das professoras. Para Almeida (2006, p. 196), “Na ideologia do magistério como sacerdócio, jazia implícita uma ambiguidade: era uma profissão que exigia vocação e deveria ser exercida como missão, porém a renumeração deveria ser compatível com a sua importância social”.

Quanto à renumeração dos professores, não resta dúvida de que o magistério permaneceu desvalorizado. Apesar de haver um discurso a respeito do tempo em que os docentes tinham prestígio e poder, na verdade, como é possível apreender, trata-se de um grande equívoco, pois, desde a época dos jesuítas, o trabalho docente tem sido declinado, em comparação a outras profissões.

A primeira reforma republicana, acerca da instrução pública foi realizada no estado de São Paulo no ano de 1892 (Lei n.88 de 08/09/1892 e Decreto n. 144-B, de 30/12/1892). As ideias de renovação contemplavam o ensino primário, secundário e normal. O ensino primário passou a ser realizado de duas formas: preliminar e complementar, sendo o curso preliminar, obrigatório para meninos e meninas de 7 a 12 anos de idade. O curso complementar era destinado aos alunos concluintes do curso preliminar e objetivava as instruções destinadas às indústrias e às artes. Após 1895, o curso complementar foi transformado em espaços de formação de professores que deveriam ensinar nos cursos preliminares.

A legislação abarcava a formação dos professores públicos, em decorrência do alto número de professores leigos. A reforma impôs a realização de exames públicos, com a participação de bancas de exames. Os procedimentos acerca do ingresso dos professores

tornaram-se mais rigorosos, permitindo um controle severo na matrícula, na frequência e na organização dos docentes.

O trabalho docente, ao tempo que foi exigido como parte necessária ao fomento do desenvolvimento da sociedade brasileira, no lumiar republicano, foi instrumentalizado por determinações de um Estado-Republicano que começou velho, representado pelas oligarquias que foram moldadas na exploração da mão de obra escrava e na usurpação do país. Essa instrumentalização se deu nos processos de organização da classe e enrijeceu os mecanismos de controle do trabalho docente. Como se verifica na normativa da instrução pública do estado de São Paulo que serviu de base da instrução pública nacional,

(SD10) Das faltas dos professores

Artigo 473. - A pena de admoestação consistirá em observações verbalmente feitas, sob reserva, por qualquer auctoridade escolar, ao professor negligente, de maneira a estimulá-lo ao cumprimento de seus deveres, e terá logar quando o professor :[...]

§ 2.º - Em geral deixar de cumprir as disposições deste regulamento e dos regimentos internos ou offendel-as por negligencia ou ignorancia, quando as infracções, por actos positivos ou negativos, não tiveram penas especialmente decretadas¹⁶.

(Decreto n. 144-B, de 30/12/1892). [Grifos meu].

Ao tratar das **faltas dos professores**, a norma buscou estabelecer as medidas punitivas aos docentes. O direito de admoestação delegada a **qualquer autoridade da escola** estabelecia uma relação desigual nos estabelecimentos de ensino, em que os professores eram rebaixados a uma condição insignificante. As observações acerca dos serviços desenvolvidos pelos docentes instalaram o que se pode considerar um dos primeiros registros, acerca da censura em tempos republicanos. O professor **negligente** deveria ser recriminado.

Duas materialidades merecem destaques nessa sequência discursiva, a primeira diz respeito ao professor negligente. **Negligente** é um adjetivo de dois gêneros que classifica aquele **indivíduo ou instituição que age com negligência**, ou seja, que é **desatenciosa, descuidada, desleixada**. Ser negligente é uma característica daquele que é indolente, preguiçoso, inerte, daquele que se ausenta no momento de exercer suas obrigações. Os professores que não se comprometessem na defesa dos interesses do Estado seriam tidos como **negligentes**.

A segunda observação revela que o professor deveria seguir os **critérios** estabelecidos pela norma. Isso quer dizer, não fazer nada diferente do que estava estipulado pela classe

¹⁶ A ortografia segue os originais.

dirigente. Lembrando que conforme o próprio instrumento legal determinava à **direção suprema do ensino**, o que cabia às autoridades responsáveis pelos desígnios da instrução eram:

(SD11) Artigo 1.º - A direção suprema do ensino cabe ao Presidente de Estado, (art. 40 da Lei n. 88, de 8 de Setembro de 1892), que terá como auxiliares:

- a) o secretario do Interior,
- b) o conselho superior,
- c) o director geral da instrucção publica,
- d) os inspectores de districto,
- e) as camaras municipaes.

(Decreto n. 144-B, de 30/12/1892). [Grifos meu].

Cabe ressaltar, que as **peçoas que constituíam esses espaços** de fiscalização eram basicamente da classe alta. Indivíduos que firmaram o compromisso com os interesses da elite, na formação de mão obra qualificada para o trabalho e na organização de uma escola que aprimorasse o condicionamento dos cidadãos. Todo esforço seria no sentido de um disciplinamento moral capaz de sedimentar valores burgueses e afastar todo e qualquer possibilidade de uma educação voltada aos interesses dos trabalhadores.

O compromisso com a Pátria e a defesa da **moral social** foram pontos inegociáveis. É o que se pode constatar no Artigo 56, Seção II do Decreto:

(SD12) Artigo 56. - O ensino primario nas escolas preliminares será dividido em séries, abrangendo cada uma dellas um semestre do anno lectivo, e comprehenderá as materias seguintes:

Moral pratica.

Educação civica.

Historia do Brazil e leitura sobre a vida dos grandes homens da historia¹⁷.

(Decreto n. 144-B, de 30/12/1892). [Grifos meu].

O programa de ensino estabelecido no Decreto n. 144-B, de 30/12/1892 prescreve o que deve ser ensinado, exorta algumas das concepções que foram cobradas aos docentes naquele momento histórico, mas, de certa forma, irá acompanhá-los até os dias atuais. As disciplinas de **moral prática, educação cívica, história do Brasil e a leitura sobre a vida dos grandes homens da história**, possibilitam identificar a posição ideológica do sujeito enunciante, o lugar do poder da instituição-Estado a quem cabe gerir os interesses do capital. Os professores que, de alguma forma, não estivessem em consonância com a prática moral, estabelecida a partir dos costumes da classe dominante, seria **negligente** e, por isso, deveria ser **admoestado** por seus superiores. A repreensão é o mecanismo que instaura o discurso do **repressão**.

¹⁷ A ortografia segue os originaes.

(SD13) Artigo 474. - A repreensão consistirá na censura escripta ou verbal, publicamente feita por qualquer auctoridade escolar nos mesmos casos da admoestação, quando esta pena tenha sido ineficaz.

§ 1.º - Será escripta, quando o infractor exercer o magisterio preliminar, e tornar-se-á publica pelo registro em livros especiaes para imposição de penas.

§ 2.º - Será verbal, quando o infractor exercer o magisterio em qualquer dos outros cursos do Estado, na comunidade das corporação docentes, além do registro a que se refere o § antecedente.¹⁸

(Decreto n. 144-B, de 30/12/1892). [Grifos meu].

Encontram-se as marcas do controle, que revelam a forma como a classe dominante percebia os docentes naquele momento do nascimento da República. O professor desobediente seria considerado um **infrator**, que deveria ser repreendido da forma escrita ou verbal e ser fichado para **registro** da pena. A **censura** ao trabalho docente teve seu registro na Lei e demarcou as bases do discurso oficial que irá constituir a história do trabalho docente no Brasil.

Além da **censura** aos docentes, os legisladores impuseram as **penas** pecuniárias como forma de interdição da prática. Como se pode confirmar nas sequências a seguir, as **penas de multas** seriam progressivas e diferenciadas, de acordo com o grau de infração.

(SD14) Artigo 475. - Ficarão sujeitos ás penas de multa, abaixo declaradas:

§ 1.º - De 10\$000, o professor que:

a) usar de livro ou exemplar mandado eliminar do ensino publico. [...]

(Decreto n. 144-B, de 30/12/1892). [Grifo meu].

O rigoroso controle de conduta dá uma pista para que seja possível entender o significado do trabalho dos professores. O controle dos conteúdos por meio dos livros é um bom exemplo para entendermos essa relação. **Usar um livro ou exemplar mandado eliminar do ensino público** deixaria os mestres em sérios apuros. O trabalho docente não era autônomo¹⁹, seu fazer era um mecanismo de controle, efetivado a partir do discurso oficial do Estado. Quem infringisse qualquer determinação, além de repressões verbais e escritas, seria punido com **multas** estabelecidas de acordo com o grau de infração.

O valor a ser pago pelo docente era alternado com o grau de sua ilicitude. Como se a prática docente ou seu exercício fosse costurado por uma norma definida pela Lei. Quem a infringisse seria impelido a pagar um valor mais alto. As suspensões ou até a cessação do direito de ensinar por um período estava descrito de forma escalonada, como é possível conferir na sequência abaixo,

¹⁸ A ortografia segue os originais.

¹⁹ O professor, em sala de aula, não poderia utilizar qualquer livro de sua escolha.

(SD15) Artigo 476. - A suspensão importará a cessação do exercício das funções, com perda do vencimento correspondente ao tempo de sua duração, que será:

§ 1.º - De 5 a 15 dias, quando o professor:

- a) reincidir em faltas que o tenham sujeitado por tres vezes a qualquer multa;
- b) der máus exemplos ou inocular máus principios no animo dos alumnos;
- c) desrespeitar aos inspectores de districto. [...]

(Decreto n. 144-B, de 30/12/1892). [Grifos meu].

Na perspectiva do Decreto, amparado pelo discurso oficial do Estado, o professor é um espelho de “bons exemplos”, sendo proibido de transmitir aos alunos princípios diferentes aos estabelecidos pelo modelo societal da época. **Princípios** fundados a partir das lutas de classes, balizados por um modelo político, econômico e cultural, originário das oligarquias agrárias - altamente concentradora - e na tradição da exploração, escravagista, desigual e opressora do Estado. Princípios diferentes seriam considerados **Maus princípios** e poderiam ser **inoculados** nos ânimos dos estudantes. As penas reservadas aos professores, quando se tratava de desacato às autoridades eram aumentadas. Distratar inspetores, diretores ou conselheiros era considerado grave. A **pena de demissão** estava descrita,

(SD16) Artigo 477. - A pena de demissão importará a perda do direito de exercer as funções do magisterio publico e será decretada quando o professor:

§ 1.º - Tendo soffrido succesivamente toda a escala gradativa das penas estabelecidas neste regulamento, se mostrar incorrigivel.

§ 2.º - Tiver mau procedimento moral, isto é, si entre os alumnos fomentar immoralidade ou tiver comportamento contrario aos bons costumes.²⁰

(Decreto n. 144-B, de 30/12/1892). [Grifo meu].

A decretação da perda do **direito de exercer as funções do magistério público** indicava que os governantes não toleravam o descumprimento da ordem. O **mau procedimento moral contrário aos bons costumes** ensejava afronta ao Estado e à sociedade, ambos formados por uma elite patriarcal, fruto da herança colonial brasileira.

Como é possível perceber, a restrição à autonomia docente foi fortalecida no período republicano. A precária fiscalização do ensino no Império deixava, de certa forma, os professores “livres” para organizar o ensino como bem lhes agradasse. Indicavam os conteúdos do programa, estabeleciam o compasso do trabalho e as regras disciplinares em relação aos discentes. Na virada do século XIX para o século XX, apesar das dificuldades na estrutura de controle, a escola e os professores ganharam outros componentes.

²⁰ A ortografia segue os originais.

O formato dos grupos escolares possibilitou aos professores iniciarem o processo de institucionalização da escola primária graduada. A atividade de ensinar se consolidava como um ofício. Ensinar em um grupo escolar da cidade era sinal de respeito e outorga na ascensão da carreira do magistério. Ao tempo em que os professores pensavam a escola e suas relações, a sociedade os incumbia de diversas responsabilidades para com o “novo” e moderno mundo civilizado, no qual a escola e os professores tinham um papel especificado a desenvolver.

A figura do diretor foi central na organização da estrutura burocrática, didática e hierárquica da escola. O diretor se tornou o único representante da escola, junto aos governos. Dele se esperava a fiscalização e o controle dos alunos e dos docentes, para se alcançarem os objetivos da classe dominante: instruir, civilizar e moralizar o povo. Para se obterem os resultados, segundo Souza (2006, p. 79),

Refinados mecanismos disciplinares passaram a fazer parte da cultura escolar, muitos deles inscritos em práticas simbólicas. A arquitetura do edifício escolar, a distribuição dos espaços, a estrutura da sala de aula, as carteiras, os móveis, o controle do tempo, a interdição do espaço, das normas e dos valores relacionados à conduta, ordem, limpeza, asseio, higiene, compreendiam um conjunto de dispositivos que enredavam as crianças visando a contenção dos gestos, dos instintos e das emoções.

Ao tempo em que foram disciplinados pelo Estado, os professores estabeleceram e replicaram essas práticas disciplinares, dando face à dimensão educativa do espaço escolar, submetendo os alunos a uma série de interdições, a partir da difusão dos novos processos de organização. A escola, o professor e o aluno deveriam se adaptar aos “novos” valores culturais. Isso significa que o processo de controle do trabalho docente afetou a constituição do espaço escolar e de seus atores.

A escola foi um dos palcos políticos dos republicanos, no início do século XX. A história da educação republicana não pode ser considerada uma linha reta. É uma história repleta de sentidos, que produzem efeitos, a partir das interlocuções dos homens republicanos. A passagem para o regime republicano deu oportunidade para a chegada de um novo período não menos emblemático e bastante controverso.

O regime republicano criou expectativa de melhoria para a cidadania. Um novo regime surgia, com a abolição da escravatura e com a formação de um pacto federativo, presidencialista e representativo. O voto, apesar de proibido para as mulheres, soldados rasos e clérigos reclusos, deixou de ser censitário e sem vinculação ao letramento. Essas nuances dão conta de uma sociedade patriarcal, em que as condições de produção do discurso serão afetadas pelas mudanças culturais, econômicas e educacionais.

A Constituição republicana de 1891, vigente até 1934, tornou o ensino leigo, garantiu a livre manifestação do pensamento no Art. 72, assegurou a iniciativa privada na educação escolar. A gratuidade foi suprimida do texto legal e deixada a cargo dos Estados. Os governos ficaram desobrigados da vinculação de verbas para a educação, vindas de impostos. Muitos outros acontecimentos estavam por vir.

A reforma Epiácio Pessôa, aprovada pelo Decreto nº 3.890, de 1º de janeiro de 1901, organizou o código dos Institutos Oficiais de Ensino Superior e Secundário. Cabe destacar na SD abaixo o fortalecimento do controle do espaço escolar. Praticamente tudo o que fugia da norma foi criminalizado. Alunos, comunidade e professores conviviam com a polícia acadêmica. Órgão criado na Lei para proibir a **desordem** no ambiente escolar.

(SD17) CAPITULO XXIII - DA POLICIA ACADEMICA

Art. 304. O alumno que perturbar o silencio, causar desordem dentro da aula ou nella proceder mal, será reprehendido pelo lente ou pelo professor.

Art. 323. Os lentes exercerão a policia dentro das respectivas aulas, e nos actos escolares que presidirem deverão auxiliar o director na manutenção da ordem dentro do edificio.²¹

(Decreto nº 3.890 de 1º de Janeiro de 1901 Epiacio Pessôa). [Grifos meu].

Ao mesmo tempo em que os professores eram submetidos às estratégias de controle do Estado, exerciam o controle sobre os discentes, exercendo a função de **polícia, dentro das respectivas aulas** e auxiliando o diretor na **manutenção da ordem**. A Lei estabeleceu o **silêncio** enquanto regra e quem foge à regra é punido. Não é de se estranhar a imposição do silêncio, dadas as condições de produção do discurso de ordem, em meio a uma sociedade moldada à força pela disciplina, que impõe aos corpos a ideologia da classe dominante.

Em 5 de Abril de 1911 foi editado, pelo Ministro do Interior e Justiça Rivadavia da Cunha Corrêa, o Decreto n 8.659 que aprovou a Lei orgânica do ensino superior e do ensino Fundamental na República. No ato normativo foi possível perceber um refinamento dos instrumentos de interdição e controle do trabalho docente, como se confere na sequência discursiva abaixo:

(SD18) Da Polícia Acadêmica - penas disciplinares concernentes à corporação discente e ao corpo docente;

Art. 82. A polícia acadêmica tem por fim manter no seio da corporação acadêmica a ordem e a moral.

[...]

Art. 91. Os professores, mestres, livres docentes e auxiliares do ensino ficarão sujeitos às penalidades constituídas pela simples advertência, suspensão e perda do exercício do cargo.

(Decreto n 8.659, de 5 de abril de 1911). [Grifos meu]

²¹ A ortografia segue os originais.

O **policciamento acadêmico** foi o reflexo de uma sociedade moldada sob o signo do militarismo do início do século XX. No governo dos Marechais, o controle dos espaços públicos retratava uma sociedade vigiada, sedimentada nos **regimes disciplinares**. As instituições públicas concebidas como **corporações** e os segmentos transformados em **corpos**. As normas do Exército no estabelecimento da Lei, da **ordem** e da **moral** eram significantes de uma formação social que, a todo custo, buscou a manutenção do poder das oligarquias brasileiras. Aos docentes que incorressem em indisciplina a pena seria a **perda do exercício do cargo**.

Em 1915, o então Ministro Carlos Maximiliano Pereira dos Santos (1873 a 1960), lançou o Decreto n. 11.530, com o objetivo de reorganizar o ensino secundário e superior no país. O escopo da Lei explicita a polícia acadêmica e seu compromisso central com a manutenção da ordem. A similitude dos discursos, nesse curto intervalo de tempo (1911 e 1915), identificados nas sequências discursivas que materializam o discurso oficial e apresentam o papel do Estado no âmbito da organização acadêmica, produz efeitos de sentido que vinculam a academia ao quartel, no qual a corporação o (Corpo de Militares) se perfila diante do Comandante, (o Diretor) guardião da ordem e da moral da sociedade republicana.

(SD19) Art. 115. A polícia acadêmica tem por fim manter no seio da corporação acadêmica a ordem e a moral.
(Decreto n 11.530, de 18 de março de 1915). [Grifo meu].

Os discursos materializados nos Decretos supracitados carregam, em suas tessituras, os padrões de disciplinamentos regimentares, estabelecidos nas organizações militares. As escolas e os professores foram condicionados a obedecerem aos preceitos de uma formação ideológica dominante, eleita pela classe dirigente para controlar os ambientes escolares e o trabalho dos professores. As condições de produção desse discurso estão presentes no contexto vivenciado pelos brasileiros.

Em 1920, 75% da população em idade escolar era analfabeta, denunciando o abismo social deixado como herança pelos Portugueses. A República era um misto representativo de senhores acostumados às regalias do Império. A escola pública passou a ganhar destaque no itinerário de mudança social, mas era afetada pelos princípios do *Ratio Studiorum*. Os acontecimentos no campo educacional, mesmo com tantas dificuldades, irromperam quando autores brasileiros iniciaram uma aproximação com os escolanovistas. A literatura pedagógica dividia-se entre o movimento do otimismo pedagógico, “a crença de que, pela multiplicação das instituições escolares, pela disseminação da educação escolar, será possível incorporar grandes camadas da população na senda do progresso nacional” (NAGLE, 1974, p. 99) e do

entusiasmo pela educação: “a crença de que determinadas formulações doutrinárias sobre a escolarização indicam o caminho para verdadeira formação do homem brasileiro” (Idem, 1974, p.100). A população era afetada pelos efeitos de sentido que vinculavam a inserção da escola à vida produtiva e, conseqüentemente, ao acesso aos bens de consumo.

No final da primeira República foi estabelecida a reforma Rocha Vaz (1925) que, entre tantas ações, ordenou as responsabilidades dos Estados e da União para com a oferta da educação primária. O Decreto nº 16.782-a, de 13 de janeiro de 1925, estabeleceu o concurso da União para a difusão do ensino primário, a organização do Departamento Nacional do Ensino, a reforma do ensino secundário e superior. Dentro do itinerário traçado pelos Decretos anteriores, o controle do ambiente de ensino e o policiamento em torno da ordem e da moral parecem repetir a mesma trilha. Vê-se na SD abaixo:

(SD20) DA POLÍCIA ESCOLAR

Art. 243. A polícia escolar tem por fim manter, no seio da corporação escolar a ordem e a moral.

[...]

Art. 249. Os professores docentes-livres e demais auxiliares do ensino serão passíveis das penas de simples advertência, suspensão e perda do cargo.

Art. 250. Incorrem nas referidas penas os membros do magistério:

VI. que se servirem da sua cadeira para pregar doutrinas subversivas da ordem legal do país.

(Decreto nº 16.782-a, de 13 de janeiro de 1925). [Grifos meu].

Como num labirinto, a construção do discurso se deu por intrincadas formas que dificultaram encontrar as respostas. Por si só as Leis não mudaram a realidade de uma nação, mas são os instrumentos legais que esculpíram o arcabouço social, permitindo ou proibindo, impondo regras e regulando o que pode e o que não pode ser, fazer ou dizer. O Decreto nº 16.782-a, traz em seu corpo um apontamento que não estava presente nos demais ordenamentos jurídicos. Trata-se do Item VI do Art. 250: **incorrem nas referidas penas os membros do magistério: que se servirem da sua cadeira para pregar doutrinas subversivas da ordem legal do país.** Para compreender o que significa a inclusão desse “novo” instrumento de controle, silenciamento e interdição do trabalho docente faz-se necessário discorrer sobre o Brasil da década de 1920, ou seja, sobre as condições sócio-políticas ideológicas que possibilitam a irrupção desse acontecimento discursivo, no que concerne as condições amplas: O mundo vivia os reflexos da primeira guerra mundial (1914-1918) e da revolução Russa (1917).

A década de 1920 é marcada por uma intensificação de uma vida urbana. Uma época de rupturas, quebra de padrões estabelecidos na política, na economia, nos movimentos sociais e

na cultura. O protagonismo da estrutura das classes sociais aparecia com o advento das greves de 1917 em São Paulo. É nessa época que se tem um movimento sindical atuante, com a presença dos anarquistas e dos socialistas. O rumo da industrialização levava os trabalhadores do campo para a cidade. Em 1922, ano em que o Brasil completava 100 anos de independência, temos a criação do Partido Comunista, entre outras coisas um efeito da revolução Russa (1917). A semana de arte moderna (1922), organizada por um grupo de artistas e intelectuais, estremeceu a cultura brasileira.

O ciclo de dominação oligárquico agrário, fortalecido com o advento da República, começava a declinar. O país estava vivendo uma crise econômica, social, política, ideológica e cultural, que colocava em xeque todo a estrutura política da chamada República Velha. Durante os anos 20, a situação política do país entraria em colapso, passando por várias etapas de um processo de contradições sociais e políticas. O movimento Tenentista (1922-1924) e a Coluna Prestes (1924-1927) representavam esse processo contraditório, numa busca de consolidação da bandeira do liberalismo.

A educação brasileira acompanhou as lentas mudanças introduzidas nas relações capitalistas de produção. Os centros urbanos se converteram em espaços de lutas políticas e sindicais. A escola foi reivindicada aos filhos da classe trabalhadora. Várias unidades federadas implementaram políticas educacionais com a intenção de ampliar a universalização da escola pública. Entre 1920 e 1928, diversas reformas educacionais foram implementadas no Brasil (ROMANELLI, 2012), movidas por um discurso alinhado com o ideário ideológico liberal que alçava a educação à condição de grande redentora dos problemas nacionais.

Não causa estranhamento que as elites agrárias tomassem todos os meios possíveis para procurar manter o seu *status quo*. Os debates entre os liberais defensores da escola pública-laica, e os intelectuais orgânicos da Igreja católica, partidários do ensino religioso, notabilizaram os confrontos ideológicos que delimitaram o espaço da educação brasileira. O engajamento das elites agrárias, a partir de uma aliança com a Igreja Católica, foi um fator decisivo. A união das principais forças conservadoras do país, rechaçou o preceito da laicidade, presente na Constituição de 1891 e possibilitou a instauração de mecanismo de controle contra **doutrinas** que subvertessem a **ordem legal do país**.

Esse dispositivo de controle, presente na legislação de ensino, materializado no (Decreto nº 16.782-a, de 13 de janeiro de 1925), inaugura no Brasil uma fórmula que será utilizada na educação, contra os professores, como antídoto a todo e qualquer movimento que **subverta** a ordem, a moral e os costumes da classe dominante.

As modificações na estrutura econômica do país contribuíram para que novas forças sociais impulsionassem o “declínio das oligarquias” (SODRÉ, 1973). Dois campos antagônicos se consolidaram socialmente: a classe operária e a burguesia industrial. Esta última, oriunda dos setores da classe dominante, formada por fazendeiros travestidos de industriais, ávidos pela dominação da mão-de-obra.

As ebulições das manifestações urbanas organizadas retrataram de diversas formas a insatisfação de setores da classe trabalhadora. Anterior a 1930, os movimentos grevistas se apresentam à sociedade, pela via do recrudescimento das ações. As reivindicações dos movimentos tornaram-se espessas, com o apoio de camadas da classe média que começam a exigir acesso às decisões políticas e econômicas. Sem questionar o sistema, setores importantes da sociedade, entre eles os militares, passaram a reivindicar a saída dos governantes. Como afirma (RIBEIRO, 2007, p. 97), para os militares “o regime político era bom, ruim eram os homens que estavam no poder. Estes é que eram corruptos.”

A Revolução de 1930, pôs fim à hegemonia política das oligarquias do “café com leite” e deu lugar ao projeto autocrático burguês brasileiro, caracterizado pela capacidade de organização da sociedade atuante no setor privado, pela relação entre as grandes empresas privadas e empresas estatais e pela formatação de um sistema jurídico autoritário e centralizador, subordinado ao capitalismo.

É nesse cenário que ocorrem diversas adoções de medidas no campo educacional brasileiro. O governo provisório de Getúlio Vargas criou o Ministério da Educação e Saúde Pública, decretou o fim da laicidade nas escolas públicas e realizou a primeira reforma na educação de amplitude nacional. Em 1931, foi realizada a IV conferência da Associação Brasileira de Educação (ABE), no Rio de Janeiro, momento em que se fizeram presentes os intelectuais liberais promotores do movimento “Escola Nova”.

A política educacional implementada na era Vargas ficou conhecida como Reforma Francisco Campos, materializada a partir de um conjunto de Decretos, a saber: o Decreto n.º 19.850 de 11 de abril de 1931 – criação o Conselho Nacional de Educação; Decreto n.º 19.851 de 11 de abril de 1931 – organização do ensino superior; Decreto n.º 19.852 de 11 de abril de 1931 – organização da Universidade do Rio de Janeiro; Decreto n.º 19.890 de 18 de abril de 1931 – organização do ensino secundário; Decreto n.º 20.158 de 30 de junho de 1931 – organização do ensino comercial e profissão de contador; Decreto n.º 21.241 de 14 de abril de 1932 – consolidação e organização do ensino secundário;

Percebeu-se nesses Decretos que o caráter de controle e interdição do trabalho docente continuam vigentes. Observa-se, no entanto, que é dada à classe de professores e à comunidade

acadêmica uma certa “autonomia”, em relação à organização e ao disciplinamento das respectivas condutas, sem deixar de **observar os preceitos compatíveis com a boa ordem.**

Como pode ser visto na SD seguinte,

(SD21) TÍTULO XII

REGIME DISCIPLINAR

Art. 94. Caberá a administração de cada instituto universitário a responsabilidade de manter, nos mesmos, a fiel observância de todos os preceitos compatíveis com a boa ordem e a dignidade da instituição.

Art. 95. O regime disciplinar, em relação aos corpos docente e discente e aos funcionários administrativos de qualquer instituto universitário, será discriminado no regulamento e regimento interno, cabendo ao Diretor e ao Conselho técnico-administrativo a fiscalização do regime instituído, bem como a aplicação das penalidades correspondentes a qualquer infração cometida.

(Decreto nº 19.851, de 11 de abril de 1931). [Grifos meu].

Os docentes do ensino superior foram dirigidos por um regimento interno. O regime disciplinar discriminado em documento específico e amplo, caracterizado pela presença do Diretor e do Conselho que tinham como obrigação **a fiscalização do regime instituído, bem como a aplicação das penalidades correspondentes a qualquer infração cometida.**

A reforma Francisco Campos tornou o ensino secundário elitista e reforçou a velha tradição bacharelesca das classes dominantes. A escola secundária que emergiu após revolução de 1930 possuía um caráter enciclopédico e dava ao ensino superior o caráter enciclopédico. Dessa maneira excluía dos assentos universitários os jovens da classe trabalhadora. O ano de 1931 presenciou reformas no campo educacional e grandes mobilizações em torno da organização da escola e dos seus fins. Em meio a tantas transformações na esfera da educação é possível afirmar que as reformas materializam o discurso da Escola Nova, movimento de renovação do ensino brasileiro, que colocou os alunos no centro do processo pedagógico, na condição de aprendizes. O controle do trabalho docente passou para o serviço de inspeção, apresentando-se contundente, materializado no Decreto nº 19.890, de 18 de abril de 1931.

(SD22) CAPÍTULO I - Do serviço de inspeção

Art. 54. Incumbe à inspeção velar pela fiel observância das disposições deste Decreto, que forem aplicáveis aos estabelecimentos de ensino sob o regime de inspeção preliminar ou permanente, bem como das disposições dos respectivos regulamentos. [...]

§ 1.º Duas vezes por ano deverá constar do relatório uma apreciação suscinta sobre a qualidade do ensino ministrado, por disciplina em cada serie, métodos adoptados, assiduidade de professores e alunos, bem como sugestões sobre providencias que devam ser tomadas, caso se torne necessária a intervenção do Departamento Nacional de Ensino. [...]

(Decreto nº 19.890, de 18 de abril de 1931).[Grifos meu].

O controle do trabalho docente é mantido, nos mesmo termos anteriores, agora sob a responsabilidade do inspetor. A significativa ingerência que açodava o controle do trabalho dos professores foi desenhada, de forma explícita, no Decreto sobre a organização do ensino primário. A inspeção permanente, em cada distrito, a respeito dos **trabalhos de cada série e cada disciplina**, dava aos inspetores gerais o poder de **solucionar divergências** e fiscalizar a **marcha dos serviços**. Ao inspetor cabia o compromisso com a **delação**, por meio de relatórios e apontamentos, acerca da qualidade do **ensino ministrado, disciplinas, séries, métodos adotados, assiduidade dos professores** e alunos, bem como sugerir providências que deveriam ser tomadas pelo Departamento Nacional de Ensino do Governo Vargas.

Os Inspetores deveriam assistir às **lições ou exposições** dos professores, comprovando que o controle era iminente e severo. E, caso não aprovassem o que estava sendo realizado na sala de aula, poderiam **modificar**. As atribuições dos professores se apresentavam no escopo da Lei, como secundárias, interdidas de autonomia, desfiguradas pelo rígido controle do Estado sobre as práticas e os métodos presentes no espaço educativo. O mesmo ocorreu no Decreto nº 21.241, de 4 de abril de 1932 que consolidou as disposições sobre a organização do ensino secundário “Art. 63. Fica mantido, no Departamento Nacional do Ensino, o serviço de Inspeção aos estabelecimentos de ensino secundário”.

Em 1.º de novembro de 1932, o governo provisório de Getúlio Vargas designou através do Decreto 20.040, uma comissão para elaboração do anteprojeto de Constituição. Nesse período, as elites estão divididas em segmentos ideológicos, de um modo bem intenso que em qualquer outro período da história do Brasil. As reflexões pedagógicas estavam marcadas pelas disputas políticas polarizadas, em pelo menos quatro grandes conjuntos de ideias a respeito da educação. “Esses quatro projetos são os dos ideários liberal, católico, integralista e comunista.” (GHIRALDELLI JR, 2015, p. 67).

Em 1934, Getúlio Vargas promulgou a segunda Constituição brasileira na era republicana. A educação nacional ganhou um novo escopo, denso e alinhado aos preceitos liberais. O poder do Estado Nacional se fortalece e ele vai se tornando intervencionista, em diversos campos da atividade social. Pela primeira vez, no Art. 5.º, inciso XIV, a **União** assume a **competência privativa** em legislar e **traçar as diretrizes da educação nacional**.

O acontecimento discursivo, que irrompe um outro paradigma do campo educacional brasileiro, estava presente no Título V da Lei maior, assinalando um novo Capítulo para a história da educação. A educação tornou-se **direito de todos** e obrigação dos **poderes públicos**. Obrigatoriedade que se postulou na fixação do **Plano Nacional de Educação**, na gratuidade do

ensino primário, na garantia de percentuais dos impostos a favor da escola. Como poder ser aferido na sequência discursiva a seguir,

(SD23) Art. 5.º Compete privativamente à União:

XIV - Traçar as diretrizes da educação nacional;

[...]

Art 149. A educação é direito de todos e deve ser ministrada, pela família e pelos poderes públicos [...]

Art 150. Compete á União:

a) fixar o plano nacional de educação,[...]

Art 155. É garantida a liberdade de cátedra.

(Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil de 16/07/1934).

[Grifos meu].

A diversidade ideológica no interior das escolas foi, pela primeira vez, destacada no texto constitucional, com a **garantia da liberdade de cátedra**. Um fato que representou, de maneira significativa, o processo vivenciado em todo o percurso da constituinte. Algo que não pode passar despercebido, devido ao alcance da mensagem que se buscou passar à sociedade, naquele momento histórico.

A **liberdade de cátedra** dava aos docentes a autoridade para expressarem suas convicções, embora estivesse o trabalho docente submetido às normativas estabelecidas nos Decretos editados por Francisco Campos e sob a vigilância dos inspetores escolares no nível secundário ou dos regimes disciplinares no superior, não podem deixar de ser considerados um avanço substancial, assim como as ideias democráticas acolhidas pela Carta Magna de 1934. Sobre esse acontecimento, afirma Cury (2005, p. 25), trata-se de um capítulo marcante,

Difícilmente se verá um capítulo tão completo, salvo em 1988, e que já mostra a educação mais como um direito civil, um direito social próprio da cidadania. Mesmo que nem tudo havia sido efetivado, ficaram registrados os compromissos com a norma constitucional estabelecendo-se uma tradição virtuosa da busca pelo direito do cidadão e da cobrança do dever do Estado.

A Constituição de 1934 não durou muito. A constituição escrita por Francisco Campos e outorgada por Getúlio Vargas em 1937 retirou a vinculação de impostos para o financiamento da educação, restringiu a liberdade de pensamento e colocou o Estado como **subsidiário** da família e do segmento privado, na oferta da educação escolar. O autoritarismo ditatorial impôs sua presença e marcou explicitamente a sociedade brasileira. O advento do **golpe de Estado** implantou a ditadura do “Estado Novo”. Nesse período a educação brasileira sofreu novamente severas intervenções.

Com o golpe, o Estado deixou de ter responsabilidade com a educação pública. O ordenamento vinculativo determinado pela Constituição anterior foi substituído por um texto

que desabonou o Estado da manutenção e expansão do ensino público invertendo as tendências democráticas. A Lei Maior não estava interessada em obrigar o Estado a fornecer educação pública e gratuita aos mais pobres, devendo os “miseráveis” contar com a boa vontade dos mais ricos para com os caixas escolares.

(SD24) Art. 15. Compete privativamente á União:

[...]

IX - fixar as bases e determinar os quadros da educação nacional, traçando as diretrizes a que deve obedecer a formação física, intelectual e moral da infância e da juventude;

[...]

Art. 125. A educação integral da prole é o primeiro dever e o direito natural dos pais. O Estado não será estranho a esse dever, colaborando, de maneira principal ou subsidiária, para facilitar a sua execução ou suprir as deficiências e lacunas da educação particular.

(Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil, decretada em 10.11.1937). [Grifos meu].

Os professores foram enquadrados pelo aparelho policial do Estado. Pensar diferente e ser considerado subversivo era um risco de morte. A Ditadura Vargas sufocou a educação pública. Essa acusação infundada tinha origem nos discursos dos educadores católicos, interessados em anular as contribuições liberais dos escolanovistas e com o objetivo de alimentar o temor da sociedade para com o comunismo. Uma expressão de natureza fascista desencadeada para manutenção das injustiças sociais.

O preambulo do texto constitucional diz muito a respeito do que se poderia aguardar do governo ditatorial formado pela elite econômica com o apoio dos militares. Correntes **ideológicas** entram em **conflito** para conquistar o apoio da sociedade. Um “novo” inimigo do povo brasileiro foi inventado pela classe dominante, os **comunistas**. Vê-se na sequência discursiva abaixo:

(SD25) ATENDENDO às legítimas aspirações do povo brasileiro à paz política e social, profundamente perturbada por conhecidos fatores de desordem, resultantes da crescente agravação dos dissídios partidários, que, uma, notória propaganda demagógica procura desnaturar em luta de classes, e da extremação, de conflitos ideológicos, tendentes, pelo seu desenvolvimento natural, resolver-se em termos de violência, colocando a Nação sob a funesta iminência da guerra civil;

ATENDENDO ao estado de apreensão criado no País pela infiltração comunista, que se torna dia a dia mais extensa e mais profunda, exigindo remédios, de caráter radical e permanente;

(Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil, decretada pelo Presidente da República em 10.11.1937). [Grifos meu].

O contexto em que se deu o trabalho docente não pode ser deixado de lado quando se trata de analisar o discurso oficial do Estado. É um momento em que a sociedade brasileira se encontra polarizada por diversas concepções e os conflitos ideológicos, exigiam, na perspectiva do governo Vargas, **remédios, de caráter radical e permanente**. Os medicamentos utilizados pelos operadores do **golpe** foram em primeiro plano, a prisão em **caráter radical** e a morte – logo, **permanente**, conforme descreveu a Lei.

A natureza conservadora desse discurso advém de diversas tendências, principalmente a tendência política criada por Plínio Salgado a Ação Integralista Brasileira (AIB). Em síntese, trata-se de uma ação de natureza conservadora que se apresentava com o lema “**Deus, pátria e família**”; vinculada ao Estado autoritário, anticomunista e nacionalista, organizados pelas elites, com a função de sufocar os conflitos de classes sociais através de controle e interdição.

A partir de 1942, Gustavo Capanema, então Ministro do Governo Vargas, gradualmente editou seis Decretos acerca da organização da educação pública. As normas ficaram conhecidas como “Leis orgânicas do Ensino”, uma série de reformas elitistas e conservadoras que oficializaram o dualismo educacional: a classe dominante ficou com o ensino secundário público e a classe trabalhadora com o ensino profissionalizante, ou seja, a formação para o trabalho alienado.

Com a dualidade das escolas segundo as classes sociais, foi possível desvelar o caráter elitista e excludente, mantido pelo perfil distintivo que caracterizou a história da educação brasileira. As proposições do Governo Vargas estavam coerentes com os regimes ditatoriais da época, buscando transformar a escola em um aparelho de reprodução da ideologia dominante, exigindo do ensino secundário a disseminação da ideologia política baseada em aspirações patrióticas e nacionalistas, de caráter fascista. Nessas reformas o controle dos professores estava sob o signo de regime disciplinar a ser estabelecido pelo regimento interno de cada escola industrial, técnica, comercial, agrícola ou secundária, como pode ser apontado na sequência discursiva a seguir,

(SD26) Art. 62. Os preceitos especiais relativos à organização e ao regime de cada escola industrial ou escola técnica serão definidos pelo respectivo regimento.

Parágrafo único. O regimento de que trata este Artigo deverá ser submetido, pelo ministro da Educação, à aprovação do Presidente da República.
(Decreto-Lei nº 4.073, de 30 de janeiro de 1942). [Grifos meu].

Art. 85. Cada estabelecimento de ensino secundário terá um regimento destinado a definir de modo especial a sua organização e a sua vida escolar, e bem assim o seu regime disciplinar.
(Decreto-Lei nº 4.244, de 9 de abril de 1942). [Grifos meu].

Art. 56. A direção dos estabelecimentos de ensino comercial velará no sentido de que se observe constantemente, pelo corpo docente, pelo corpo discente e pelo pessoal administrativo, o regime disciplinar obrigatório. (Decreto-Lei nº 6.141, de 28 de dezembro de 1943). [Grifos meu].

Art. 67. A direção dos estabelecimentos de ensino agrícola velará do sentido de que se observe constantemente, pelo corpo docente, pelo corpo discente e pelo pessoal administrativo, o regime disciplinar obrigatório. (Decreto-Lei nº 9.613, de 20 de agosto de 1946). [Grifos meu].

A construção do regimento interno contava com a colaboração dos professores lotados nas escolas. Esse ponto suscitou uma falsa perspectiva de autonomia dos professores, em relação à organização dos espaços de trabalho. Vê-se, então, que não passava de mera ilusão dos docentes, uma vez que o regimento deveria **ser submetido, pelo ministro da Educação, à aprovação do Presidente da República**.

As marcas do controle, do silenciamento e da interdição do trabalho dos professores estão presentes em diversos instrumentos legais. A Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), por exemplo, traz em seu ordenamento que as escolas deveriam **escriturar um livro** com os dados pessoais dos professores. O que chama a atenção nesse ato burocrático é a presença de um mecanismo de controle plantado e disfarçado pelos legisladores, para realizar **quaisquer outras anotações**, referentes ao comportamento dos docentes. Essa ação, equivale ao fichamento do trabalho docente.

(SD27) Art. 324. [...]

Parágrafo único. Cada estabelecimento deverá possuir, escriturado em dia, um livro de registro, do qual constem os dados referentes aos professores, quanto à sua identidade, registro, carteira profissional, data de admissão, condições de trabalho, e quaisquer outras anotações que por Lei devam ser feitas, bem como a data de sua saída quando deixarem o estabelecimento.

Anexo (se refere o art. 577 da Consolidação das Leis do Trabalho). Confederação Nacional das profissões liberais – 12.º Professores (Privados). (Decreto-Lei n.º 5.452, de 1º de maio de 1943 - CLT). [Grifos meu].

Quanto à **atividade profissional**, descrita no anexo (Quadro a que se refere o art. 577 da Consolidação das Leis do Trabalho) escopo da CLT, os docentes foram divididos entre os órgãos de representação sindical. Os professores que lecionam em estabelecimentos de ensino particulares foram enquadrados como **professores privados**, os demais foram subdivididos em níveis (Professor do ensino primário, secundário, superior etc.). Essa organização demonstra que o processo de organização do trabalho docente foi vigiado pelo Estado. Essa divisão

separou os docentes e dificultou suas articulações em torno de pautas qualitativas e que pensassem o trabalho educativo para além da formação apenas para o trabalho.

A educação integrada à preparação para o trabalho, proposta às crianças pobres, filhos dos trabalhadores estava representada no Decreto-Lei nº 4.073, de 30 de janeiro de 1942. Por um lado, o Estado brasileiro organizou as relações de trabalho através da CLT, por outro, impôs ao ensino público uma legislação que separava os que poderiam estudar, daqueles que deveriam ser formados para o trabalho. A Lei estabelecia,

(SD28) Art. 1º [...] as bases de organização e de regime do ensino industrial, que é o ramo de ensino, de grau secundário, destinado à preparação profissional dos trabalhadores da indústria e das atividades artesanais, e ainda dos trabalhadores dos transportes, das comunicações e da pesca.

[...]

Art. 30. Deverá o candidato satisfazer, além das condições gerais referidas no Artigo anterior, as seguintes condições especiais de admissão: [...]

b) ter recebido educação primária completa;

(Decreto-Lei nº 4.073, de 30 de janeiro de 1942). [Grifos meu].

Como é possível compreender no texto do Decreto-Lei, editado por Getúlio Vargas (1942), no qual o processo de admissão era, por si só, mais um mecanismo de seletividade: eram poucos os filhos da classe trabalhadora que, naquela época, sabiam ler, escrever e **ter recebido educação primária completa**, para ser aprovado nos exames de admissão.

A expressão que se adequa a essa sequência discursiva é a de efetivação excludente de um processo social que rejeitou os doentes e excluiu os pobres. Os filhos da classe trabalhadora estavam ingressando nas escolas públicas. Essa escola, até então, só recebia os alunos da elite aristocrata e não estava preparada para ensinar os pobres. Então surgem, nesse momento, os grandes problemas de repetência e evasão. A decepção para a desestruturada organização da escola tinha uma explicação, na perspectiva da elite brasileira. Durante anos os governantes desse País apontaram os pobres como os únicos culpados pelo fracasso escolar. No início culpavam os carentes, os desvalidos e os “diferentes”, o processo educacional, os professores e professoras das escolas públicas, a desorganização familiar, a violência, a falta de integração com o ensino superior, entre outros motivos.

Acrescente-se que, o décimo capítulo do Decreto-Lei nº 4.073, de 30 de janeiro de 1942 trazia mais uma classificação para os filhos da classe trabalhadora, como se confirma, a seguir:

(SD29) Art. 44. Feitos os exames finais, será considerado habilitado, para efeito de promoção ou conclusão, o aluno que houver obtido, no grupo das disciplinas de cultura geral e no grupo das disciplinas de cultura técnica, ou no grupo das disciplinas de cultura pedagógica a nota global cinquenta pelo

menos, e se, em cada uma delas, tiver obtido a nota final quarenta pelo menos. (Decreto-Lei nº 4.073, de 30 de janeiro de 1942). [Grifos meu].

Os alunos exitosos passariam a ser reconhecidos por suas **habilidades**. Características que os tornariam habilitados a trabalharem na indústria brasileira. Os fracassados estavam condenados a um outro lugar. Nessa **SD** percebo que o discurso da exclusão escolar, no início do Brasil República se consolidou por meio da relação entre a possibilidade e a **habilidade**. É incontestável que a classe trabalhadora não teve acesso às possibilidades para desenvolver as **habilidades** no campo da formação. No entanto, restou a marca excludente do discurso que inabilita a capacidade humana de criar, de desenvolver e de inventar outras formas de sociabilidade.

A formação discursiva na qual se inscreve o discurso da exigência de um trabalhador **habilitado** é a mesma que irá se apresentar, anos depois, como trabalhador **qualificado**, ou seja, a formação discursiva do mercado, fazendo emergir um sujeito que será responsabilizado pelo seu próprio sucesso. Um sujeito habilitado, certificado, qualificado, preparado para exercer seu lugar na produção, dando sentido à existência de uma escola e um processo educacional, voltados para qualificar para o trabalho, como se pode constatar no texto da carta magna de 1988:

(SD30) Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. [Grifo meu].

O processo parafrástico em funcionamento retorna aos mesmos espaços de dizeres. Segundo Orlandi (2007a, p. 36), “os processos parafrásticos são aqueles pelos quais em todo dizer há algo que se mantém, isto é, o dizível, a memória”. O discurso de **qualificação para o trabalho** estabiliza o sentido de **habilitado** para significar nos dias atuais.

No interior da Reforma Capanema encontra-se a estrutura do ensino secundário, Decreto-Lei nº 4.244, de 9 de abril de 1942, destaco as finalidades:

(SD31) Art. 1º O ensino secundário tem as seguintes finalidades:
1. Formar, em prosseguimento da obra educativa do ensino primário, a personalidade integral dos adolescentes. [Grifo meu].

A formação de uma **personalidade integral** dos adolescentes, por meio de um processo doutrinário e adestrador, acentuava-se na necessidade de formar o espírito e a consciência patriótica das novas gerações. As gerações futuras, aquelas que tiveram acesso à escola desenvolveram uma relação densa e estreita com as instituições e os poderes representativos.

No corpo dessa Lei chamam a atenção os **programas das disciplinas** que consistentemente estão sob o **controle do Ministério da Educação** e que não levaram em consideração a pluralidade de ideias e a concepção dos processos educacionais, de um país com dimensões continentais; foi pensado nos gabinetes e nos interesses isolados e elitistas:

(SD32) Art. 18. Os programas das disciplinas serão simples, claros e flexíveis, devendo indicar, para cada uma delas, o sumário da matéria e as diretrizes essenciais.

Parágrafo único. Os programas de que trata o presente Artigo serão sempre organizados por uma comissão geral ou por comissões especiais, designadas pelo Ministro da Educação, que os expedirá.

[...]

Art. 20. A educação militar será dada aos alunos do sexo masculino dos estabelecimentos de ensino secundário, ressalvados os casos de incapacidade física. Dar-se-á aos menores de dezesseis anos a instrução premilitar, e a instrução militar aos que tiverem completado essa idade.

(Decreto-Lei nº 4.244, de 9 de abril de 1942). [Grifos meu].

A organização disciplinar do ensino secundário brasileiro esteve alicerçada em pilares que se mantiveram inalterados nas décadas seguintes. O disciplinamento dos corpos, por meio da educação física, a doutrinação militar, a **educação militar**, a formação do espírito pela educação religiosa e a imposição de uma moral burguesa, através da educação moral e cívica. Outra questão que não pode passar despercebida é o **lugar da mulher naquela sociedade**. O Estado reservou às mulheres uma formação voltada para o lar e estabeleceu em suas Leis os seus limites.

(SD33) 1. É recomendável que a educação secundária das mulheres se faça em estabelecimentos de ensino de exclusiva frequência feminina.

[...]

3. Incluir-se-á, na terceira e na quarta série do curso ginásial e em todas as séries dos cursos clássico e científico, a disciplina de economia doméstica.

4. A orientação metodológica dos programas terá em mira a natureza da personalidade feminina e bem assim a missão da mulher dentro do lar.

(Decreto-Lei nº 4.244, de 9 de abril de 1942). [Grifos meu].

Cuidar do lar, essa era a missão exclusiva designada às mulheres brasileiras nas primeiras décadas do século XX. Esse pensamento machista ecoou pelos tempos e persiste em muitas das relações, principalmente quando se trata do campo do trabalho entre homens e mulheres. É parte considerável de um discurso patriarcal e conservador. Um discurso dominante que se consolidou mundo afora. Tão relevante quanto, foi a forma como o Estado brasileiro tratou a educação nacional: O Estado abriu mão de sua responsabilidade e colocou nas mãos da **iniciativa privada** a responsabilidade de educar:

(SD34) Art. 69. O ensino secundário será ministrado pelos poderes públicos, e é livre à iniciativa particular.
(Decreto-Lei nº 4.244, de 9 de abril de 1942). [Grifo meu].

O “Estado Novo” terminou em 1945 com a deposição de Getúlio Vargas. O “golpe dentro do golpe”, no qual Getúlio Vargas experimentou dos mesmos mecanismos de acesso ao poder utilizado por ele. Apesar de todos acontecimentos no campo político, o novo ordenamento jurídico manteve características do regime ditatorial. Em 18 de setembro do ano de 1946, foi promulgada a Constituição de número cinco, a 4.^a da era Republicana. Sua estrutura essencial não era diferente da Constituição antecessora. No tocante à educação, a Carta Magna de 1946 reafirma os princípios da **democratização**, mas restringe alguns tópicos acerca da gratuidade quando comparada com a de 1934:

(SD35) Art. 166. A educação é direito de todos e será dada no lar e na escola. Deve inspirar-se nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana.

Art. 167. O ensino dos diferentes ramos será ministrado pelos poderes públicos e é livre à iniciativa particular, respeitadas as Leis que o regulem.

Art. 168. A legislação do ensino adotará os seguintes princípios:

[...]

IV - as empresas industriais e comerciais são obrigadas a ministrar, em cooperação, aprendizagem aos seus trabalhadores menores, pela forma que a Lei estabelecer, respeitadas os direitos dos professores;

[...]

VII - é garantida a liberdade de cátedra.

(Constituição dos Estados Unidos do Brasil decretada pela Assembleia Constituinte em 18 de setembro de 1946). [Grifos meu].

A Constituição de 1946 reforça o incentivo ao campo da privatização da educação, conforme mantendo a **livre iniciativa** privada. Nessa sequência discursiva, a consolidação da mão do capital garante, no texto da Lei, toda a comodidade para atuar de forma **livre**, quer dizer, sem barreiras ou burocracia a comercialização dos certificados escolares. A ideia de liberdade de opções, entre o público e o privado, continuava na perspectiva de desobrigar o Estado da sua responsabilidade, ao tempo em que somava na divisão da sociedade.

Outra questão singular é que o Estado responsabilizou as empresas acerca da educação dos pais e dos filhos: **As empresas industriais, comerciais e agrícolas, em que trabalhem mais de cem pessoas, são obrigadas a manter ensino primário gratuito para os seus servidores e os filhos destes.** O processo educativo nesse caso está eivado de sentidos que configuram o aspecto central do caráter exploratório da política social. A liberdade de cátedra retomou acento no texto da Lei. Um jogo ideológico se constitui nesse hiato entre as Constituições de 1937 e 1946. Em tempos de rupturas, em que o antagonismo político e os

adventos culturais estão em exposição, **o discurso do controle, do silenciamento e da interdição** do trabalho docente é materializado nas Leis, impelindo os professores acerca do que deve e pode ser dito em sala de aula.

O ano de 1948 marca a chegada ao Congresso Nacional de um projeto que seria comprimido pelos corredores do legislativo e que se tornaria a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei 4.024/1961. Não obstante, todo o processo desencadeado, durante a formulação desse projeto de Lei, encabeçado por Clemente Mariani (1900 a 1981), durou 13 anos. A Lei trazia, em sua estrutura, um conjunto de ideais defendidos por dois segmentos da sociedade. Os liberais, representantes do manifesto de 1932, capitaneados por Florestan Fernandes e Fernando Azevedo, e do outro lado, a Igreja Católica e os setores conservadores da União Democrática Nacional (UDN), representando o partido político da alta aristocracia agrária brasileira.

(SD36) Art. 2º A educação é direito de todos e será dada no lar e na escola. Parágrafo único. À família cabe escolher o gênero de educação que deve dar a seus filhos.

Art. 3º O direito à educação é assegurado:

I - pela obrigação do poder público e pela liberdade de iniciativa particular de ministrarem o ensino em todos os graus, na forma de Lei em vigor;

Art. 4º É assegurado a todos, na forma da Lei, o direito de transmitir seus conhecimentos;

(Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961). [Grifos meu].

No corpo da LDBN 4024/61, no tocante ao capítulo que trata sobre as finalidades da educação, há o predomínio de uma concepção moderna, almejada pelos que defendiam a escola pública, sobre a concepção tradicional de vertente religiosa, em defesa da escola particular. Esta última, defendia a ideia de que o Estado, ao invés de criar escolas, deveria financiar as **particulares**, para que estas se tornassem gratuitas e os pais tivessem direito à escolha da escola. O significado histórico da Lei pode ser conferido no discurso de Teixeira (1962, p. 222):

Não se pode dizer que a Lei de Diretrizes e Bases, ora aprovada pelo Congresso, seja uma Lei à altura das circunstâncias em que se acha o país em sua evolução para constituir-se a grande nação moderna que todos esperamos. Se isto não é, não deixa, por outro lado, de ser um retrato das perplexidades e contradições em que nos lança esse próprio desenvolvimento do Brasil. Afinal, é na escola que se trava a última batalha contra as resistências de um país à mudança.

A LDBN/1961 ficou aquém das demandas educacionais geradas pelas contradições do processo de produção capitalista, impostas pela classe dominante, desde os anos de 1930. O

escopo da Lei, herdou os principais elementos dos Decretos editados sob o manto do regime do “Estado Novo” e não rompeu com o modelo Colonial, inscrito no elitismo e na exclusão.

O período anterior ao **golpe de 1964** foi marcado por fatos que transformaram a história brasileira. O suicídio de Getúlio Vargas, (1954), a ascensão e o declínio da UDN. Houve, então, a vitória de Juscelino Kubitschek e João Goular, com a campanha (50 anos em 5); as tentativas de “mudanças políticas” do general Lott (1894 a 1984), em novembro de 1955. O período “áureo” dos ganhos no setor econômico aumentou a possibilidade de emprego e lucros para os empresários.

Nos anos 1960, a sociedade brasileira vivia uma crise econômico-social-política de graves proporções. O reordenamento do Estado liberal oligárquico brasileiro afetou os setores da classe dominante, sem alterar o escopo dos seus interesses. A substituição do modelo comercial, baseado exclusivamente no agrário exportador, permitiu a emergência do setor industrial e promoveu diversas mudanças. O Brasil era um país considerado de terceiro mundo, dependente e subordinado aos interesses das grandes potências emergentes mundiais. O país era o lugar de confronto de interesses econômicos, de diversas ordens, e tudo se processava numa sociedade desigual, ao extremo, segundo Goes (1994, p. 9):

em que os intelectuais orgânicos da classe dominante atuavam no Congresso Nacional formavam opinião pública através dos meios de comunicação de massas, da escola, de parte das Igrejas, de organizações tipo IPES (Instituto de Pesquisas e Estudos Sociais)e IBAD (Instituto Brasileiro de Ação Democrática), instrumentalizando conceitos ideológicos de ‘civilização ocidental e cristã’, corrompendo com o dinheiro da embaixada americana (eleições de 1962), com o objetivo político de conservação das estruturas, contra as reformas, ou qualquer mudança, escamoteando a discussão da luta de classes.

O embate entre conjunturas de modelos econômicos foi o que definiu os rumos do país. De um lado, a abertura do mercado interno e do outro a expansão e o adensamento do modelo exportador. O aguçamento dos dilemas enfrentados pelo Brasil, tanto no âmbito externo quanto interno, deu origem a um novo período de crise, fazendo com que fosse inadiável a reformulação do modelo econômico e o estreitamento das relações políticas.

As mudanças se concentraram em dois polos: compatibilização da política ou do modelo econômico. As forças dominantes optaram pela permanência da ordem econômica e pela mudança na orientação política. Em 1964, o “golpe” militar impôs os rumos a serem seguidos pela classe trabalhadora, por meio da força. A prática docente e a educação brasileira foram abarcadas por **conceitos ideológicos** que se impregnaram no corpo da escola, da família e da sociedade, como pode ser conferido a seguir.

5.1.1 O golpe de 1964: a subversão

No interregno histórico abarcado entre o declínio do Estado Novo (1945) e o golpe militar de (1964), a burguesia brasileira em curso viveu o estorvo de suas orientações, acerca dos caminhos a serem tomados para a economia nacional. Duas tendências políticas opostas se confrontavam pela tomada do processo de modernização do capitalismo brasileiro desde 1930. Embates ideológicos transformaram esses acontecimentos em episódios marcantes para a historiografia do país, entre eles: o suicídio de Getúlio Vargas (1954), A eleição de Juscelino Kubitschek para Presidente (1955), a renúncia de Jânio Quadros (1961), a insatisfação dos militares e da elite empresarial contra a posse de João Goulart (1961).

Foram os projetos distintos quanto ao desenvolvimento do capitalismo nacional que permitiram as dissensões entre os “entreguistas” e os “populistas”. O primeiro grupo era formado por setores socioeconômicos adeptos da lógica restaurativa, em que a economia deveria retomar os elementos da velha ordem social agrária, unida ao imperialismo norte-americano. Na polític eram representados pela União Democrática Nacional (UDN). O segundo grupo era constituído por segmentos que contestavam a relação com os americanos e defendiam um projeto econômico baseado no processo de modernização capitalista rompendo com o passado colonial e buscando parcerias com o proletariado industrial. Eram representados principalmente pelos Partido Trabalhista Brasileiro (PTB) e Partido Social Democrático (PSD). Os dois grupos se revejavam na disputa em busca de apoio popular, para o exercício do poder.

Foi nesse contexto de crises políticas e transformações econômicas e culturais que Paulo Freire (1921-1997) insurge com sua *pedagogia do oprimido*. O Pedagogo e Filósofo nordestino, patrono²² da educação brasileira, apontava a erradicação do analfabetismo como uma das soluções para que fosse possível a transição de uma sociedade agrária a uma sociedade urbano-industrial. No entendimento do educador, a condição do analfabeto era a manifestação do enraizamento das fundações do atraso que representava a permanência na velha sociedade agrária, cuja escola primária estava centrada na memorização e reprodução. Para Freire (1961, p. 21-24) “a inadequacidade de nossa escola primária consiste na sua verbosidade, no exagero da memorização, na sonoridade da palavra, com que, fugindo à realidade em que se situa, se superpõe a ela [...] é uma escola que não infunde esperanças. Sendo, portanto, necessário criar mecanismo para libertar o homem dos processos de reprodução que impedem o acesso ao conhecimento acumulado historicamente pela humanidade.

²² Lei nº 12.612, de 13 de abril de 2012, declara o educador Paulo Freire patrono da educação brasileira.

O desenvolvimento da consciência crítica em uma sociedade democrática tornou-se condição basilar para que o homem se torne sujeito ativo de sua condição histórica; apenas possível, mediante o trabalho desenvolvido pelos professores, a partir de todas as outras interações com o Estado, a escola e a família. O caráter político que habita essa forma de pensar a função social da educação torna possível a ação que humaniza o próprio homem.

A partir desse entendimento, para além do artifício da alfabetização a escola se tornava um espaço de consciência política, para que a classe trabalhadora tivesse acesso às palavras; as palavras com significados concretos, carregadas de sentidos e práxis. Os sentidos do cotidiano, da vida do sujeito se dariam numa relação reflexiva com as palavras. Para Freire (1987, p. 77) “não há palavra verdadeira que não seja práxis”.

Inserido nesse contexto de amplitude representativa, os movimentos sociais, a União Nacional dos Estudantes (UNE) e os sindicatos de trabalhadores, entre outros, em comunhão com o movimento de educação popular liderado por Paulo Freire, reivindicaram que o Estado efetivasse as “reformas de base” contemplando questões nevrálgicas da formação social brasileira.

Com a chegada do Presidente João Goulart à presidência da República, em setembro de 1961, as "reformas de base" ganharam status e maior consistência política. Nesse arcabouço, sob essa denominação, estava aglomerado um conjunto de ações: as reformas bancária, fiscal, urbana, administrativa, agrária e universitária. Pleiteava-se a necessidade de garantir o direito de voto aos analfabetos e às patentes subalternas das forças armadas. Mas era uma questão considerada afrontosa, pelos oficiais superiores das forças armadas do Brasil. O ponto central era a reforma agrária, que propendia abolir os desordens pela posse da terra e abonar o acesso à propriedade de milhões de trabalhadores rurais.

João Goulart, em discurso durante encerramento do primeiro Congresso Camponês realizado em Belo Horizonte, em novembro de 1961, afirmou que só era possível a efetivação da reforma agrária, com a alteração da Constituição brasileira. Os setores conservadores organizaram-se em frentes de resistências. As reformas não tiveram nenhum resultado prático e o processo de mudança estagnou.

A volta do presidencialismo garantiu a ampliação dos poderes de Goulart em 1963 e as reformas retornaram à pauta e ao centro da disputa política. No primeiro semestre do mesmo ano, Jango (João Goulart) enviou um anteprojeto de reforma agrária que previa a desapropriação de terras com título da dívida pública, o que forçava a mudança da Constituição. Uma emenda constitucional foi enviada, no entanto, não foram aprovadas pelo Congresso, o que acendeu ampla indignação por parte de segmentos da sociedade com viés socialista.

Movimentos populares e outros setores da sociedade se fortaleceram com os trabalhadores do campo, iniciaram as cobranças para que o governo agilizasse a implantação das reformas.

Penso que é importante destacar a sequência de acontecimentos no processo de implantação do golpe. Em 13 de março de 1964, diante de 150 mil pessoas, muitas ligadas a sindicatos, associações de servidores públicos e estudantes, João Goulart anunciou três Decretos presidenciais: um sobre as refinarias de petróleo privadas; outro, de reforma agrária à beira de rodovias, ferrovias, açudes e rios navegáveis, e o terceiro, criando um tabelamento de aluguéis.

A resposta foi dada no dia 19 de março, com a Marcha da Família com Deus pela Liberdade – SP, quando grupos da classe média conservadora, ligados à Igreja Católica, mobilizaram a opinião pública contra o governo de João Goulart, acusado de tentar implantar a ditadura do comunismo no Brasil. Em 30 de março Jango participa da Festa dos sargentos no Automóvel Clube; a alta corte dos militares se indigna com a quebra de hierarquia de seus subordinados. Entre os dias 31 de março e 1º de abril de 1964, momento da consolidação do Golpe de Estado, inicia-se a mobilização das forças militares, comandas pelo general Olímpio Mourão Filho, deslocando-se de Juiz de Fora (MG), rumo ao Rio de Janeiro. O Presidente João Goulart é deposto, obrigado a deixar o Brasil e partir para o exílio no Uruguai.

Na manhã de 2 de abril de 1964, manifestantes comemoram o golpe, enquanto carros blindados, viaturas e forças do Exército saíram às ruas das principais cidades do Brasil. Partidos políticos, associações, sindicatos e movimentos que apoiavam as “reformas de base” tiveram suas sedes invadidas por grupamentos fortemente armados; era a Marcha da Vitória – RJ.

As Forças Armadas pautaram a política do regime militar em duas frentes: a primeira, liderada pelo General Arthur da Costa e Silva, tinha como proposta o combate aos subversivos e, dessa maneira, criando um inimigo nacional, os militares poderiam permanecer no poder por um amplo período. A segunda frente era composta por militares que propunham intervenções menos violentas no país e a instauração de um processo de transição gradual. A história mostrou que o regime endureceu e os militares optaram por permanecer no poder.

O dia 9 de abril de 1964 apresentou aos brasileiros a forma “déspota” como os militares governariam os próximos vinte e um anos (1964-1985)²³. Os mecanismos jurídicos autoritários que excluía o poder Legislativo e asseguravam que as ordens supremas fossem cumpridas

²³ A Ditadura Militar passou por três etapas: 1) Generais Castelo Branco e Costa e Silva (1964-1969); 2) Governo da Junta Militar (formada por representantes do Exército, Marinha e Aeronáutica) e do General Garrastazu Médici (1970-1974); 3) Generais Ernesto Geisel e João Batista Figueiredo (1975-1985).

sem discussão eram os Atos Institucionais - AI²⁴. O AI-1 instituiu o Comando Supremo da Revolução, formado pelo general Costa e Silva, ministro da Guerra (Exército); pelo almirante Augusto Rademaker, da Marinha; e pelo brigadeiro Francisco de Assis Correia de Melo, da Aeronáutica. Tinha por objetivo acabar com a frente opositora e cooptar os políticos simpatizantes do regime. Deputados contrários tiveram seus mandatos cassados, a imunidade parlamentar extraída da norma jurídica. Direitos políticos foram cerceados por dez anos. Pretendia-se, com isso, a obtenção da legitimidade, por meio do simulacro da instalação do colégio eleitoral.

Com a farsa da eleição de Castelo Branco (1964–1967), 15 de abril de 1964 marca o adensamento da campanha de perseguição aos dissonantes do regime, entre eles, oficiais das Forças Armadas, ex-Presidentes, governadores, deputados, sindicalistas, intelectuais. Os que não foram imediatamente atingidos, ou presos, passaram para a viver na clandestinidade ou fugiram para buscar asilo nas embaixadas estrangeiras. O ano de 1964 contemplou a criação do Serviço Nacional de Informações (SNI) Lei nº 4.341/64, idealizado pelo general Golbery do Couto e Silva. Órgão que representou a mão opressora do governo ditatorial, por meio da instalação de inquéritos políticos-militares fraudados que levaram centenas de pessoas a prisões e torturas. Centenas de Professores foram alvos de perseguições, sendo inclusive presos e fichados pelo SNI, como “comunistas”.

O trabalho docente passou a ser controlado de modo sistemático, durante a ditadura militar. (SALLES e STAMPA, 2016) apresentam documentos do acervo do Sistema Nacional de Informações (SNI), guardados no Centro de Referência das Lutas Políticas no Brasil (1964-1985) - Memórias Reveladas, do Arquivo Nacional do Rio de Janeiro²⁵. Para Salles e Stampa (2016, p. 168) é,

Importante lembrar que o SNI era o órgão de cúpula do sistema de vigilância política no Brasil e um dos serviços de inteligência mais bem equipados do mundo durante o período em que funcionou (1964-1991). Ele articulava, no Brasil, uma rede composta por centenas de órgãos de vigilância e milhares de agentes e colaboradores, tanto civis quanto militares. [...] Além do exposto, refletir sobre o controle do trabalho docente no período ditatorial é um exercício indispensável para melhor compreendermos o momento atual, em que a prática docente na perspectiva crítica tem sido alvo de inúmeros ataques.

²⁴ Os governos dos militares editaram 17 Atos Institucionais.

²⁵ Encaminhamento secreto nº 049, do Sistema Nacional de Informação (SNI), datado de 04 de março de 1969. Fundo SNI. Acervo do Arquivo Nacional. Informe nº 1587–A4-CIE de 12 de julho de 1983, do Ministério do Exército. Fundo SNI. Acervo do Arquivo Nacional;

Após o golpe militar, consumado em primeiro de abril de 1964, a educação brasileira foi reorientada. O contexto exigia dos militares e dos empresários a realização de mudanças na legislação educacional. O golpe visou, inicialmente, garantir a continuidade do modelo socioeconômico ameaçado por João Goulart. Quanto à educação e suas diretrizes gerais, a fórmula adotada foi realizar adequações nas normas gerais e adequá-las à “nova” ordem nacional. A **organização estudantil** não ficou despercebida como se percebe na sequência abaixo,

(SD37) Art. 14. É vedada aos órgãos de representação estudantil qualquer ação, manifestação ou propaganda de carácter político-partidário, bem como incitar, promover ou apoiar ausências coletivas aos trabalhos escolares.
(Lei nº 4.464, de 9 de novembro de 1964). [Grifos meu].

Por meio da Lei n.º 4.464, de 9 de novembro de 1964, o novo ministro da Educação, Flávio Suplicy de Lacerda, impôs, aos órgãos de representação dos estudantes, severas proibições, enquadrando a **representação estudantil** na nova ordem de interdição, dentre eles, Diretórios Acadêmicos/Cursos, e Diretórios Centrais de Estudantes/Universidades, que funcionariam sob **controle oficial**, restringindo-se a assuntos acadêmicos e assistenciais. A UNE e as entidades estudantis estaduais e municipais estiveram entre os primeiros alvos do novo regime totalitário. A sede da UNE, no Rio de Janeiro, foi queimada e seus representantes fugiram para não serem presos ou mortos. Era o fim da autonomia estudantil, sobretudo da liberdade de expressão e de organização. O conteúdo seguia o mesmo itinerário da Lei Antigreve²⁶ voltada aos trabalhadores brasileiros.

Um levantamento realizado por Cunha (1983, p. 95-96) revela que o número de universidades existentes no País passou de 5, em 1945, para 16 em 1954 e 37 em 1964. No período entre 1945 e 1964, as instituições isoladas aumentaram de 293 para 564. A maioria das instituições nasceram do processo de junção de escolas profissionalizantes e a partir do processo de federalização das faculdades estaduais ou privadas.

Com o fim do regime democrático e o início do golpe militar ditatorial, a educação brasileira entrou em uma fase de retrocesso. As universidades foram silenciadas e, paulatinamente, perderam o pouco que haviam conquistado nos períodos anteriores. A Ditadura Militar objetiva dismantelar e debelar o movimento estudantil. As universidades foram

²⁶ Lei nº 4.330, de 1º de junho de 1964. Regula o direito de greve, na forma do art. 158, da Constituição Federal.

fortemente atingidas, muitas delas invadidas, como a Universidade de Brasília (UNB,) que teve seu campus atacado em 1965. A intervenção do governo desfigurou o projeto original que contava com certa liberdade e autonomia, mas o processo de transformação das universidades esteve ligado ao projeto de modernização econômica e, dessa forma, as classes médias exigiam o aumento no número de vagas.

Sob vigilância dos militares, as universidades públicas, eram encaradas como os centros de **subversão da moral e da ordem**. A regra ditatorial era acabar com o movimento estudantil. Para efeito, diversas lideranças do ensino superior foram expulsas; professores, alunos e intelectuais viveram na marginalidade. O enfraquecimento das Universidades Públicas possibilitou ganhos imensuráveis para as universidades do setor privado, que rapidamente começaram sua expansão, sobretudo a partir de 1970. No ano de 1933, o setor privado respondia por 64,4% dos estabelecimentos e por 43,7% das matrículas do ensino superior. No fim da década de 1970, o percentual das matrículas - no ensino superior - do setor privado cresceu para 62,3% demonstrando dessa forma que o ensino privado ganhou muito com o golpe.

Os Estatutos das universidades públicas e o trabalho docente tiveram atenção especial nesse período. Como exemplo, destaco a Universidade de Alagoas, criada pela Lei nº 3.867, de 25 de janeiro de 1961, no governo do Presidente Juscelino Kubitschek. Como pode ser percebido na sequência discursiva a seguir,

(SD38) Art. 1º É criada a Universidade de Alagoas [...]

Parágrafo único. A Universidade de Alagoas terá personalidade jurídica e gozará de autonomia didática, financeira, administrativa e disciplinar na forma da Lei.

[...]

Art. 10. O Estatuto da Universidade de Alagoas, que obedecerá a orientação dos das Universidades Federais, será expedido pelo Poder Executivo, dentro em 120 (cento e vinte) dias da data da publicação desta Lei.

(Lei nº 3.867, de 25 de janeiro de 1961). [Grifos meu].

A Universidade Federal de Alagoas, assim como as demais universidades, gozava de autonomia didática, financeira, administrativa e **disciplinar**. Isso significava que, mesmo com todas as dificuldades enfrentadas, o **Estatuto, na forma da Lei**, deveria se reportar a LDBN/1961, respectivamente o **regimento interno** que regulava os deveres e as penalidades dos docentes seria elaborado no seio institucional, em colaboração da comunidade acadêmica. E mesmo com a obrigação de submetê-lo ao poder executivo, o processo era mais representativo.

No interior da norma, deu-se o Decreto no 50.673, de 31 de maio de 1961, no governo do Presidente Jânio Quadros, que instituiu o Estatuto da Universidade de Alagoas. Neste

dispositivo encontra-se a Universidade seria regida pelas **disposições do presente Estatuto e dos seus regimentos**, competindo ao Conselho Universitário, formado pelo corpo da universidade, o emprego da legislação. Assim, cada unidade de ensino teria seu regimento, respeitando as especificidades de cada área do conhecimento.

(SD39) Art. 3º A Universidade de Alagoas rege-se pela legislação federal do ensino, pelas disposições do presente Estatuto e pelas dos seus regimentos.

[...]

Art. 16. Ao Conselho Universitário compete:

[...]

c) aprovar os regimentos das unidades universitárias do Conselho de Curadores e o estatuto do Diretório Central de Estudantes, e suas modificações;

[...]

Art. 90. Os servidores federais os integrantes do quadro extraordinário da Universidade estão sujeitos às penalidades constantes do Estatuto dos Funcionários Públicos Cíveis da União.

(Decreto no 50.673, de 31 de maio de 1961). [Grifos meu].

Aos Conselhos Universitários coube a aprovação dos regimentos das unidades universitárias e o **Estatuto do Diretório Central de Estudantes**. Depreende-se que uma das características das normas que regiam as universidades, no momento anterior ao golpe militar, era a valorização dos segmentos, nas tomadas de decisões, numa demonstração de respeito às instâncias internas. Os efeitos de sentido presentes no **discurso autoritário** dos governos militares tomaram formas nos ordenamentos jurídicos. No contexto educacional, elegeram-se primeiramente os discentes, na forma da Lei n.º 4.464, de 9 de novembro de 1964, suprimiram-se, em parte, as observâncias Estatutárias,

(SD40) Art. 20. Os atuais órgãos de representação estudantil deverão proceder à reforma de seus regimentos, adaptando-os à presente Lei e os submetendo às autoridades previstas no art. 15, no prazo improrrogável de sessenta (60) dias. (Lei n.º 4.464, de 9 de novembro de 1964). [Grifos meu].

Os estudantes brasileiros estavam submetidos ao ordenamento jurídico encrudescido. Os Estatutos das Universidades, antes signatários da vivência estudantil, não mais significavam na relação. A Lei obrigou as instituições de ensino superior e secundárias a alterarem suas normas e a se adaptarem aos ditames. Os alunos, a partir de então, estavam organizados na forma Legal, impedidos de falarem de política e de se manifestarem contrários ao regime ditatorial. Não satisfeita, a gestão do golpe modificou os Estatutos das Universidades Públicas. Como exemplo, o Estatuto da Universidade de Alagoas, instituído em 1961 e alterado pelo Decreto no 66.650, de 1º de junho de 1970, **interditando** o trabalho dos professores.

(SD41) Art. 2º São as seguintes as finalidades da Universidade:

[...]

c) desenvolver harmônicamente e aperfeiçoar em seus aspectos físico, intelectual, moral e cívico, a personalidade dos alunos;

[...]

Do Regime Disciplinar

Art. 94. O pessoal docente está sujeito às seguintes penalidade:

a) advertência

b) suspensão;

c) perda de cargo. [...]

(Decreto no 66.650, de 1º de junho de 1970). [Grifos meu].

A primeira questão a se considerar nessa sequência discursiva é o retorno do princípio da moralidade, na arquitetura da Lei. Devendo a universidade desenvolver e aperfeiçoar **a moral** dos alunos. Essa **finalidade** da educação é característica dos governos autoritários. Deu-se no golpe de 1937, nos termos da Constituição (Art. 15) “IX - fixar as bases e determinar os quadros da educação nacional, traçando as diretrizes a que deve obedecer a formação física, intelectual e moral da infância e da juventude.” O **desenvolvimento harmônico**, apontado na sequência, está em consonância com a ideologia dominante, que circundou o controle do trabalho docente naquele momento. A proibição de qualquer movimento que demonstrasse discordância era a necessidade do regime de demonstrar para a população que tudo ocorria bem.

Diferente do primeiro Estatuto aprovado no ano de 1961, o Decreto 66.650/1970 inferiu o **regime disciplinar** dos professores. Materializando o discurso que **silencia, controla e interdita o trabalho docente**. As **penalidades** previstas no Estatuto, ensejavam advertência, suspensão e perda de cargo. Em tempos de grande opressão, em que os direitos e a dignidade das pessoas são tratados de forma obtusa, não é difícil imaginar o quanto era difícil manifestar-se contrário ao sistema imposto. Nesse momento, o país se encontrava sob os nefastos efeitos do AI-5.

A **vedação** às manifestações, elencadas na Lei n.º 4.464, de 9 de novembro de 1964, foram reformuladas, por meio do Decreto-Lei n.º 228, de 28 de fevereiro de 1967, que tratou da “nova” organização da representação estudantil; tal reformulação foi anterior ao AI-5, comprovando que o endurecimento do regime foi primaz no controle dos estudantes e professores.

(SD42) Art. 11. É vedada aos órgãos de representação estudantil qualquer ação, manifestação ou propaganda de caráter político-partidário, racial ou religioso, bem como incitar, promover ou apoiar ausências coletivas aos trabalhos escolares.

[...]

Parágrafo único. A inobservância deste Artigo acarretará a suspensão ou a dissolução do D.A. ou D.C.E. (sic).

[...]§ 2º No caso de dissolução, será promovida, pelas autoridades escolares, a imediata desocupação da sede do D.A. ou D.C.E., porventura situada no recinto da Faculdade ou Universidade, devolvendo-se os bens e recursos colocados à disposição dos órgãos.
(Decreto-Lei nº 228, de 28 de fevereiro de 1967). [Grifos meu].

É perceptível que estava em curso um sequenciamento de atos que fundavam um ordenamento jurídico interventor, em que as **liberdades** de **expressão** e de **manifestação** estavam em xeque. As proibições carregavam um caráter diferente, pois não estavam apenas no campo daquilo que não poderia ser feito. Fazer algo contrário ao pensamento determinante do regime representava uma ameaça à própria vida. O medo e a falta de esperança eram um imperativo que se consolidava pelas ameaças às instituições e às pessoas “subversivas”.

Os espaços de luta, como os **Diretórios Estudantes e os Grêmios**, estavam sendo dissolvidos e suspensos. Os alunos que lideravam os protestos eram apresentados à população como criminosos, a serviço do comunismo. Não se permitia que professores e alunos falassem de política partidária. A imposição da ordem, por meio da Lei do silêncio, era o álibi para que o Estado pudesse agir para extirpar o “mal” que deteriorava a ordem e os costumes. Eram práticas de políticas totalitárias que funcionam na memória dos sujeitos, através da coerção física e das interdições de expressão, da língua, da subjetividade.

A Constituição de 1967 foi outro arroubo dos militares, no sentido de garantir a **unidade nacional**, em torno de um “novo” projeto de sociedade. O processo que estabeleceu o Congresso Constituinte (1966-1967) revelou-se desprovido de representação, pois os Partidos Políticos foram extintos, os deputados da oposição cassados e a discussão política era dissimulada entre dois Partidos disfarçados entre oposição e situação.

(SD43) Art. 168. A educação é direito de todos e será dada no lar e na escola; assegurada a igualdade de oportunidade, deve inspirar-se no princípio da unidade nacional e nos ideais de liberdade e de solidariedade humana.

[...]

§ 2º Respeitadas as disposições legais, o ensino é livre à iniciativa particular, a qual merecerá o amparo técnico e financeiro dos Poderes Públicos, inclusive bolsas de estudo.

[...]

VI - é garantida a liberdade de cátedra.

Art. 171. As ciências, as letras e as artes são livres.

(Constituição de 1967). [Grifos meu].

A garantia da **liberdade de cátedra** permaneceu na Constituição de 1967, talvez porque a Constituição não garantiu as premissas mínimas de um Estado republicano. Esse jogo de contraditórios se tornou emblemático no período do golpe. O discurso contraditório funciona para confundir a percepção dos acontecimentos e é imprescindível para escamotear a realidade.

A **liberdade** que existiu nos governos militares, não menos contraditória, foi a que levava à prática os mecanismos de modernização do Estado Nacional, no sentido de acelerar o desenvolvimento do capitalismo brasileiro. Para que isso fosse possível, utilizou-se de ações que suprimiam as liberdades democráticas, através de instrumentos jurídicos de caráter autoritário e repressivo.

Na esteira desse processo autoritário se dão as reformas educacionais, no governo dos militares. A primeira dessas reformas foi instituída pela Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968 que fixou as normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média. A segunda foi a Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971 que tratou das Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus. Mas é preciso lembrar que, imbuídos da concepção da educação como instrumento a serviço da racionalidade tecnocrática, os militares incorporaram algumas das demandas do período pré-golpe 1964, entre elas a expansão quantitativa e o atendimento às demandas do setor **particular** que, beneficiados pelo apoio ao golpe, ganharam liberdade para atuar no ensino, com **amparo técnico e financeiro dos Poderes Públicos, inclusive bolsas de estudo**.

O regime instituiu a Lei nº 5.540/1968 visando “organizar” o ensino superior. Nesse ordenamento jurídico, o trabalho docente foi circundado pelo controle do Estado ditatorial.

(SD44) Art. 29. [...]

§ 1º Na forma dos estatutos e regimentos, será passível de sanção disciplinar o professor que, sem motivo aceito como justo pelo órgão competente, deixar de cumprir programa [...]

§ 2º A aplicação do disposto no parágrafo anterior far-se-á mediante representação da instituição ou de qualquer interessado.

§ 3º Se a representação for considerada objeto de deliberação, o professor ficará desde logo afastado de suas funções, na forma do estatuto ou regimento.

(Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968). [Grifos meu].

Os docentes do ensino superior poderiam sofrer sanções disciplinares, reportadas na Lei, se deixassem de cumprir seus programas. A marca da interdição aparece nessa sequência com o objetivo de forçar o professor a cumprir o conteúdo programático da disciplina, na sala de aula. **Deixar de cumprir** assume a forma da **ameaça**, portanto, o docente é impelido a acatar o ordenamento e se assim não o fizesse, seria afastado do cargo. Para que a Lei fosse aplicada bastava apenas que qualquer interessado o **representasse** (denunciasse).

A reforma universitária incorporou uma espécie de mentalidade empresarial, baseada na eficiência, na racionalidade e na produtividade, tornando-a dispersa e distanciando-a de sua função social. A fragmentação do trabalho escolar, o isolamento dos pesquisadores e o distanciamento dos alunos, objetivavam a despolitização e a mobilização estudantil.

As universidades ocuparam lugar estratégico nos planos da Ditadura Militar, pois eram espaços de convivência, entre uma grande quantidade de professores e estudantes contrários ao golpe, com coragem para enfrentá-lo. Possuíam um papel fundamental na formação das elites intelectuais, políticas, culturais e econômicas do país. Por isso o ensino superior atraiu a atenção dos governos militares e das agências americanas como a *United States Agency for International Development* (USAID) que era pública, e as Fundações Ford e Rockefeller, ambas privadas.

Depois da aprovação da reforma universitária de 1968, subsidiada pelo acordo entre o Ministério da Educação e USAID (MEC-USAID), a relação entre o movimento estudantil e as organizações revolucionárias de esquerda se intensificaram. Sendo influenciados pelos acontecimentos que sacudiam o mundo como a Revolução Cubana (1959), Guerra do Vietnã (1959 – 1975), movimentos favoráveis aos direitos civis nos Estados Unidos (1955-1968) e a revolução estudantil na Europa, os movimentos revolucionários pegaram em armas e formaram os quadros dos grupos de guerrilhas, como a Aliança Nacional Libertadora (ANL), chefiada pelo ex-militante do PCB Carlos Marighella (1911-1969).

Outros acontecimentos adensariam as posições políticas e ideológicas acerca do golpe. Entre os fatos despontam a “batalha da Maria Antônia – RJ”, quando na manhã de 2 de outubro de 1968, estudantes da Universidade de São Paulo (USP) realizavam pedágios na rua para arrecadar dinheiro para o XXX Congresso da União Nacional dos Estudantes (UNE). Discentes do Mackenzie, integrantes do Comando de Caça aos Comunistas (CCC) tentaram impedir o pedágio. Os dois segmentos entraram em confronto. O confronto terminou com a morte do secundarista José Guimarães e o incêndio da Faculdade de Filosofia. O 30º Congresso da UNE aconteceu no dia 2 de outubro de 1968, na cidade de Ibiúna, no interior de São Paulo, a reunião terminou com 900 estudantes detidos, incluindo todo o comando da entidade.

O Comando de Caça aos Comunistas (CCC) foi uma organização neofacista de extrema direita, formada em 1963 com o “propósito” de deter o comunismo no Brasil. Resultado da união de vários grupos conservadores, entre os quais a “Canalha” do Colégio Mackenzie e os “Matadores” da Faculdade de Direito do largo de São Francisco. Teve participação ativa nas mobilizações que acarretaram a deposição do Presidente João Goulart, com atuações ordenadas na invasão das docas de Santos, na tomada da Companhia Telefônica de São Paulo, entre outras. Para Lopes (2014, p. 32),

O terrorismo perpetrado pelo CCC foi constituído de atos de violência física e difamação contra a imprensa da época (ameaçando-a, atacando-a física e verbalmente, divulgando notas e manifestos), para promoção de seus atos e

intuitos. Em suma, a atuação do CCC pode ser algo que se situa entre gangsterismo e paramilitarismo, balizado por um senso de terror que faz parte da essência destes dois modelos de conduta comportamentais e de vínculos sociais.

O grupo paramilitar radicalizado era formado por estudantes e pessoas infiltradas, capitaneados pelo Estado. Entre algumas ações violentas realizadas pelo grupo se destacam: o ataque aos estudantes da USP, no confronto, já citado, que ficou conhecido com “batalha da Rua Maria Antônia” em SP que culminou na morte de um jovem e no incêndio da faculdade de filosofia (1968); o ataque aos artistas no Teatro Ruth Escobar – SP (1968); o atentado a D. Helder Câmara - PE, quando a casa do Padre foi metralhada (1969); a destruição da estátua em homenagem a Garcia Lorca em São Paulo (1969);

Em 1975, o CCC voltou a agir, visando as entidades estudantis e os jornais da imprensa alternativa. Atentados foram realizados em Minas Gerais, contra o DCE da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), e em São Paulo, contra o Centro Acadêmico das faculdades de Física e Matemática da USP. O grupo foi responsável por diversos episódios, em várias partes do país. Em Maceió - AL, estiveram envolvidos na invasão do prédio de filosofia da UFAL (1968) e, depois, pelo sequestro de Dom Adriano Hipólito, bispo de Nova Iguaçu - RJ (1977).

É perceptível que, aos olhos do sistema ditatorial, a educação era sinônimo de “subversão”. O termo **subversão** não foi criado nessa conjuntura (1964-1985), mas a memória na sua infinita relação com a linha do tempo, ajuda a revelar o *continuum* sentido que se estabelece quando a expressão é empregada. Nas Constituições, o termo **subversão** inscreve-se enquanto acontecimento discursivo, pela primeira vez, na conjuntura do golpe de 1934 na era Vargas e só desaparece no advento da Constituição de 1988, como se vê na sequência discursiva a seguir,

(SD45) Art. 179. IV. Todos podem comunicar os seus pensamentos, por palavras, escritos, e publica-los pela Imprensa, sem dependência de censura; com tanto que [...]. (Constituição do Império de 1824). [Grifo meu].

Art. 72. § 12. Em qualquer assunto é livre a manifestação do pensamento pela imprensa, ou pela tribuna, sem dependência de censura, respondendo [...]. (Constituição de 1891). [Grifo meu].

Art 113. [...] 9) Em qualquer assunto é livre a manifestação do pensamento, sem dependência de censura, salvo [...] Não será, porém, tolerada [...] subverter a ordem política ou social. (Constituição de 1934). [Grifos meu].

Art 122. [...] 15) Todo cidadão tem o direito de manifestar o seu pensamento, oralmente, ou por escrito, impresso ou por imagens, mediante as [...]. (Constituição de 1937). [Grifos meu].

Art. 141. [...] § 5º É livre a manifestação do pensamento, sem que dependa de censura, salvo [...] Não será, porém, tolerada [...] subverter a ordem política e social [...]. (Constituição de 1946). [Grifos meu].

Art. 150. [...] § 8º É livre a manifestação de pensamento, de convicção política ou filosófica e a prestação de informação sem sujeição à censura, salvo [...] Não será, porém, tolerada [...] subversão da ordem [...]. (Constituição de 1967). [Grifos meu].

Art. 153. [...] § 8º É livre a manifestação de pensamento, de convicção política ou filosófica, salvo [...] Não serão, porém, toleradas [...] subversão da ordem [...]. (Emenda Constitucional nº 1, de 1969. Edita o novo texto da Constituição Federal de 24 de janeiro de 1967). [grifos meu].

Em momentos de rupturas institucionais, nas quais a democracia foi amputada, os governos ditatoriais, contando com o “braço forte” das forças armadas, se utilizaram dos expedientes legais, de modo a não permitir a **subversão da ordem política ou social**, mesmo que esse ordenamento social signifique desigualdades, injustiça, violência contra a maioria do povo. O discurso do combate à **subversão** é utilizado para mascarar a realidade e tem sido utilizado, quando a classe dominante se sente ameaçada pelas inflexões de uma sociedade em desenvolvimento.

Percebeu-se que a **liberdade de manifestação do pensamento**, condição de existência do sujeito em um sistema democrático e republicano, foi tolhida pelas marcas de um discurso que busca controlar consciências e corpos. Essas marcas podem ser identificadas pelo uso recorrente de conjunções adversativas. Em Cartas Magnas desde o advento da proclamação da República a **livre manifestação de pensamento** foi permitida, **salvo** em casos que contrariassem os interesses dos mandatários.

Esses mecanismos sedimentaram a história do trabalho docente no Brasil e demonstravam que os professores foram impedidos de inverter a ordem dos conteúdos, de construir novas metodologias, outras concepções didáticas e de se posicionarem criticamente acerca de questões tão importantes quanto as políticas. O discurso anti-subversivo, propagado pelos governos ditatórias representa o controle, o silenciamento e a interdição do trabalho docente e é responsável pelo distanciamento, de parte da sociedade, dos embates nos campos ideológicos, necessários à emancipação humana.

Para fazer o **controle do sistema educacional**, através de técnicas que facilitassem a disseminação de uma nova ideologia condizente com os interesses do capitalismo, o governo

militar editou o Ato Institucional nº 5, de 13 de dezembro de 1968. O preâmbulo da Lei é revelador:

(SD46) [...] no combate à subversão e às ideologias contrárias às tradições de nosso povo [...] buscando, [...] à obra de reconstrução [...] moral do Brasil, (Preâmbulo do Ato Institucional nº 1, de 9 de abril de 1964);
(Ato institucional nº 5, de 13 de dezembro de 1968). [Grifos meu].

Protestos expressivos, realizados pelos estudantes, causaram preocupação para os militares. A oposição se radicalizou e o regime totalitário impôs sua força repressiva, por meio do AI-5, editado em 13 de dezembro de 1968. O escalamento autoritário dos militares ocorreu pouco depois da aprovação da reforma universitária, no mesmo ano. Dessa maneira, o recrudescimento da violência contra estudantes e professores e à expansão/modernização das universidades ocorriam ao mesmo tempo.

O engajamento dos professores no ensino superior, fez com que os militares não ficassem satisfeitos com as crueldades do AI-5. Era imperioso instituir mecanismos repressivos específicos, que se revelaram no Decreto nº 477, datado de 26 de fevereiro de 1969.

(SD47) Art 1º Comete infração disciplinar o professor, aluno, funcionário ou empregado de estabelecimento de ensino público ou particular que:
I - Alicie ou incite à deflagração de movimento que tenha por finalidade a paralisação de atividade escolar ou participe nesse movimento;
II - Atente contra pessoas ou bens tanto em prédio ou instalações, de qualquer natureza, dentro de estabelecimentos de ensino, como fora dele;
III - Pratique atos destinados à organização de movimentos subversivos, passeatas, desfiles ou comícios não autorizados, ou dele participe;
IV - Conduza ou realize, confeccione, imprima, tenha em depósito, distribua material subversivo de qualquer natureza; [...]
VI - Use dependência ou recinto escolar para fins de subversão ou para praticar ato contrário à moral ou à ordem pública.
(Decreto-Lei nº 477, de 26 de fevereiro de 1969). [Grifos meu].

Uma Lei específica para silenciar, controlar e interditar o trabalho docente, concebida para desorganizar os movimentos dos estudantes. As severas proibições, estreitavam qualquer possibilidade de criação e manifestação de **pensamentos contrários** à Ditadura. Proíbiam-se **reuniões e atos políticos dentro das universidades**, originando um aparato de controle cotidiano no ambiente universitário. Assim, discentes e docentes passaram a conviver com o medo de serem denunciados por agentes infiltrados, disfarçados de “colegas”.

Não era o bastante para o regime militar. A máquina de interdição e repressão das universidades não satisfazia os militares, era preciso criar um instrumento específico que pudesse ser colocado no interior das instituições. Nasceram, em 1969, as Assessorias de

Segurança e Informação (ASI), subordinadas aos dirigentes das universidades. As ASI eram, portanto, extensão do Serviço Nacional de Informações (SNI) e operavam no interior das instituições de ensino superior.

Nos anos de 1970, dezenas de ASI foram instaladas nas universidades. Trabalhavam de forma integrada a outros órgãos, na seleção das contratações de servidores, liberações de bolsas de estudos, tudo sob o viés político da ditadura. Para impedir a **subversão**, aplicou-se o princípio da delação. O monitoramento da ASI era intenso e funcionava na coleta de informações e no controle dos professores, buscando impedir a livre circulação de ideias. Segundo Cunha (1994, p.37) “a denúncia de professores às comissões de investigação passou a ser um instrumento a mais de política universitária”.

Por força do Decreto 477/1969, entre 1969 e 1977, mais de mil estudantes foram excluídos das universidades. Os docentes delatores notabilizaram-se pela colaboração com a ditadura, na formação de uma frente policial-acadêmica, integrando os órgãos acadêmicos, fazendo a função de espiões do sistema. O prêmio era o acesso a algumas regalias e a punição de colegas que pensavam diferente. Quem fosse punido ficava três anos proibidos de se matricular em outra instituição de ensino superior. A violência alcançou um número bem maior de discentes, representando parcela considerável do total de mortos e desaparecidos pelos órgãos da ditadura. Ocorreram, também, dezenas de assassinatos e desaparecimentos de docentes. Entre eles, Vladimir Herzog e Ana Rosa Kucinski, da USP, e de Lincoln Bicalho Roque, da UFRJ.

Ser professor no Brasil e pensar criticamente a situação da sociedade foi um ato desafiador, nos tempos de opressão. A covardia esteve à espreita e andou de mão dada com a morte. O Decreto 477/1969 representou certamente a expressão densa das ameaças de opressão e repressão da política ideológica vivenciada na universidade brasileira. A norma transformou o magistério em inimigo subversivo, os professores em suspeitos permanentes de subversão.

O professor infrator foi ameaçado de demissão. O processo de apuração lhe dava o prazo de em 48 horas para defesa. O processo era sumário, para não dar tempo recorrer. Aos dirigentes que não apoiavam as medidas, não havia outra possibilidade a não ser autuarem os colegas “subversivos”. Se assim não o fizessem seriam punidos na forma do Decreto.

Algumas universidades não precisaram invocar o Decreto para implantar os mecanismos de controle, silenciamento e inderdição do trabalho docente. A UnB por exemplo, quando chefiada pelo reitor capitão do mar e guerra José Carlos de Azevedo, utilizava-se do seu próprio regimento interno para autuar os professores, alunos e funcionários. O alcance dessa norma repressiva não pode ser avaliado pela sua aplicabilidade em termos quantitativos. A sua

contundência estava naquilo que atingia o trabalho docente, sob a tutela da autocensura e na imposição do medo. Subverter esse espectro e sobreviver, era o que se permitia naquele momento nefasto, em que, a desesperança e a indiferença assolaram as escolas e as universidades.

Além dessas atrocidades, antes do encerramento dos anos 1960, os militares alteraram a redação do Artigo 47 da Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968, tomando para o governo ditatorial o poder de autorizar a criação de universidade no país.

(SD48) Art. 1º É alterado o Artigo 47 da Lei número 5.540, de 28 de novembro de 1968 que passa a vigorar com a seguinte redação:

A autorização para funcionamento e reconhecimento da Universidade ou estabelecimento isolado de ensino superior será tornada efetiva, em qualquer caso, por Decreto ao Poder Executivo Federal, após prévio parecer favorável do Conselho de Educação competente.

(Decreto-Lei nº 842, de 9 de setembro de 1969). [Grifo meu].

Nessa sequência discursiva encontra-se velado o discurso da privatização do ensino superior no Brasil. Nesse período, o país viveu processo de expansão do ensino superior, com foco no viés privatizante. As matrículas nas universidades privadas cresceram mais do que no setor público, por força dos interesses capitalistas e com o apoio do governo ditatorial, que flexibilizou as regras para a criação de novas faculdades particulares.

Em 1964, por exemplo, das 140 mil matrículas, 61,5% pertenciam ao setor público e 38,5% ao setor privado. Durante o período do golpe militar a relação se inverteu e o setor privado respondia por 59,1% das matrículas e o setor público por 40,9%. Esses percentuais demonstram que o regime ditatorial precarizou o trabalho docente nas universidades públicas e bonificou os empresários do setor privado, seguindo as orientações do governo Americano, através de suas agências. A universidade foi, segundo Cunha (1994, p.81), “modernizada, amordaçada e privatizada”.

Visando à formação de uma sociedade alinhada com seus preceitos ideológicos, os militares impuseram à educação nacional mais uma derrota. O Decreto-Lei nº 869, de 12 de setembro de 1969, nele se pode ver,

(SD49) Art. 1º [...]

Art. 2º A Educação Moral e Cívica, apoiando-se nas tradições nacionais, tem como finalidade:

a) a defesa do princípio democrático, através da preservação do espírito religioso, da dignidade da pessoa humana e do amor à liberdade com responsabilidade, sob a inspiração de Deus;

[...]

d) a culto à Pátria, aos seus símbolos, tradições, instituições e aos grandes vultos de sua história;

e) o aprimoramento do caráter, com apoio na moral, na dedicação à família e à comunidade;

[...]

h) o culto da obediência à Lei, da fidelidade ao trabalho e da integração na comunidade.

(Decreto-Lei nº 869, de 12 de setembro de 1969). [Grifos meu].

A instituição em caráter obrigatório da disciplina **Educação Moral e Cívica**, nas escolas de todos os graus e modalidades, dos sistemas de ensino no país, impôs ao trabalho docente mais um grande desafio. Desde o início do golpe em 1964, os militares buscavam formas de implantar a ideologia do **culto à Pátria**, aos seus símbolos, tradições, instituições e aos grandes vultos da história, na perspectiva dos militares. Nessa busca insana pelo **aprimoramento do caráter** do povo brasileiro e **na obediência à Lei e a ordem**, o governo não poupou esforços.

O papel da **nova disciplina** era suprir a educação familiar, além de conciliar o estereótipo conservador, representando uma sólida fusão do pensamento reacionário que busca, na doutrina da segurança nacional, as respostas para os problemas do país. Essa era uma forma de reforçar a doutrinação da classe trabalhadora e de esconder os conflitos de classe.

Como controlar os meios de comunicação e a forma de expressão das ideias que circulavam na sociedade, foi sem dúvida um dos grandes desafios do governo militar. Para tentar minimizar o fluxo de informações e sua circulação, principalmente por meio de livros, foi editado o Decreto-Lei nº 1.077, de 26 de janeiro de 1970.

(SD50) Art. 1º Não serão toleradas as publicações e exteriorizações contrárias à moral e aos bons costumes quaisquer que sejam os meios de comunicação.
(Decreto-Lei nº 1.077, de 26 de janeiro de 1970). [Grifo meu].

Assim como no período medieval, ou nos tempos do nazismo, os livros foram censurados. O Conselho Superior de Censura era o responsável pela verificação de existência de **matéria ofensiva à moral e aos bons costumes**. Se os livros considerados subversivos fossem apreendidos, todos os exemplares da publicação, seriam incinerados e o autor, além de ser processado (no âmbito criminal), teria que pagar as despesas pela incineração.

Seguindo esse sequenciamento de fatos, o governo sancionou a Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, fixando as diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus no país. Em relação ao trabalho docente, no que se configura em marcas de controle, silenciamento e interdição é possível perceber que não se diferenciou aos demais postulados descritos anteriormente pelo Estado. O controle continuou a cargo dos regimentos disciplinares, sendo observados pelas normas fixadas pelo Conselho de Educação,

(SD51) 2º Parágrafo único. A organização administrativa, didática e disciplinar de cada estabelecimento do ensino será regulada no respectivo regimento, a ser aprovado pelo órgão próprio do sistema, com observância de normas fixadas pelo respectivo Conselho de Educação. (Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971). [Grifos meu].

Cabe ressaltar, censura a jornal de estudantes de 2º grau (atual ensino médio). A violência contra professores universitários e faculdades é conhecida nos relatos sobre a Ditadura Militar, os professores de colégios de ensinos fundamental e médio foram vigiados, reprimidos e censurados no período.

O controle da educação básica no país, pelo regime militar, não se deu apenas em forma de perseguição contra professores com história pessoal de militância. Tampouco se limitou à criação das famosas disciplinas OSPB (Organização Social e Política Brasileira) e Educação Moral e Cívica, trazidas pela ditadura com o Decreto-Lei número 869/1969, que tornou Moral e Cívica obrigatória nas escolas de todos os níveis e, naquelas de 2º grau, também OSPB. A tentativa de controlar a educação básica veio em forma de censura ao conteúdo ensinado, aos livros adotados, aos termos que podiam ser ditos.

O golpe militar de 1964 deixou para o povo brasileiro uma herança lastimável, no que diz respeito à divisão das classes sociais, com o crescimento vertiginoso da diferença entre ricos e pobres, criando um profundo abismo social. Sobre o que o legado do golpe, descreve CUNHA (1994, p. 36),

[...] 17 Atos Institucionais, 130 atos complementares (todos contra a Constituição, mesmo a da Junta Militar), 11 Decretos secretos e 2.260 Decretos-Lei. [...] o Congresso Nacional, mesmo mutilado por sucessivas cassações de mandatos de parlamentares, foi posto em recesso, forçado por três vezes. Foram banidos do território nacional, por razões políticas, 80 brasileiros. Cerca de 400 pessoas foram mortas ou se encontram desaparecidas, devido à onda repressiva mais forte de nossa história. Uma dezena de milhares de brasileiros deixaram seu país em virtude de ameaças e perseguições de caráter político-ideológico.

Foram 21 anos de intensa repressão às liberdades e garantias, individuais e coletivas, um ataque sem precedentes aos direitos humanos. Duas décadas de dissídios entre segmentos expressivos da sociedade brasileira. Um período tomado pelo discurso que elegeu a censura como condição de sentido, apresentado à sociedade como pretexto, o propósito de salvaguardar a pátria do comunismo, da corrupção e da desordem, impondo suas posições ideológicas e silenciando as vozes discordantes. Um período caracterizado pelo discurso autoritário, pelo arbítrio do medo, que buscou no silêncio o refúgio da dor que habitou os corpos dos porões da ditadura.

5.1.2 Controle & interdição do trabalho docente em tempos democráticos

Os ventos de redemocratização circularam no início dos anos 1980, trazendo sonhos e esperanças de dias melhores. Quando se observou de perto o cenário deixado pelos militares na educação pública, o resultado foi desanimador. A maneira encontrada pelo povo brasileiro foi olhar para frente e seguir no decurso das décadas de 1980 e 1990; a história nos mostrou que as questões pertinentes à educação pública se agravaram.

O período de reabertura democrática trouxe as políticas de esvaziamento das máquinas públicas (entre elas a escola) e a severa crise no financiamento das atividades estatais. Desigualdade social, crises, inflação e outras sequelas escamoteadas pelo regime militar desvelaram-se diante do agudo empobrecimento da classe trabalhadora.

Reflexo das “doutrinas de segurança”, implementadas pelos militares, ora subordinados aos interesses do capital, as políticas educacionais foram reorientadas pelo BM, como forma de garantir que os países periféricos não dessem calote nos credores internacionais. O controle ideológico foi o instrumento de interdição aos governos dos países em desenvolvimento, “pobres”. Os programas de estabilização e ajustes da economia afetaram a educação brasileira nos anos de 1980.

A palavra de ordem foi reformar o Estado e transformar a educação num instrumento de equidade social. Nesse sentido, foi imposto à educação o status meio necessário de combate à pobreza. A partir de 1985, o Brasil se aparta da Ditadura Militar, mas os debates acerca do papel da educação continuam na conflituosa relação entre setores antagônicos da sociedade brasileira, transformando o tema num dos principais adventos da macro mudança social que não se efetivou. Promulgada em 05 de outubro de 1988, a Constituição consagrou para a educação um capítulo específico, com várias aspirações decorrentes da mobilização de segmentos e interesses diferenciados.

A educação estava contemplada em diversas partes da Carta Magna e trazia a perspectiva do direito ao acesso e permanência na escola como condição fundamental para o desenvolvimento do país, dividindo responsabilidades, **direitos** e **deveres** com outros segmentos:

(SD52) Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.
(Constituição de 1988). [Grifos meu].

A educação escolar, como direitos de todos e o Estado responsabilizado pelo acesso à escola gratuita e obrigatória, possibilita à classe trabalhadora maior vinculação com os espaços educativos e outras probabilidades, mesmo em detrimento do exacerbado foco na **qualificação para o trabalho**.

O contexto amplo que possibilitou o surgimento desses acontecimentos discursivos marcaram a década de 1990: o enfraquecimento da União Soviética e a consolidação da hegemonia neoliberal dos países capitalistas. Nesse cenário, temos o papel impositivo das Agências Multilaterais, a saber: Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (CEPAL), Banco Mundial (BM), Fundo Monetário Internacional (FMI) e a Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) entre outras. A criação destes organismos é diligenciada por interesses econômicos e pelas dimensões sociais, culturais e políticas, com o objetivo específico de assegurar a legitimidade à expansão do capital.

Na América Latina, os Organismos Internacionais cumpriram fielmente os atos doutrinários do “Consenso de Washington²⁷”, no sentido de garantir os ajustes fiscais, as privatizações e os investimentos públicos. O não cumprimento das determinações impediam os países pobres de pegarem dinheiro emprestado. O endividamento dos países periféricos foi o princípio basilar que possibilitou o controle econômico, cultural e político por parte das Nações credoras.

Desde a metade do século XX que os Organismos Internacionais interferem nos rumos educação brasileira, definindo a função do Estado e os pressupostos metodológicos, dos livros à sala de aula, impondo parâmetros ordinários ideológicos. Segundo Fonseca (2000), essa interferência nos fins educativos pode ser dividida em três fases: 1950 – intercâmbio entre educadores brasileiros e americanos; em 1960 – Acordos econômicos através dos acordos MEC-USAID; 1970 – Investimentos do BM centralizados no discurso do “alívio à pobreza”.

As diretrizes neoliberais, impostas pelo Consenso de Washington ao Brasil, foram ampliadas pelos governos dos Presidentes, Collor de Mello (1990-1992), Itamar Franco (1992-1994) e Fernando Henrique (1995-1998 e 1999-2002), devido ao alinhamento ideológico dos mesmos. As privatizações e as reformas do Estado foram uma verdadeira afronta à soberania do povo brasileiro, fazendo com que a nação fosse saqueada. A educação pública foi

²⁷ Consenso de Washington é um conjunto de medidas que se compõe de dez regras básicas. Foi formulado em novembro de 1889 por economistas de instituições financeiras situadas em Washington D. C. com a participação do FMI e do Banco Mundial.

vilipendiada, de maneira tal, que no âmbito do ensino superior a catastrófica privatização talvez jamais seja revertida.

Os delineamentos que marcam a década de 1990, no contexto educacional brasileiro, são por demais profundos. Os acontecimentos desse contexto histórico estão contornados pela divisão internacional do Trabalho, ora subordinada ao processo de modernização capitalista, na qual, educação e produção tornaram-se signos de um discurso ideológico que defende a educação como espaço de formação do trabalhador. As políticas de caráter neoliberal, que atingiram a educação brasileira, acabaram por sacrificar as camadas sociais menos favorecidas. Até então, a questão do acesso estava praticamente resolvida, mas a permanência não. Significa dizer que o sistema educativo brasileiro era ineficaz.

A estratégia modernizadora que levou o país a ser signatário dos “acordos” com os bancos internacionais traduziu-se em ordenamento de regulação jurídico que impedia os investimentos nas escolas e favorecia a construção de um discurso ideológico que desresponsabiliza o Estado e culpa os sujeitos pelos problemas na educação.

Ainda no que tange à educação, a partir do primeiro governo do Presidente Fernando Henrique Cardoso (1994-1998), temos o estreitamento das políticas educacionais com os interesses do capital. O setor privado, mais uma vez, avançou sobre a educação pública na tentativa de desqualificar as escolas e os professores, para conseguir mais clientes e recursos do próprio Estado. De acordo com Pinheiro (2005, p. 258), “Na área educacional o conflito público privado é antigo e remonta aos primórdios dos anos de 1930. Este confronto irá se manifestar através de uma disputa entre a escola pública e a escola privada pela hegemonia do campo de ensino”.

Na segunda metade da última década do século XX, gestão de Fernando H. Cardoso, temos a Lei 9.394 de 20 de dezembro de 1996 que, em termos de organização infraconstitucional, aglutinou as (Leis n. 4.024/1961; 5.540/1968 e 5.692/1971), normatizando e unificando as Leis de ensino do Brasil e se constituiu a partir de uma grande luta dentro e fora do Parlamento.

A Lei 9394/1996, estabeleceu as Diretrizes e Bases da Educação Nacional trazendo outros significados para o complexo cenário educacional. Em que pese seus avanços, constata-se que a política da educação brasileira continuou com o dualismo estabelecido pelas normas anteriores. O ensino médio, separado do ensino técnico, o ensino superior de formação ampla (pesquisa, extensão, gestão) e o superior de curta duração, aligeirado (tecnólogo). Outras medidas, presentes na LDBN/1996, podem ser consideradas avanços, por não se portarem de maneira autoritária. É o exemplo da escolha do que deve ser ensinado em sala de aula, devendo

apenas ter simetria com um núcleo comum curricular, demonstrando respeito às diferenças e às especificidades de cada região. Essas medidas serão suprimidas com o golpe de 2016.

Acerca da educação básica, a LDBN/1996 considerou o caráter plural da educação, envolvendo a **vida familiar** e as relações sociais nas suas distintas representações. Acerca da organização estrutural é bastante destacar o papel da escola como organismo responsável pela **qualificação para o trabalho**, conforme Artigos abaixo:

(SD53) Art. 1º A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais.

§ 1º Esta Lei disciplina a educação escolar, que se desenvolve, predominantemente, por meio do ensino, em instituições próprias.

[...]

§ 2º A educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social.

Art. 2º A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

(Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996). [Grifos nosso].

A educação foi inscrita na LDBN/1996, enquanto dever da família e do Estado, movida pelos princípios burgueses de liberdade e nos ideais de **solidariedade humana**; tem por finalidade o pleno desenvolvimento dos discentes nas suas relações com o **trabalho**. A Constituição de 1988 consolidou dois gêneros de escolas no Brasil, as públicas e as privadas. As públicas esguarçadas de investimentos e atenção do Estado, as privadas com o foco na venda da educação, transformando o processo educativo num escambo mercadológico, principalmente com a difusão massificante dos cursos de Ensino a Distância (EAD).

Tratando-se da educação superior, o controle do trabalho docente, independente do vínculo estabelecido pelas normas, foi posto na LDBN/1996, como pode ser analisado na sequência discursiva abaixo:

(SD54) Art. 53. No exercício de sua autonomia, são asseguradas às universidades, sem prejuízo de outras, as seguintes atribuições:

[...]

V - elaborar e reformar os seus estatutos e regimentos em consonância com as normas gerais atinentes;

[...]

§ 1º As instituições educacionais adaptarão seus estatutos e regimentos aos dispositivos desta Lei e às normas dos respectivos sistemas de ensino, nos prazos por estes estabelecidos.

(Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996). [Grifos nosso].

Assim como nas Leis de Diretrizes e Bases anteriores, a legislação Federal garantiu às instituições de ensino a responsabilidade pelas suas **normas de conduta e regimento disciplinar**. A conquista está na exclusão das Leis (477/1969 etc.) que foram feitas por encomenda para silenciar, controlar e interditar o trabalho docente.

Como base, toma-se o que consta na Seção IV, do Estatuto da Universidade Federal de Alagoas, aprovado pela Portaria nº 4.067, de 29 de dezembro de 2003, acerca do regime disciplinar, incumbindo o **regimento geral** da instituição da tarefa de descrever as penalidades contra professores,

(SD55) Art. 50. As normas sobre a ordem disciplinar na Universidade, as sanções disciplinares aplicáveis e a competência para sua aplicação, bem como os recursos cabíveis são fixados pelo Regimento Geral, observadas as disposições legais.
(Portaria nº 4.067, de 29 de dezembro de 2003). [Grifos meu].

O regimento disciplinar da UFAL, Resolução nº 01/2006-CONSUNI/CEPE, de 16 de janeiro de 2006, observa:

(SD56) Art. 88. Pelas faltas que praticarem no exercício do cargo, emprego ou função, os integrantes dos corpos docente e técnico-administrativo ficam sujeitos às penalidades disciplinares previstas na legislação a que corresponde o vínculo que os une à Instituição e àquelas definidas pelo Conselho Universitário.

[...]

Art. 89. A aplicação de penalidades disciplinares, conforme o caso, é competência do/a Reitor/a, dos/as Pró-Reitores/as, [...].
(Resolução nº 01/2006-CONSUNI/CEPE, de 16 de janeiro de 2006) [Grifos meu].

O trabalho docente, nesse sentido, manteve-se tutelado pelas normas presentes em cada instituição de ensino. Entre **Estatutos e Regimentos**, consolidou-se a participação dos pares, acerca do processo de tomada de decisão. Sobre os deveres dos professores, tratou a LDBN/1996:

(SD57) Art. 13. Os docentes incumbir-se-ão de:

I - participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino; [...]

V - ministrar os dias letivos e horas-aula estabelecidos, além de participar integralmente dos períodos dedicados ao planejamento, à avaliação e ao desenvolvimento profissional;

VI - colaborar com as atividades de articulação da escola com as famílias e a comunidade. (Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996). [Grifo nosso].

Seguindo o ordenamento das incumbências dos professores, percebe-se que a estrutura descreve um caráter pedagógico no regimento da UFAL. Esse perfil serviu para enquadrar os

servidores a uma estrutura parametrizada nos conceitos de administração pública, regida pelo empresariado e centrada na ante-mobilização.

(SD58) 1.1.4 - O Processo Administrativo Disciplinar – Rito Sumário, cujos procedimentos e instruções encontram-se inseridos no manual “Processo Administrativo – Rito Sumário – Instruções e Modelos de Documentos”, deve ser instaurado para apuração das seguintes irregularidades:
 a) acumulação ilícita de cargos (Lei nº. 8.112/90, Artigo 133);
 b) abandono de cargo (Lei nº. 8.112/90, Artigo 138);
 c) inassiduidade habitual (Lei nº. 8.112/90, Artigo 139)
 (Procedimentos do Processo administrativo disciplinar – UFAL, 2013)
 [Grifo meu].

Percebe-se que os professores com atuação na esfera pública federal foram submetidos à mesma norma jurídica que os demais servidores da União. A Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990, que dispôs sobre o regime jurídico dos servidores públicos civis da União, das autarquias e das fundações públicas federais, trazendo no seu escopo os elementos de controle, regidos pelos **deveres, proibições, responsabilidades, penalidades**, como se vê na sequência discursiva abaixo:

(SD59) Dos Deveres

Art. 116. São deveres do servidor:

Das Proibições

Art. 117. Ao servidor é proibido:

Das Responsabilidades

Art. 121. O servidor responde civil, penal e administrativamente pelo exercício irregular de suas atribuições.

Das Penalidades

Art. 127. São penalidades disciplinares:

I - advertência;

II - suspensão;

III - demissão;

IV - cassação de aposentadoria ou disponibilidade;

V - destituição de cargo em comissão;

VI - destituição de função comissionada.

(A Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990). [grifos nosso].

A norma legal que regeu os servidores públicos no âmbito federal foi instituída no período em que o Brasil era coagido pelas ações das Agências Internacionais (BM, CEPAL, FMI, etc.), no processo gradual de ascensão do neoliberalismo, implementado no governo de Fernando Collor.

Na estrutura da Lei 8.112/1990, que se configura em regime jurídico, está velado o discurso da doutrina da segurança, implantada pelos Organismos Internacionais, a serviço do capital, para impor medo e austeridade às relações entre servidores públicos e instituições. Não se trata de organização do serviço público, mas de controle, silenciamento, por meio de ameaças

de punições progressivas: **advertência, suspensão, demissão, cassação, destituição e repreensão**. Práticas de intimidação estabelecidas para dissuadir o poder de mobilização e integração dos servidores, entre eles os professores.

O controle do trabalho docente na educação superior pública, mesmo no período em que a democracia brasileira estabelecia suas bases, foi regido através dos estatutos e dos regimentos das Universidades, embasados na Lei 8.112/1990, que serve de parâmetro para os servidores das demais unidades federativas e municípios, em vigor até os dias atuais. Essa dimensão de controle parte de um contexto ideológico em que a máxima é a relação entre trabalho e capital. Trata-se de uma lógica padrão da realidade dos trabalhadores que são, paulatinamente, submetidos à exploração em prol da expansão do capital. As reformas na educação ou os discursos sobre elas, criam, na sociedade, um consenso que homogeneiza as alternativas para que as transformações ocorram.

O início do século XXI, foi testemunha de diversas mudanças no Brasil. O Partido dos Trabalhadores (PT) chega ao poder executivo central e com ele uma base formada por partidos de diversas correntes ideológicas, tudo em nome da governabilidade e dos interesses comuns da classe dominante. Ao longo do primeiro mandato do governo Lula da Silva, transcorridos entre 1º de janeiro de 2003 e 31 de dezembro de 2006, foram tomadas outras medidas no que se refere ao papel da União na educação. Entre essas medidas estão: a Lei 10.861 de 14 de abril de 2004 que criou o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES) e o Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE); Lei 11.096 de 13 de janeiro de 2005 que criou o Programa Universidade para Todos (PROUNI).

O PROUNI se configurou como um programa de concessão de bolsas de estudos, para que alunos de primeira graduação pudessem acessar o ensino superior, via universidades particulares. Nesses termos, uma das principais reformas do ensino superior que ocorreu no país, implantado na era Lula da Silva, reforçou as diretrizes neoliberais presentes no governo anteriores e garantiu a expansão das instituições de ensino privadas. O *site* do MEC assim o define:

É um programa do Ministério da Educação, criado pelo Governo Federal em 2004, que oferece *bolsas de estudo integrais e parciais (50%) em instituições privadas de educação superior*, em cursos de graduação e sequenciais de formação específica, a estudantes brasileiros sem diploma de nível superior.

No contexto da educação básica o governo Lula da Silva, instituiu a Lei 11.274 de 06 de fevereiro de 2006, organizando o ensino fundamental com duração de 9 anos e do Decreto 6.253 de 13 de novembro de 2007 – instituindo o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da

Educação Básica e de valorização dos profissionais da Educação (FUNDEB). Para Saviani (2005, p. 92), “é forçoso reconhecer que se trata de um fundo de natureza contábil que não chega a resolver o problema do financiamento da educação”.

No início do seu segundo mandato, em 2007, Lula da Silva lança o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), política que, em conjunto com uma série de projetos e programas do governo federal, buscavam alavancar o desenvolvimento nacional. Para que ações como os Programas de Aceleração do Crescimento (PAC) I e II, fossem possíveis, houve um alinhamento com empresariado nacional e internacional. Setores dominantes impuseram o *modus operandis*, ao submisso governo do PT.

O “empresariamento da educação” (NEVES, 2002) ficou explícito na forma com que os governos da era pós redemocratização lidaram com as políticas públicas para a educação. Alinhamento maior ocorreu nos governos Lula da Silva e Dilma Rousseff, com a chegada do então Ministro da Educação Fernando Haddad (2005-2012). A proximidade de Haddad com organizações do terceiro setor, ou porque não dizer dos *think tank*²⁸ da educação, mostrou a subserviência do Ministro e, respectivamente do governo, ao “Todos pela Educação” dissipando a participação da base do processo de discussão do PDE.

A sensível melhora no nível de vida dos brasileiros deixou passar quase que despercebido que a atuação dos organismos internacionais continuava a ditar os rumos das políticas educacionais. O Fundo de Financiamento Estudantil (FIES), editado pelo Presidente FHC (1995-2002 - PSDB), foi reformulado nos governos Lula da Silva (2003-2010 - PT) e Dilma Rousseff (2011-2016 - PT), até que os interesses dos empresários fossem parcialmente atendidos.

Em junho de 2012, o governo Dilma Rousseff decidiu dar mais um agrado aos empresários da educação superior e abriu o Programa de Estímulo e ao Fortalecimento das Instituições de Ensino Superior (PROIES), Lei nº 12.688, de 18 de julho de 2012. Com isso, as dívidas das empresas foram refinanciadas em 15 anos, sendo que, 10% deveriam ser pagos no primeiro ano e o restante, 90% seriam pagos em 14 anos. Praticamente todas se credenciaram ao PROIES.

O negócio da educação transformou o ensino em mercadoria, que pode ser comprada pela internet. Os grupos financeiros viram uma grande oportunidade de ganhar dinheiro, a venda de vagas, estimulada pelo FIES, se tornou um enorme programa de concentração de

²⁸ O conceito surgiu nos Estados Unidos, durante a segunda guerra mundial, como analogia a um lugar onde as conversas não podem ser interceptadas. (MARTINS, 2016).

capital, quantificada pela compra e venda de “cabeças de alunos”. Os gastos governamentais com essa política de incentivos passaram de R\$ 1 bilhão em 2010 para R\$ 13 bilhões em 2014.

Destacaram-se nas gestões de Lula da Silva e Dilma Rousseff (2003-2014) onde foram criadas 18 Universidades Federais e 173 Campus universitários, além de quase duplicar o número de alunos nessas instituições, de 505 mil para 932 mil. Entretanto, o crescimento vertiginoso das instituições privadas transformou a educação superior numa arena de negócios financiada com o dinheiro público. Assim, o projeto educacional brasileiro, pensado na perspectiva neo-desenvolvimentista, engendrado para dismantelar as instituições públicas de ensino e beneficiar as privadas, apontam que o caminho seguido e ordenado desde os anos de 1930 logrou êxito.

Dados do censo da educação superior no Brasil, publicizados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, no ano de 2016, mostram o percentual de instituições de educação superior, por categoria administrativa. As instituições privadas dominam com 87,70%. Enquanto as públicas foram encolhidas ao percentual de 12,30%, sendo que deste percentual 4,45% são instituições federais, 5,11% estaduais e 2,74% municipais.²⁹

A tendência de oligopolização nessa área é preocupante. Cotadas nas bolsas de valores, os grandes impérios educacionais tratam a educação nacional nos mesmos moldes e critérios dos negócios especulativos, atribuindo ao ensino o caráter contraditório do capital, que se dispõe a qualquer custo a gerar lucros aos acionistas. Os desafios políticos a serem enfrentados para inverter essa pauta são complexos. A expansão mercantil ocorreu com base na incorporação de valores e fundamentos do setor empresarial. O trabalho docente, nessa conjuntura, foi paulatinamente descaracterizado. Enquanto nas instituições públicas os docentes sofrem com a falta de recursos e estrutura para tornar o ensino atrativo e de qualidade, os professores lotados nas instituições privadas são desvalorizados. Princípios como a racionalização e a otimização de recursos foram abruptamente agregados, de forma invasiva, no cotidiano da sala de aula.

O processo de precarização ao qual os docentes estão submetidos se eleva, quando se refere aos professores que trabalham nas instituições privadas. O barateamento da mão-de-obra, através de uma reengenharia de produção, em que o professor vende horas intercaladas de trabalho, é apenas a expressão primeira, à qual se somam a manipulação nos regimes de contrato de trabalho e a fragmentação da carreira docente. Em “tempos democráticos” a liberdade se instituiu para os mercados financeiros. Ao trabalhador da educação restou lutar por sua

²⁹ Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2018/censo_da_educacao_superior_2017-notas_estatisticas2.pdf. Acesso em: 18/03/2019.

identidade ou (re)construí-la e resistir ao processo de alienação dessa “nova morfologia do trabalho docente”, caracterizada pela produção de consenso e assentada na ideologia dominante, que reproduz as relações de classes.

Com o golpe de 2016, asseverou-se o controle do trabalho docente. As frentes conservadoras, aproveitando-se desse momento de ruptura e em busca de ganhos substanciais, tentarão orquestrar, a seguir, mais uma manobra de combate aos professores, antes “subversivos” e agora, “doutrinadores”.

5.1.3 O golpe de 2016: a doutrinação

Para compreender os acontecimentos que emergem durante a segunda década do século XXI, acerca do trabalho docente na educação brasileira, faz-se necessário olhar para trás, no retrovisor da história e desvelar os sentidos do projeto dominante, que visa ao controle, o silenciamento e a interdição da escola e dos professores. Entre as narrativas à disposição, temos a eclosão, no mês de junho do ano de 2013, de um conjunto de manifestações que nasceu das reclamações dos preços das passagens de ônibus, inicialmente na cidade de São Paulo - SP. Depois da ação desmedida da Polícia Militar do estado de São Paulo, o movimento, alcunhado “Passe Livre”, ganhou adesões em todo o país. Milhares de brasileiros foram às ruas, durante semanas, em diversas Capitais.

A mídia conservadora e os grupos de oposição ao governo Dilma Rousseff - PT, estabeleceram uma parceria e redirecionaram os propósitos das reivindicações para um outro campo ideológico. As manifestações rejeitaram o apoio de partidos políticos tradicionais, contestaram a legitimidade das instituições democráticas e criaram fissuras irreparáveis na relação da Presidenta da República com o povo. Em meio a uma polarização, Dilma Rousseff foi reeleita com 54,5 milhões de votos em 2014; a primeira mulher Presidenta estava diante de um dos seus maiores desafios. O país estava dividido e o segundo colocado no pleito, o Senador Aécio Neves - PSDB, incitou desconfiança no processo eleitoral. Num curto espaço de tempo, a nação brasileira iria reviver um retrocesso, em que um governo eleito pelo povo e com representatividade foi tomado e destituído de sua legitimidade.

O golpe de 2016 foi orquestrado por setores da direita (Partidos, Movimentos, Empresários, Mídia), executado pelas instituições (Procuradoria Federal, Política Federal, Tribunal de Contas), validado pelo Congresso Nacional (Senado e Câmara), assistido pelo judiciário (STF) e imposto à classe trabalhadora. Trata-se, segundo Saviani (2017, p. 227), de um golpe “jurídico-midiático-parlamentar” e tem seu perfil traçado no governo Lula da Silva,

com a insurgência do Brasil como protagonista no cenário internacional, com a formação dos BRICS³⁰, deixando os organismos internacionais e o imperialismo americano ressentidos.

É fato que o impeachment está previsto na Constituição Federal, certamente esse ponto foi utilizado para deflagrar um golpe com aparência legal, constitucional. Para Antunes (2017, p. 53) foi, “um golpe que, contando com o decisivo apoio da grande mídia dominante, assumiu a feição de um não–golpe. Não um golpe militar, como em 1964, mas um golpe de novo tipo, forjado pelo pântano parlamentar”.

Vencida a etapa de transição, com a consumação do afastamento e do Impedimento da Presidenta Dilma Rousseff, em 31 de agosto de 2016, mesmo diante da desconfiança de falta de provas, Michel Temer (MDB) Vice-Presidente, dá início à execução dos objetivos estabelecidos por um projeto que manifesta os interesses do capital e passou a colocar em prática o programa da oposição, derrotado nas eleições anteriores (2002, 2006, 2010 e 2014). Só um golpe poderia fazer com que um governo ilegítimo pudesse implantar ações que foram rechaçadas pela população nas urnas. Saviani (2017, p. 219) argumenta que,

É nesse contexto que ocorreu no Brasil, em 31 de agosto de 2016, o golpe mediante o qual o Senado destituiu Dilma Rousseff da presidência da República. Ao desrespeitar a Constituição depondo uma presidenta que não cometeu crime, quebrou-se a institucionalidade democrática. Sem crime a presidenta, na vigência do regime democrático, só poderia ser julgada pelo próprio povo no exercício de sua soberania.

Com o golpe, um rigoroso ajuste nas contas do Estado brasileiro foi colocado em prática. Um conjunto de medidas que retrocedem os direitos da classe trabalhadora, em todos os patamares. A educação foi o alvo principal do governo de Temer. Cortes nos recursos e de vagas nas universidades públicas; mudanças e normas conservadoras impostas ao ensino médio. Representantes de fundações e de institutos de empresas privadas engendraram no país uma série de reformas na área da educação. Os carros-chefe dessa empreitada são a ampliação da participação do capital no ensino e a privatização das escolas e das universidades públicas.

Uma das primeiras investidas do governo ilegítimo de Michel Temer foi atacar a educação com a realização de uma grande reforma estrutural nas contas do Estado, aprovada em tempo recorde; foi a chamada PEC 55, concretizada como Emenda Constitucional (EC) n. 95/2016. Esse instrumento jurídico fez a previsão para limitação dos gastos públicos, por 20 anos. A proposta de Temer foi apontada pelos setores dominantes (mídia conservadora e especialistas) como única saída para a “crise fiscal” pela qual o Brasil “passava”. Como se vê,

³⁰ BRICS – Brasil, Rússia, Índia, China e África do Sul. Formação de um bloco político de operações em diversas áreas.

(SD60) Art. 109. [...] sem prejuízo de outras medidas, as seguintes vedações:
 [...]
 II - criação de cargo, emprego ou função que implique aumento de despesa;
 III - alteração de estrutura de carreira que implique aumento de despesa;
 [...]
 V - realização de concurso público, exceto para as reposições de vacâncias previstas no inciso.
 (Emenda constitucional nº 95, de 15 de dezembro de 2016). [Grifos meu].

A EC 95/2016 mostrou-se inescrupulosa em diversos aspectos, a manutenção da educação como direito público primaz garantido na Constituição de 1988 foi ameaçada. Ao desvincular receitas da educação, o governo do golpe escolheu a via do recrudescimento, assentada nas bases do modelo neoliberal de gestão pública. O fato é que grupos econômicos e privatistas, que não se contentaram com a abertura democrática e com a ampliação dos serviços e programas sociais - conquistados e ampliados para a classe trabalhadora - se alvoraram no desmantelamento das políticas sociais.

A PEC da “morte”, **veda** o Brasil. Estabelece que, por **20 anos**, o País vai “parar”, a máquina estatal será engolida pelo sucateamento e pela falta de servidores públicos. Não **haverá concursos**, a **estrutura da carreira** dos servidores públicos não poderá ser reformulada por duas décadas. Tudo em nome da disciplina fiscal e do ajuste econômico estabelecido pelos organismos multilaterais, representados pelos megaempresários e banqueiros brasileiros apoiadores do golpe de 2016. Fixou a limitação das despesas sociais do Estado brasileiro, entre elas a educação, e contribuiu para a diminuição do tamanho do alcance do papel do Estado, dificultando o avanço dos serviços públicos e das políticas sociais. Retirando recursos dos serviços que atendem os setores sociais vulneráveis deixa de lado a função social do Estado e sua participação no desenvolvimento do país.

Determinou que apenas as despesas primárias – aquelas relacionadas ao pagamento de pessoal e encargos sociais, etc, estariam com reajustes limitados à inflação do ano anterior. Essa restrição não se deu para pagamento de juros, encargos e amortização da dívida para os bancos nacionais e internacionais, fazendo com que a classe dominante não fosse afetada com as agruras dos acontecimentos globais.

Em 2014, o Congresso Nacional aprovou a Lei 13.005/2014, que instituiu o Plano Nacional de Educação (PNE) com 20 metas e 257 estratégias. O documento foi fruto de uma ampla mobilização social. Dentre as catástrofes anunciadas pela EC 95/2016, estão as **vedações** que atingiram o PNE como um todo. Os professores brasileiros foram silenciados nas suas

reinvidicações históricas, a EC configura-se como um mecanismo de controle. Não foram só os docentes interditados, a educação brasileira foi **vedada** – interdita.

O Brasil foi “assaltado” de sua soberania e os professores foram, assim como no golpe de 1964, mais uma vez, alvos das ações dos que se apossaram do Estado. As metas do PNE foram descartadas pela Emenda. Algumas estavam relacionadas com a qualificação, o desenvolvimento e a organização do trabalho docente, como se pode ver abaixo:

(SD61) 13. Elevar a qualidade da educação superior e ampliar a proporção de mestres e doutores do corpo docente em efetivo exercício no conjunto do sistema de educação superior para 75%, sendo, do total, no mínimo, 35% doutores. [Grifo meu].

17. Valorizar os (as) profissionais do magistério das redes públicas de educação básica de forma a equiparar seu rendimento médio ao dos (as) demais profissionais com escolaridade equivalente, até o final do sexto ano de vigência deste PNE. [Grifo meu].

Perceberam-se que as **vedações** impostas pela EC 95/2016 são provas contundentes do desprezo histórico que a classe dominante tem pelo trabalho docente, desconsiderando a necessidade da melhoria na qualificação dos professores e a elevação da qualidade da educação no País. Quando o governo de Michel Temer mandou para o Congresso a Proposta de Emenda à Constituição (PEC) nº 241, com a intenção de congelar os investimentos sociais por 20 anos, em todo o País, congelou os vencimentos de servidores públicos e dos profissionais da educação. Por meio da criação de teto para investimento fiscal atrelado à inflação e em nome do arrocho fiscal, praticamente “matou” o PNE. Para Amaral (2016, p. 656),

o cumprimento das metas contidas no PNE (2014-2024) no contexto da EC 95, que perdurará até o ano de 2036, abarcando também o próximo PNE decenal, é uma tarefa praticamente impossível, e pode-se afirmar que a EC 95 determinou a “morte” do PNE (2014-2024).

As mudanças propostas na área da Educação, que merecem um capítulo de destaque, são provas incontestáveis do interesse da classe dominante de levar o Brasil de volta ao passado, quando éramos apenas serviçais, escravos e produtores de bens a que só a elite tinha o direito a ter acesso.

Depois da EC 95, o governo Michel Temer avançou no esvaziamento da Consolidação das Leis do Trabalho (CLT). O desencadeamento das ações contra os trabalhadores veio por meio da Medida Provisória nº 808, de 2017 que se tornou ordenamento jurídico no mesmo ano, Lei nº 13.467, de 13 de julho de 2017, alterando a CLT, conquistada pelos trabalhadores desde 1943.

Os professores identificados na Decreto-Lei n.º 5.452, de 1º de maio de 1943 – Consolidação das Leis do Trabalho (CLT) - como profissionais liberais, serão um dos primeiros a sofrerem o processo de precarização do trabalho, no âmbito da formação ideológica do capital que se revela no discurso da flexibilização dos direitos trabalhistas, no decurso do golpe de 2016.

Alinhado com os interesses do capital, representados pelos grandes conglomerados de redes de ensino privado, o governo ilegítimo do vice-Presidente Michel Temer, advindo de um golpe de Estado, alterou o dispositivo da CLT/1943, que dava garantias, mesmo mínimas, de que o professor não seria explorado e levado à exaustão, na execução da sua jornada de trabalho, como se vê abaixo:

(SD62) Art. 318 – Num mesmo estabelecimento de ensino não poderá o professor dar, por dia, mais de 4 (quatro) aulas consecutivas, nem mais de 6 (seis), intercaladas.

(Decreto-Lei n.º 5.452, de 1º de maio de 1943 - CLT). [Grifo meu].

Na sequência discursiva supracitada, percebeu-se que o legislador disciplinou o trabalho dos professores, de forma a não permitir a extrapolação de sua condição mental e física. Entretanto, o golpe de 2016 rebaixou essas condições fazendo com que os docentes sejam submetidos a jornadas de trabalhos não condizentes com o que preconizam as dimensões didáticas e pedagógicas, necessárias ao ensino-aprendizagem,

(SD63) Art. 318. O professor poderá lecionar em um mesmo estabelecimento por mais de um turno, desde que não ultrapasse a jornada de trabalho semanal estabelecida legalmente, assegurado e não computado o intervalo para refeição. (Lei n.º 13.415, de 2017). [Grifos meu].

A reforma trabalhista, trazida pela Lei n. 13.467/2017, foi consumada em tempo recorde de tramitação no Congresso Nacional, provocando diversas e profundas alterações no campo do direito material e processual do trabalho. O ordenamento legislativo altera profundamente as relações sindicais, apesar de não se tratar de uma reforma sindical, propriamente dita. O direito sindical emergiu como resposta ao alto grau de exploração do capital, em momentos de extrema necessidade, a partir das lutas e das exigências de melhorias nas condições de trabalho. A história do sindicalismo está relacionada à história do surgimento e desenvolvimento do direito do trabalho, o que por si só justifica a sua importância nas relações laborais.

A Lei n. 13.467/2017 tem dois aspectos, entre tantos outros: um diz respeito à flexibilização das relações de trabalho, a chamada “terceirização”, no sentido de garantir o lucro das empresas, em detrimento dos direitos dos trabalhadores. O segundo aspecto diz respeito ao

desmantelamento das organizações sindicais, dadas como impeditivo à consolidação do processo de exploração pelo capital. A estrutura de organização do trabalho docente, a partir de suas representações (sindicatos e associações, entre outros), foram enquadradas no interior da legislação, o que enfraqueceu a organização sindical no país. Cabe ressaltar, que a interdição do trabalho docente não se dá apenas no interior da sala de aula. As marcas do interdito da Lei estão nas instituições que representam os docentes.

De forma gradativa, estão sendo suprimidos os direitos dos professores, ora submetidos à mesma norma trabalhista que os demais trabalhadores. Até mesmo o **intervalo para almoço** garantido desde o a CLT/1943, foi extraído após a reforma realizada em 2017. Outra questão nefasta é a terceirização, que impede o estreitamento dos vínculos dos mestres com a sala de aula, com a escola e seu projeto político e pedagógico, haja vista, a condição de seu vínculo de trabalho: terceirizado e intermitente. Tudo isso mostra que o Estado brasileiro foi sequestrado pela elite dominante, subordinada aos ditames do capital.

A reforma trabalhista traz, como uma de suas principais consequências, a terceirização. Instrumentalizada na Lei nº 13.429, de 31 de março de 2017, a norma dispôs sobre as relações de trabalho na empresa de prestação de serviços a terceiros.

(SD64) Art. 2º Trabalho temporário é aquele prestado por pessoa física contratada por uma empresa de trabalho temporário que a coloca à disposição de uma empresa tomadora de serviços, para atender à necessidade de substituição transitória de pessoal permanente ou à demanda complementar de serviços.

(Lei nº 13.429, de 31 de março de 2017). [Grifos meu].

No caso da terceirização da educação, as **tomadoras de serviços** (Escolas) serão entregues às **empresas de trabalho temporário** (organizações sociais certamente). Instituições que gerem outras empresas e recebem um percentual – uma taxa de administração, um custo fixado por aluno, que é pago pelo Estado à terceirizada. O professor terceirizado será privado de sua dignidade, transformado em peça descartável para o mercado de trabalho.

O encadeamento das Leis editadas pelo governo do golpe fica notório quando se relaciona a Lei 13.429/17, que autoriza a terceirização ilimitada e irrestrita, liberando a terceirização de “atividades fins”, anteriormente protegidas desse artifício de intensificação da exploração da força de trabalho. O funcionamento da EC 95/2017 produz efeitos diretos aos investimentos na Educação, tencionando, para medidas de privatização, parcerias público-privada e terceirização, combinadas com a proposição das desvinculações das verbas constitucionais. Essa modalidade de contratação de trabalhadores, inclusive para atividades fim, como a

educação, ampliará a precarização das relações de trabalho, dando ao empregador poderes substanciais para explorar a classe trabalhadora.

Michel Temer, avesso a discussões e debates críticos, revela uma predileção por Medidas Provisórias e Decretos de caráter ditatorial e autoritário. Como de costume, o processo se iniciou de forma impositiva, com o uso da Medida Provisória nº 746 de 2016 ou, por que não dizer, uma “medida de força”, convertida em seguida na Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, alterando a LDBN/1996 e outras Leis importantes.

Percebeu-se uma outra face perversa de natureza liberal e mercadológica da reforma do ensino médio, diligenciada pela classe dominante, retomando o sentido da educação para a classe trabalhadora subalternizando-a ao processo produtivo atual e reservando-lhe um lugar muito particular na atual divisão social do trabalho – o da desqualificação. Nesse sentido, o Art. 6º O art. 61 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 passou a vigorar com as seguintes alterações:

(SD65) Art. 61. [...] IV - profissionais com notório saber reconhecido pelos respectivos sistemas de ensino, para ministrar conteúdos de áreas afins à sua formação ou experiência profissional, atestados por titulação específica ou prática de ensino em unidades educacionais da rede pública ou privada ou das corporações privadas em que tenham atuado, exclusivamente para atender ao inciso V do caput do art. 36; (Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017). [Grifos meu].

A fragmentação do currículo, recortando disciplinas obrigatórias nos três anos do ensino médio (português, matemática e inglês), sendo que as outras, por mais estranho que possa parecer, não serão obrigatórias, podendo ser trabalhadas de forma “isolada”, nos itinerários formativos descritos pelo MEC. Um malgrado retrocesso que desconsidera o processo histórico que levou à inclusão destas disciplinas nos currículos. Por não serem obrigatórios, assumem um caráter secundário, tornando o currículo escolar uma peça de ficção, mais desprovido, frágil e incompleto, amparado na lógica da formação aligeirada e de caráter instrumental.

Uma questão que precisa ser destacada é a falta de valorização do governo federal à experiência acumulada dos Institutos Federais (IF) que têm um modelo exitoso de ensino médio instalado no país e, ao invés disso, optou por um modelo que se apresenta vazio. Essa opção entre os modelos - ensino médio integrado, desenvolvido pelos Institutos Federais, e o modelo do novo ensino médio de Temer, formado em itinerários formativos e professores sem formação, configura-se em mais um mecanismo que interdita o trabalho docente e fere a educação pública.

Tudo que o governo ilegítimo de Michel Temer queria fazer para prejudicar os trabalhadores, os professores e a educação brasileira, foi feito. Destaca-se o Decreto de Nº

9.057, de 25 de maio de 2017, com a proposta de flexibilizar a Educação à Distância (EAD), para que essa modalidade fosse liberada, até mesmo para o ensino nos anos finais do ensino fundamental.

(SD66) Art. 1º Para os fins deste Decreto, considera-se educação a distância a modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorra com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com peçoal qualificado, com políticas de acesso, com acompanhamento e avaliação compatíveis, [...] (Decreto de Nº 9.057, de 25 de maio de 2017). [Grifo nosso]

Pode-se considerar que a expansão da EAD está associada ao crescimento sem limites das instituições privadas, hoje, hegemônicas diante das públicas. Durante as últimas três décadas, em plena consolidação do neoliberalismo, o Estado brasileiro promoveu políticas públicas que deram as condições necessárias para o crescimento do setor particular de ensino. Nesse contexto, o Decreto de Nº 9.057, de 25 de maio de 2017 cede às pressões dos empresários e contempla os interesses das IES privadas, favorecendo o credenciamento e recredenciamento de novos cursos a distância e simplificando a supervisão e avaliação dos mesmos.

Como se pode perceber, os ataques à educação não são isolados. Foram todos articulados ao teto dos gastos, à terceirização, à reforma trabalhista e previdenciária. Ações planejadas no mínimo detalhe e que reduzem ao mínimo as condições de vida e de trabalho, negam as dificuldades e a diferença de classes, matam o presente e confiscam o futuro dos trabalhadores brasileiros. E antes de encerrar, o golpe final na educação teve seu desfecho na aprovação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC)

Em 2018, o país estava mergulhado em meio a um processo de denúncias de corrupção contra o Presidente Temer e, para se segurar no poder os legitimadores do golpe, inventaram uma intervenção no Rio de Janeiro, implementada através do Decreto nº 9.288, de 16 de fevereiro de 2018. Essa estratégia cínica estagnou o país. É em meio a esse desfecho que a BNCC é tornada pública e entregue ao Conselho Nacional de Educação. A primeira questão é sobre a legitimidade da proposta.

(SD67) É com alegria que entregamos ao Brasil a versão final homologada da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) [...] Elaborada por especialistas de todas as áreas do conhecimento, [...] Concluída após amplos debates com a sociedade e os educadores do Brasil, [...] Com a Base, vamos garantir o conjunto de aprendizagens essenciais aos estudantes brasileiros, seu desenvolvimento integral por meio das dez competências gerais para a Educação Básica, [...] A BNCC por si só não alterará o quadro de desigualdade ainda presente na Educação Básica do Brasil, [...] Somente aí teremos cumprido o compromisso da equidade que a sociedade brasileira espera daqueles que juntos atuam na educação. (BRASIL, 2018, p.5) [Grifos meu].

Há nessa sequência discursiva a utilização do recurso do porta-voz, incluindo outros personagens ao discurso, no sentido de responsabilizá-los por atos que precisam ser validados. **É com alegria que entregamos ao Brasil a versão final homologada da Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Nessa oração, o sujeito é implícito e determinado, pois está indicado pela desinência verbal “mos”. Há uma tentativa cínica de legitimar a BNCC ao afirmar que **nós** a entregamos. O cinismo está relacionado à desfaçatez que conserva a máscara ideológica (ZIZEK, 1992;1996). Finge-se não saber que a BNCC foi verticalizada e não atende aos interesses da classe trabalhadora.

Inscrito na formação ideológica dominante, o sujeito do discurso, “o governo”, é cínico e tem perfeita ciência da distância da máscara ideológica e da realidade social, que, como descreve Zizek (1996), continua a insistir na máscara. A BNCC foi **elaborada por especialistas** do “mercado”, com interesses econômicos escusos que não se coadunam com o sentido educativo. **O objetivo da máscara é ocultar/silenciar** a ligação entre o Estado, Organizações Sociais (OS) e empresários que aviltam a verdade da sociedade.

A realidade é escamoteada pela razão cínica presente nesse recorte. **“Concluída após amplos debates com a sociedade e os educadores do Brasil, [...]”** Não houve **amplos debates com a sociedade e os educadores do Brasil**, o trâmite para aprovação foi eivado de atos delimitados e simulados por uma organização sem representação. Eles, o governo cínico - fruto do golpe - têm consciência de tudo que estão impondo ao povo brasileiro. Como diz (Sloterdijk, 1983) “sabem muito bem o que estão fazendo, mas mesmo assim o fazem”. Como afirma Zizek (1996, p. 313), “A razão cínica já não é ingênua, mas é o paradoxo de uma falsa consciência esclarecida: sabe-se muito bem da falsidade, tem-se plena ciência de um determinado interesse oculto por trás de uma universalidade ideológica, mas não se renuncia a ela”.

O modelo de discussão, estabelecido antes da aprovação da BNCC, seguiu o padrão de diálogo que moldou todo período do golpe, em que o Poder Executivo governou por Decretos. Os principais **educadores brasileiros** não foram chamados ao debate e, mesmo se o fossem, certamente teriam se recusado a contracenar com os operadores do golpe. A BNCC foi totalmente transformada e mutilada nesse curto percurso. As **aprendizagens essenciais**, apontadas no documento, são **essenciais** para o mercado e não para a vida de milhares de brasileiros que terão seus sonhos ceifados, por mais esse período de ruptura democrática.

A atual BNCC, em sua estrutura, é uma versão pobre, reduzida e imposta de um documento que deveria representar os anseios de todos os brasileiros. Certamente, a BNCC **por si só não alterará o quadro de desigualdade** que persiste na Educação Básica do Brasil, mas seria um bom começo para devolver ao povo brasileiro aquilo que foi e continua sendo negado

por gerações: o direito a uma educação pública, gratuita e de qualidade. A **equidade que a sociedade brasileira espera**, não virá de governos sem legitimidade, que agride os trabalhadores com reformas, que os expropriam de suas necessidades elementares. Como afirma Orso (2017, p. 240), “nunca antes um governo se atreveu a tacar os trabalhadores com tanta fúria, desfaçatez, cinismo e descaramento como Michel Temer”.

Como se não bastasse a perseguição sofrida nesse período de consolidação do golpe, os docentes tiveram que enfrentar a sanha de organizações de direita, interessadas em ocupar os espaços políticos no “combate à corrupção e à esquerda brasileira”. Entre essas instituições está o Movimento Brasil Livre – MBL, responsável pela destilação de ódio contra o Partido dos Trabalhadores e por estabelecer uma pauta política que beira o facismo.

Na organização da sociedade civil, o *ethos* golpista assumiu sua face perversa nas representações de direita. É assim surge o MBL, para defender pautas neoliberais e ultrareacionais. O MBL e suas relações com empresários americanos e brasileiros identificados com a extrema direita representam o pensamento segregador da classe dominante. Por trás do MBL estão grupos internacionais, como as empresas dos irmãos Koch (Charles e David Koch), responsáveis por um faturamento de centenas de bilhões de dólares anuais e com atuação em setores ligados à exploração de óleo e gás. Tem forte laço ideológico com os “Estudantes para a Liberdade”, organismo de direita, responsável pela organização de distúrbio em países desalinhados com as máximas liberais. Em momentos históricos de grandes ebulições sociais, uma das reivindicações da classe dominante é o reestabelecimento da economia, baseado no Estado mínimo e no esmagamento das relações de trabalho, em desfavor dos trabalhadores. (AMARAL, 2016; SAVIANE, 2017).

Existe um relação direta entre as medidas às quais o Brasil foi submetido, entre 2014 e 2018, (Reformas nas áreas trabalhista, educacional e previdenciária) e o projeto de sociedade defendido pelo MBL. Utilizando-se da plataforma do discurso cínico, o MBL ajudou a inventar um inimigo público, “a corrupção”, buscou relacioná-la ao pensamento crítico e tentou estimular o esvaziar os espaços políticos e negar as suas relações com partidos políticos de direita (PSDB e DEM).

O MBL representou a farsa do compromisso contra a corrupção e buscou a consolidação da ordem liberal. A educação e o trabalho docente mereceram destaque especial. Veem-se abaixo as propostas do MBL para a educação:

(SD68)1. Implementação do sistema de vouchers para ensino básico, fundamental, médio e superior, com valor igual para todos os alunos de cada nível. Complemento separado para alunos com deficiência.

2. Legalização do homeschooling. [...]
 3. Benefícios fiscais para pessoas físicas e jurídicas que custeiem educação de crianças e jovens de famílias que não podem pagar. Os municípios e/ou estados fariam o cadastramento das crianças.
 4. Expansão do Prouni para o ensino médio, fundamental e infantil.
 5. Incentivo tributário para empresas que façam pesquisa tecnológica em áreas de ciências exatas e biológicas. [...]
 7. Redução de impostos das escolas privadas.
 8. Militarização das escolas em áreas de risco, ou seja, em locais onde a iniciativa privada não tenha a possibilidade de atuar.
 9. Gestão privada de escolas públicas através de Organizações Sociais e Parcerias Público-Privadas. [...]
 10. Facilitar o financiamento de empresas privadas em instituições educacionais de todos os níveis para fins de produção científica.
- (Propostas aprovadas no primeiro congresso nacional do Movimento Brasil Livre – MBL, novembro de 2015) [Grifos meu].

Das propostas do MBL para a educação brasileira evidencia-se a formação ideológica do capital, com a redução da participação do Estado e no confisco do sentido do público. Em cada ponto da proposta percebe-se a incompreensão da função social da escola, enquanto instituição responsável pela sociabilidade e compartilhamento do conhecimento produzido pela humanidade. A educação para o MBL é mercadoria que pode ser vendida em prateleiras de supermercado ou bancas de revista, em pedaços ou a quilos, paga com promissórias ou **vouchers para ensino básico, fundamental, médio e superior**. Um bilhete vendido nas agências de correios, pelo qual você paga e depois vai até o computador estudar. Tudo isso, pela internet, sem sair de casa, na modalidade EAD e **homeschooling**.

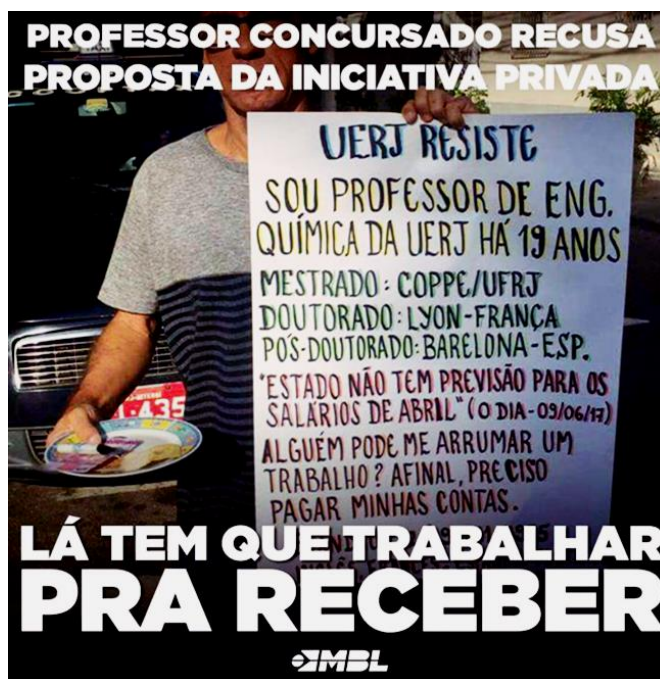
Este se constitui um modelo de educação que beneficia as grandes empresas, que operam na venda de certificados, na ânsia por lucros e sem qualquer compromisso com o desenvolvimento social. Tudo isto se dá em troca de **Benefícios fiscais** e fundadas no discurso da solidariedade, que funciona como justificativa para implantação dos projetos de exploração, seja econômico (Bradesco), seja extrativista (Vale), ou diversos outros seguimentos.

As propostas do MBL são insensatas e sem nenhum compromisso com a dignidade do povo brasileiro e primam pelo discurso cínico, escamoteador da verdade, incutindo na sociedade o desprezo pelo Estado, minimizando-o a ponto de torná-lo uma espécie de caixa bancário validador, no qual a classe dominante tem gerência plena. A proposta de **expansão do Prouni para o ensino médio, fundamental e infantil** é artilosa e expressa a representatividade do MBL, diz a quem o movimento representa. Os capitalistas fizeram as contas e sabem que a educação é a carteira de negócios mais desejada pelo mercado mundial. E no Brasil, com o **Prouni** (Ensino Superior), isso ficou patente. Trata-se de um negócio sem riscos para o mercado especulativo, porque tem no governo o seu principal fiador.

Imagina-se que a educação básica (formada pela educação infantil, fundamental, Médio e Profissional), que atualmente contempla 50 milhões de “clientes”, é o principal alvo dos banqueiros ligados à educação. Um negócio que, se consumado, pode gerar uma receita de 15 bilhões de reais mensais ou 180 bilhões de reais por ano; isso sem considerar o ensino superior contemplado pelo financiamento, atualmente; tudo isso e a **redução de impostos das escolas privadas**. É o mercado ditando os rumos da sociedade. O MBL sugere que, em locais onde a iniciativa privada não tenha a possibilidade de atuar, ou seja, nas áreas de risco, o **governo deve militarizar as escolas**. Nesse processo, a ordem e a disciplina prevalecerão sobre as necessidades sociais. E para as escolas públicas que restarem deve o Estado ceder a **gestão privada de escolas públicas através de Organizações Sociais e Parcerias Público-Privadas**.

Todo o processo depreciativo acerca da educação brasileira não foi suficiente para o MBL. Os professores foram atacados pelo grupo, os que se vinculam a instituições públicas. O silêncio, a interdição e o controle do trabalho docente se dá pela via da desmoralização da profissão, atingindo patamares inimagináveis de crueldade para com o outro. Como se vê na materialidade discursiva abaixo:

Figura 1 – Pôster do Movimento Brasil Livre. Brasil, 2018



Fonte: Site Pragmatismo Político, 2017

Quando um docente da Universidade Estadual do Rio de Janeiro – UERJ, com salários atrasados, fez um protesto para chamar a atenção da sociedade para a situação de precariedade pela qual os professores estavam passando, ao invés de apoio pelas dificuldades vivenciadas

pelo servidor público, o MBL publicou um pôster em suas redes sociais afirmando que **professor concursado recusa proposta da iniciativa privada: lá tem que trabalhar pra receber. Ou seja, está implícito que nas instituições públicas os professores recebem sem trabalhar**. Destilando ódio contra os professores, acionam o sentido pejorativo, deixando subjacente que o docente, além de **preguiçoso**, é criminoso/estelionatário, pois **recebia** sem trabalhar. **Está presente aí o discurso da demonização do público e santificação do privado**.

O sucateamento das instituições públicas, **mediante** projetos hegemônicos de governos neoliberais, que primam pelo corte de verbas para pagamentos de juros da dívida pública, estão levando as escolas e as universidades públicas ao colapso. Depois do golpe de 2016, os professores estão sendo acometidos por perseguições e espoliação de toda ordem. Nas universidades públicas ligadas aos Estados, a situação é complicada, porque ficaram nas mãos de quadrilhas disfarçadas de grupos políticos, especializados na dilapidação dos recursos públicos, como é o caso do Estado do Rio de Janeiro atualmente.

Nessa sequência discursiva, **lá tem que trabalhar pra receber**, o advérbio de lugar **lá**, significa as instituições que o MBL representa, as instituições privadas. O verbo **trabalhar** toma uma posição comparativa, pois lá nas **privadas** se trabalha e nas públicas não. Age para tornar possível construir uma imagem de que os professores das universidades públicas são descompromissados e que só estão na universidade pública porque não trabalham.

O MBL insiste no ato cínico de culpar os docentes pelo fracasso das políticas educacionais brasileira. Na tentativa de silenciar, interditar e controlar o trabalho docente, o MBL e Escola Sem Partido (ESP), se unem para perseguir os professores, como se pode analisar a seguir.

5.1.3.1 Escola Sem Partido: discurso & Ideologia

Sob a tutela dos movimentos que se cingiram durante o golpe de 2016 está o Escola Sem Partido (ESP), uma organização “idealizada” pelo advogado Miguel Nagib de (2004). Quando a ação começou a ser divulgada, grande parte da sociedade brasileira não deu a devida importância para o tema. Com o passar do tempo, o assunto foi ganhando notoriedade e chegou às esferas dos poderes executivo, legislativo e judiciário, além de ser impulsionado por organismos conservadores, em âmbito nacional e internacional. Para compreender os sentidos dessa proposta, é preciso fazer um exercício histórico.

No ano de 2004, o governo federal, sob a tutela do Partido dos Trabalhadores, lançou o programa “**Brasil sem Homofobia**”, para combater a violência e o preconceito contra a população (LGBTQIA). Uma parte desse programa enfatiza a formação de professores para

tratar questões relacionadas ao gênero e à sexualidade. Surgiu o projeto “**Escola sem Homofobia**”.

Passados alguns anos, por meio de um convênio firmado pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), foi elaborado o material didático que seria distribuído às instituições de ensino básico nas escolas do país. Muitas polêmicas impediram sua circulação, o Governo Federal recuou. Cabe ressaltar, que o material não chegou a ser adotado pelo governo ou encaminhado às escolas.

Quando estava pronto para ser impresso e distribuído em 2011, setores conservadores da sociedade brasileira e do Congresso Nacional iniciaram uma campanha contra o projeto. Nas denúncias feitas, o *kit gay* como acabou intitulado o material elaborado, era o responsável por instigar o homossexualismo e a promiscuidade entre as crianças e era contrário aos preceitos das famílias brasileiras. Diante de tantas acusações o governo federal cedeu à pressão das bancadas ligadas às Igrejas e de parte da sociedade, interrompendo a ação.

O ESP foi criado em 2004, como se pode observar, foi o ano em que foi lançado o programa “Brasil sem Homofobia” pelo Governo Federal. Conforme constata-se na sequência discursiva abaixo,

(SD69) O Movimento Escola Sem Partido surgiu em 2004 como reação a duas práticas ilegais que se disseminaram por todo o sistema educacional: de um lado, a doutrinação e a propaganda ideológica, política e partidária nas escolas e universidades; de outro, a usurpação – pelas escolas e pelos professores – do direito dos pais dos alunos sobre a educação religiosa e moral dos seus filhos.

(www.programaescolasempartido.org). [Grifos meu].

O ESP trata os trabalhadores da educação de forma hostil, com acusações graves de cometimentos de crimes, por parte dos docentes, em todos os níveis do sistema, transformando a prática docente, uma **prática ilegal**, um dolo contra as crianças e as famílias. Logo, quem não apoiar a iniciativa do grupo, ou que seja contrário a ela, será considerado um fora da Lei, um criminoso. O discurso do ESP almeja, a todo custo, a criminalização do trabalho docente para fixar as bases da ideologia dominante. A primeira questão a destacar - e que não está clara - é a que representa o ESP. Trata-se de uma iniciativa apenas de pais revoltosos contra professores que não seguem seus preceitos familiares, ou se está diante de um projeto ideológico subordinado aos interesses de instituições ou partidos políticos? Como se pode constatar na sequência discursiva abaixo, o ESP é

(SD70) [...] uma iniciativa conjunta de estudantes e pais preocupados com o grau de contaminação político-ideológica das escolas brasileiras, em todos os níveis: do ensino básico ao superior.

[...] decidimos criar o Escolasempartido.org, uma associação informal, independente, sem fins lucrativos e sem qualquer espécie de vinculação política, ideológica ou partidária.

(www.programaescolasempartido.org). [Grifos meu].

Na *Website* da organização, seu representante (Miguel Nagib) intitulado coordenador, afirma que se trata de uma **associação informal**, quer dizer, um grupo de pessoas que se reúne na informalidade, para representar outros pais e, quando se fizer necessário, denunciar um professor por **doutrinação**. Atesta que a associação é **independente**, causando um efeito de sentido que aponta para a isenção de suas ações junto a outras instituições, sejam privadas ou públicas.

No discurso do ESP a palavra **doutrinação** tem seu valor semântico alterado, produzindo efeitos de sentidos, a fim de promover intervenções no campo político. Desloca o sentido da palavra, com a intenção de gerar efeito de opacidade para impedir sua compreensão, pois os domínios discursivos nunca são transparentes.

E sob essa opacidade, os precursores do ESP defendem a ideia de um afastamento das demais instituições existentes no país, para criar uma espécie de instituição livre de vínculos. Um mecanismo de suavização é utilizado para explicar esse afastamento, aqui representado pelo adjetivo **informal**, quer dizer, sem nenhum compromisso formalizado, apenas uma preocupação de “bons pais”. A necessidade de justificar a outros pais que não há o envolvimento de entidades, tem a intenção de reforça o discurso de originalidade e independência.

Segundo a sua página eletrônica oficial, o ESP é **uma iniciativa conjunta de estudantes e pais preocupados com o grau de contaminação político-ideológico das escolas brasileiras, em todos os níveis: do ensino básico ao superior**. Segundo o sítio,

(SD71) a pretexto de transmitir aos alunos uma ‘visão crítica’ da realidade, um exército organizado de militantes travestidos de professores prevalece-se da liberdade de cátedra e da cortina de segredo das salas de aula para impingir-lhes a sua própria visão de mundo.

(www.programaescolasempartido.org) [Grifos meu].

Na *Web*, não há indicação de seus integrantes e os únicos organizadores que se expõem são Miguel Nagib e Bráulio Porto, respectivamente. Investigando um pouco é possível conseguir a informação de que a entidade **sem fins lucrativos e sem qualquer espécie de vinculação política, ideológica ou partidária**, tem na verdade, uma personalidade jurídica de

direito privado, com sede em Brasília-DF, CEP 70701-000, com CNPJ nº 23.857.417/0001-70. Uma empresa constituída desde 28 de outubro de 2015³¹.

Outro sentido presente é o da solidariedade, haja vista, que as atividades executadas em prol das famílias que se sentem prejudicadas pelas ações doutrinárias são **sem fins lucrativos**, dando a entender que a instituição não tem interesses econômicos. Reforça que, a associação existe **sem qualquer espécie de vinculação política, ideológica ou partidária**. Chamo a atenção para essa explícita negação que se constitui contraditória e falseia a realidade. A instituição que se diz desvinculada do campo da política, da ideologia e das siglas partidárias, se contradiz, na tentativa de escamotear suas interações com outros movimentos, instituições e partidos políticos.

O *site* do ESP, aponta para a origem do seu processo histórico de formação. Como se percebe na sequência discursiva abaixo,

(SD72) Quando começávamos a pôr mãos à obra, tomamos conhecimento de que um grupo de pais e estudantes, nos EUA, movido por idêntica preocupação, já havia percorrido e atingido nossa meta: NoIndoctrination.org (www.programaescolasempartido.org). [Grifos meu].

Quando se declara motivado pelo *No Indoctrination*, uma iniciativa presente nos Estados Unidos da América (EUA), que surgiu da repulsa de Luann Wright, mentora de um *site* de combate à doutrinação, que afirma ter percebido que o professor de literatura de seu filho era tendencioso, porque encaminhava nas suas turmas a leitura de Artigos sobre o racismo das pessoas brancas contra os negros.

As duas instituições operam de forma semelhante, tanto o movimento ESP, quanto o *noindoctrination.org*, utilizam um suposto apartidarismo para desqualificar os posicionamentos dos docentes em sala de aula. Nos dois casos, chamam a atenção, os relatos que não têm qualquer respaldo, haja vista que os registros dos depoimentos publicados nos sites são anônimos e sem qualquer critério científico.

Nos EUA existem outras organizações, a exemplo da *Campus Watch* e da *Creation Studies Institute*. Esses organismos se dedicam à publicação de informes e, no incentivo à delação, por parte de universitários e pais. Eles combatem os ensinamentos da teoria da evolução, os assuntos relacionados com o multiculturalismo e a perspectiva de gênero.

A principal bandeira dessas organizações é o poder dos pais sobre seus filhos. As alternativas oferecidas às famílias que, em tese, são afetadas pelo ato doutrinário dos seus

³¹ Disponível em: http://www.receita.fazenda.gov.br/PessoaJuridica/CNPJ/cnpjreva/Cnpjreva_Solicitacao.asp. Acesso em: 10/03/2019.

professores são denúncias e perseguições, criminalizando-os. Bem como, a venda de pacotes de serviços, como por exemplo o *homeschooling*, programas curriculares para as etapas e níveis de ensino, como um sistema alternativo de educação, revelando-se uma assinatura da intencionalidade do capital, acerca dessa pauta.

Quase dois milhões de alunos são educados nessa modalidade nos EUA. Cada vez mais, os pais americanos têm optado por educar seus filhos em casa e de acordo com suas convicções morais e religiosas. O Presidente americano Donald Trump é um dos grandes defensores dessa política, sob o pretexto de garantir aos pais o direito de escolha. Trump tem demonstrado desde o seu discurso inaugural que uma de suas metas é desacreditar a escola pública tradicional, nomeada por ele como *American carnage*³² (carnificina Americana).

No Brasil existem ações judiciais que chegaram ao pleno do Superior Tribunal Federal (STF), de pais que reivindicam educação de seus no ambiente doméstico. No ano de 2018, a ação principal foi julgada e a maioria dos ministros da corte decidiram que a educação domiciliar não é permitida. Os pais devem matricular seus filhos na escola, como dita o ordenamento da carta magna brasileira.

A cortina de fumaça que tenta impedir que a sociedade brasileira desvele os sentidos desse movimento que se autodenominou “sem partido”, tem deixado frestas, de maneira que é possível perceber que a respectiva instituição nasceu **dependente** de um viés ideológico liberal e conservador. O ESP não apresenta originalidade nem autonomia. Como se pode perceber, faz parte de uma linha de ação invocada pela elite dominante que, sob a premissa liberal, balizada no discurso da liberdade de escolha ou na invocação da autoridade da família, se propõe a segregar as classes sociais brasileiras, com a farsa da “doutrinação política e ideológica” ou da “ideologia de gênero”.

Quando surgiu, o movimento do ESP tinha estabelecido a “doutrinação política e ideológica”, como ação principal dos seus debates. Ocorre que, para conseguir mais apoio da sociedade brasileira e conseguir aprovar o projeto em âmbito nacional, a pauta do debate foi alterada para “ideologia de gênero”. Essa mudança, permitiu ao ESP avançar e projetá-lo a outros patamares, a ponto de em 2014, por causa da pressão praticada pela organização, o Plano Nacional de Educação (PNE) excluir as metas atinentes ao combate à desigualdade de gênero.

O projeto ganhou espaço nas casas legislativas dos Estados e Municípios. Até o final de julho de 2018, algumas dezenas de propostas foram apresentadas por iniciativa dos poder legislativo e outras pelos executivos em todas as esferas. Algumas foram aprovadas outras

³² Disponível em: https://www.washingtonpost.com/news/answer-sheet/wp/2017/05/22/what-school-choice-means-in-the-era-of-trump-and-devos/?noredirect=on&utm_term=.03674335154b. Acesso em 10/10/2018.

recusadas pelos parlamentares. Os conteúdos dos projetos de Leis são idênticos, demonstrando que há forte articulação da organização. Em uma dessas defesas pela aprovação do projeto, Miguel Nagib deixa escapar, por meio do discurso de ódio, as impressões acerca do trabalho dos professores, vejamos a SD:

(SD73) Quem quer que negue a evidência da doutrinação deve ser imediatamente excluído da discussão. Essa pessoa não é honesta, está agindo de má fé. [...] Negar que uma criança seja vulnerável é tentativa de minimizar a feiura moral da doutrinação. Não podemos aceitar esse argumento safado, canalha. [...] Negar a vulnerabilidade é fazer como fazem os estupradores. Para minimizar a culpa, eles dizem que a garota estuprada não é tão inocente como parece. [...] Como alguém pode se opor ao Escola Sem Partido e ao mesmo tempo dizer ‘não’ à redução da maioria penal? [...] Esses professores que gritam o ‘Fora, Temer’ em sua formatura irão ensinar seus alunos a gritar o ‘Fora Temer’ da vez. (Miguel Nagib, Câmara de Vereadores de São Paulo, 22 de maio de 2018). [Grifos meu].

A censura é instaurada em ambientes autoritários, interpelando o dizer e fissurando os sentidos para proibi-los. São indícios de um plano orquestrado para deslegitimar os professores e quem não apoia a proposta. O discurso opressor que se instaura nesse recorte, evidencia o conservadorismo e o caráter excludente que envolve o movimento ESP.

O primeiro desses indícios é a tentativa de desqualificação de qualquer opositor, pois, **quem quer que negue a evidência da doutrinação deve ser imediatamente excluído da discussão. Essa pessoa não é honesta, está agindo de má fé.** Não permitir o contraditório é a confirmação de uma consciência totalitária que faz emergir um sujeito supremo, um déspota, forjado nas fileiras do poder. A imposição se revela, quando se ordena que **deve ser imediatamente excluído da discussão** quem discordar. Desabona aquele que diverge e o atinge na honra e na sua integridade.

Destacou-se aí o apelo à moral conservadora, a negação da ciência e a depreciação do discurso do outro, quando afirma que se alguém **negar que uma criança seja vulnerável é tentativa de minimizar a feiura moral da doutrinação. Não podemos aceitar esse argumento safado, canalha.** A moralidade apregoada pelo defensor do projeto ESP não estabelece fronteiras. Situa-se na conformidade das diferenças, não importa o que signifique ou acarrete. O sentido do projeto está na forma e naquilo que ele propõe. Está para negar, para impedir que a escola e os professores apontem outras formas de interpretação das relações sociais.

Na questão da vulnerabilidade infantil, a comparação da suposta doutrinação com o universo criminal, diz que **negar a vulnerabilidade é fazer como fazem os estupradores.**

Para minimizar a culpa, eles dizem que a garota estuprada não é tão inocente como parece. Sabe-se que o discurso é produção de sentidos. Os sentidos que irrompem do Projeto ESP estão intrinsecamente embasados nas premissas da moral burguesa conservadora. O conceito de vulnerabilidade não pode ser sinônimo de inocência ou ausência de conhecimento e, sim, a condição na qual o indivíduo se encontra, a partir de condições imediatas, biológicas e sociais.

Na tentativa de silenciar, controlar e interditar o trabalho docente, o sujeito do discurso segue estritamente um roteiro pré-determinado e utiliza alguns termos, que colocam o professor numa situação constrangedora, criminalizando os docentes que divergem do pensamento conservador; faz imergir no imaginário social que o professor engajado e crítico é um criminoso, um fora da Lei.

E continua na construção de um discurso que busca no determinismo a explicação e a razão das diferenças. Como se pode perceber nessa SD, **esses professores que gritam o ‘Fora, Temer’ em sua formatura irão ensinar seus alunos a gritar o ‘Fora Temer’ da vez.** O determinismo é uma estrutura que se constrói rígida e simétrica. Não permite que o sujeito escape de sua trajetória anteriormente definida. Apregoa que nada se move e, nesse caso, se ocorrer o deslocamento, outros mecanismos podem ser utilizados para impedir tal transgressão. Este mecanismo pode ser a ordem, por meio da Lei.

Alagoas foi a primeira, entre as unidades federativas, a tornar a proposta em norma válida. No dia 05 de maio de 2016, a página eletrônica do Diário Oficial do Estado, registrou a publicação da Lei 7.800, denominada Lei “Escola Livre”. Embora tenha sido vetada pelo governador do Estado, logo após ter sido votada e aprovada pelos deputados por unanimidade, a norma retornou à casa legislativa para apreciação final do veto do executivo, mas os deputados derrubaram o veto e a Lei foi aprovada. “Art. 1.º Fica criado, no âmbito do sistema estadual de ensino, o Programa Escola Livre” (DOE, 2016, p. 1).

A discussão em torno dessa Lei estadual, se deu durante o ano de 2015 e causou enfrentamentos entre setores da sociedade alagoana, mobilizando pais, igrejas, partidos, entidades representativas e professores. Os debates se tornaram polarizados em dois argumentos representativos, no entendimento de alguns segmentos, Lei “anti-doutrinação política” e para outros, “Lei da mordaza”.

O discurso da “Escola Livre”, materializado no projeto de Lei 7800/2016 aprovado no estado de Alagoas, se constitui no terreno das mediações, atribuindo novos sentidos aos que existem, em uma memória discursiva presente no Decreto Lei n.º 477/1969. Essa relação se constrói nos contextos sociais e nos conflitos que permeiam a sociedade. Nessas relações se

podem apontar as configurações de interesses observáveis, presentes no Projeto de Lei “Escola Livre”. A Lei, na perspectiva dos representantes do povo, busca “libertar” as escolas e seus alunos da ideologia doutrinária dos professores que, pelas palavras, os “aprisionam” a uma vertente crítica de esquerda.

Para efeito de análise, selecionei a Lei 7800/2016. A sequência discursiva que se constitui em uma formação discursiva dominante em andamento no Congresso Nacional.

(SD74) Art. 1º - A educação nacional atenderá aos seguintes princípios:

I – neutralidade política, ideológica e religiosa do Estado;

II – pluralismo de ideias no âmbito acadêmico;

III – liberdade de aprender, como projeção específica, no campo da educação, da liberdade de consciência;

IV – liberdade de crença;

V – reconhecimento da vulnerabilidade do educando como parte mais fraca na relação de aprendizado;

VI – educação e informação do estudante quanto aos direitos compreendidos em sua liberdade de consciência e de crença;

VII – direito dos pais a que seus filhos menores recebam a educação moral que esteja de acordo com suas próprias convicções.

Art. 2º É vedada a prática de doutrinação política e ideológica em sala de aula, bem como a veiculação, em disciplina obrigatória, de conteúdos que possam induzir aos alunos a um único pensamento religioso, político ou ideológico.

(Lei 7800/2016 – “Escola Livre”. estado de Alagoas). [Grifos meu].

Na sequência acima, estão contidos os dispositivos que permitem adentrar os efeitos de sentidos presentes na formação discursiva. Não há dúvidas quanto à classe social da defesa intransigente dessa formação. Trata-se de um mecanismo da classe dominante, para vigiar e controlar o trabalho docente. Nele está contida a volição de controlar o trabalho docente, ceifando a possibilidade de oferecer ao aluno o discurso conflituoso e problematizador, que só é possível quando é permitido o enfrentamento das forças antagônicas, presentes na esteira da história - que presenteia com suas circunstâncias diligenciadas para a estagnação -, por meio das palavras, materializadas em discurso.

Não se trata de exigir **neutralidade política**, mas de censurar os professores. A censura foi o mecanismo determinant,e utilizado pelos militares para estagnar qualquer fluxo que fosse contrário ao estabelecimento da **moral e da ordem pública**, no período de “chumbo” do Estado brasileiro. Veja-se o que profere o Decreto Lei n.º 477/1969,

(SD75) Art 1º Comete infração disciplinar o professor, aluno, funcionário ou empregado de estabelecimento de ensino público ou particular que:

I - Alicie ou incite à deflagração de movimento que tenha por finalidade a paralisação de atividade escolar ou participe nesse movimento;

II - Atente contra pessoas ou bens tanto em prédio ou instalações, de qualquer natureza, dentro de estabelecimentos de ensino, como fora dele;

- III - Pratique atos destinados à organização de movimentos subversivos, passeatas, desfiles ou comícios não autorizados, ou dele participe;
- IV - Conduza ou realize, confeccione, imprima, tenha em depósito, distribua material subversivo de qualquer natureza;
- V - Sequestre ou mantenha em cárcere privado diretor, membro de corpo docente, funcionário ou empregado de estabelecimento de ensino, agente de autoridade ou aluno;
- VI - Use dependência ou recinto escolar para fins de subversão ou para praticar ato contrário à moral ou à ordem pública.
(Decreto-Lei nº 477, de 26 de fevereiro de 1969). [Grifos meu].

O que o documento oficial classifica de **doutrinação** no ano de 2016, ficou conhecido como **subversão** no período em que os militares estiveram no poder (1964 a 1985). O período compreendido entre o “golpe” civil-militar de 1964 e a posse de José Sarney (Presidência da República), reconhecido na história como Ditadura, é caracterizado por ser um dos mais duros e repressivos de nossa história republicana. Em nome do crescimento do país, da pátria, da família e da segurança nacional foram realizadas muitas atrocidades e, entre as maiores vítimas, estavam os professores de instituições públicas que combatiam o modelo vigente, montado para beneficiar grupos econômicos nacionais e internacionais e a elite brasileira, em detrimento dos interesses da maioria do povo brasileiro.

As universidades públicas, com muito esforço, guardaram e mantêm espaços de discussão e reflexão, e, por isso, a repressão atingiu fortemente o sistema educacional. Sendo assim, o Decreto Lei 477/1969 foi um contundente mecanismo repressivo, direcionado à educação. De certo, a organização ESP se traveste dessa tessitura ideológica, para atacar os professores e a escola pública. Fala-se em **doutrinação**, mas resgatam-se os sentidos da expressão **subversão**, e, para impedir a subversão, é necessário controle. São vestígios históricos que nunca se foram e que disputam sentidos. Trata-se de um “dizer” que camufla um outro “dizer”. Ambos classificam e criminalizam o professor acusado de **doutrinar** seus alunos, para encaminhá-los a uma outra ordem e **subverter** a ordem estabelecida pela classe dominante.

É um jogo de sentidos, em que cada palavra traz em si as suas enunciações anteriores, as suas histórias enunciativas concretas, num certo sentido. Ao ser proferida a palavra, **doutrinação**, traz em si sua significação histórica constituída. Como afirma Silva Sobrinho (2007, p. 43),

As palavras produzem sentidos quando usadas entre interlocutores em condições determinadas. Por isso, os sentidos nunca são literais. Na verdade, são móveis e diversos, uma vez que são determinados pelas relações sócio-históricas que, em movimento, dão à palavra sentidos possíveis.

A SD-74, VII – **direito dos pais a que seus filhos menores recebam a educação moral que esteja de acordo com suas próprias convicções** é reveladora na perspectiva dos que

defendem a Lei, de que a escola está presa às tendências ideológicas de esquerda, e doutrina a formar indivíduos propensos a discordar do atual sistema social vigente. Será censurando todo e qualquer “dizer” que impedirá aos sujeitos de perceberem as contradições existentes na sociedade.

O discurso que permite a escola “se libertar” dos aspectos doutrinários representa os anseios da classe dominante, elitista, patriarcal e conservadora. Todo discurso é uma conexão entre o sujeito e o processo de produção e reprodução de vida de uma comunidade em um determinado momento histórico. É possível perceber o discurso cínico. Só é considerada doutrinação a prática crítica que possibilite ao aluno a compreensão do processo de exploração do modo de produção vigente. A prática que se limite ao repasse de informações contidas no material didático disponibilizado não é considerada doutrinação.

Ocorre que o país está em um momento no qual os partidos ancorados nas bandeiras de esquerda estão sendo dizimados, não apenas pela ação de alguns de seus integrantes ou por aqueles que lhes são opostos, mas o que está em jogo é a derrocada de um projeto forjado sob os anseios da classe trabalhadora. Projeto que a classe dominante deseja impossibilitar.

Conforme se pode observar na SD-74, acerca dos princípios que regem a Lei: **I – neutralidade política, ideológica e religiosa do Estado**, trata-se de calar os professores, ao exigir que se neutralizem diante do pluralismo de ideias antagônicas e determinantes que (des)organizam a sociedade. O discurso da **neutralidade** é algo instigante, visto que a possibilidade de nos remeter a um sentimento de desobrigação, para com aquilo que nos constitui. Como *Janus*, ao olhar para o passado e para o futuro, não escolhe o presente. Nesse caso, tolhe-se o direito e a liberdade de se observar o presente. É flagrante a proibição de direitos e o abismo social estimulado pela classe conservadora, que há tempo explora os trabalhadores.

Concordo com Frigotto (2000, p. 26), quando afirma: “Trata-se de subordinar a função social da educação, de forma controlada, para responder as demandas do capital”. Para tanto, silenciar os professores é preciso. Gerir os seus dizeres é necessário, para que se estabeleça mais um mecanismo de controle. O discurso da **neutralidade** é o dispositivo do distanciamento da classe trabalhadora, que transita nas manobras de uma concepção engendrada no afastamento do sujeito, das esferas do conhecimento na sua integralidade. É um elemento de interdição do “dizer” dos professores e de silenciar os ecos críticos que tentam sustentar uma leitura diferente do mundo.

Esse processo não é uma escolha para a classe trabalhadora, é uma manobra desse sistema que não permite ao/a trabalhador/a o acesso às informações, a garantia do conhecimento pleno e integral que vise à dimensão humana de questionar, refletir e conhecer seu mundo e

tudo que o constitui. De fato, não irá libertar a escola, mas aprisioná-la, condenando os discentes à ignorância dessa sociedade desigual.

O funcionamento das sequências discursivas, embora tenham sido elaboradas em épocas distintas, faz parte da mesma **formação ideológica e discursiva**. A necessidade de coibir manifestações é um efeito de sentido, necessário para não possibilitar a junção de forças antagônicas, a estrutura de poder vigente.

(SD77) Lei 7800/2016 - Art. 3.º - III – não fará propaganda religiosa, ideológica ou político-partidária em sala de aula nem incitará seus alunos a participar de manifestações, atos públicos ou passeatas; (Lei 7800/2016 – “Escola Livre”. Estado de Alagoas). [Grifo meu].

Decreto Federal n.º 477 de 26 de fevereiro de 1969 – Art. 1.º - III - Pratique atos destinados a organização de movimentos subversivos, passeatas, desfiles ou comícios não autorizados, ou dêle participe. (Decreto-Lei n.º 477, de 26 de fevereiro de 1969). [Grifo meu].

As sequências discursivas apontam que os mecanismos de interdição estão presentes, para impedir a liberdade de expressão, de manifestação e de movimento. Conquistas obtidas a duras penas pelo povo brasileiro e que estão sendo atacadas pela elite conservadora. É manifesta a semelhança dos discursos (golpe de 1964/golpe de 2016). **A retomada do signo subversão e seu deslizamento para doutrinação** está em evidência; buscam atribuir aos professores o poder de subversão e de doutrinação dos alunos.

Nesta dimensão tão complexa, presentes em tempos distintos, tem-se então o desafio de desvelar, em qualquer que seja o discurso, suas condições de produção e a formação ideológica na qual ele se produz e produz sentido, tendo em vista que a classe dominante objetiva imprimir a seu discurso e suas perspectivas, a ideia de consenso e de neutralidade. Nega, assim, por sua vez, as diferenças de classe, na tentativa de velar o movimento contraditório e conflituoso.

Em âmbito nacional, a proposta está em andamento na Câmara Federal por meio do Projeto de Lei 7.180/2014³³ e seus apensos. Uma comissão especial foi instituída para dar o “parecer”. O referido parecer é parte que integra essa dimensão excludente,

Comissão especial destinada a proferir parecer ao projeto de Lei n.º 7.180, de 2014, do Sr. Erivelton Santana, que ‘altera o art. 3º da Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996’ (inclui entre os princípios do ensino o respeito às convicções do aluno, de seus pais ou responsáveis, dando precedência aos valores de ordem familiar sobre a educação escolar nos aspectos relacionados à educação moral, sexual e religiosa’. (Parecer Comissão Especial – PL 7180/2014 – Câmara dos Deputados)

³³ Projeto de lei n.º 7.180, de 2014 (PLs n.ºs 7.181/2014, 867/2015, 1.859/2015, 5.487/2016, 6.005/2016, 8.933/2017 e 9.957/2018, apensados) de autoria do deputado Erivelton Santana (PSC/BA).

Capitaneado por forças ultraconservadoras, a discussão em torno da proposta contou com a colaboração de deputados de extrema direita e outros ligados à bancada das Igrejas. De autoria do deputado Erivelton Santana (PSC/BA), o projeto de Lei visa alterar a LDBN 9394/1996. Os proponentes do projeto partem da premissa de que ocorre nas escolas públicas brasileiras uma “doutrinação ideológica de esquerda”, contra a qual o poder Estatal deve se posicionar, por meio de proibições legais e controle ao trabalho dos docentes.

A tentativa de indicar o Partido dos Trabalhadores como o formulador da doutrinação escolar, e a ele atribuir a “doutrinação” foi preparada pelo movimento ESP e está presente nos discursos, materializados em textos e imagens, que fomentam o ódio coletivo aos integrantes da agremiação partidária de esquerda.

Figura 2 - Logomarca do Programa Escola Sem Partido. Brasil, 2018



Fonte: <https://www.programaescolasempartido.org>

O logotipo que representa o ESP está representado pelas palavras “ESCOLA”, “SEM” e “PARTIDO”. Estão escritas em letras maiúsculas, na cor branca e sobre um fundo verde, sendo o substantivo “ESCOLA” o mais destacado. As palavras “SEM” e “PARTIDO”, estão abaixo da palavra “ESCOLA”, mostrando uma subordinação estética. A preposição “SEM” está dentro de um pequeno retângulo na cor branca.

As cores atuais do movimento ESP são as mesmas cores de Partidos alinhados com a ideologia ultra conservadora liberal, como por exemplo, a do Partido Social Liberal – PSL, que tem em seu plano de governo, apresentado nas eleições de 2018, a promessa de implantar o referido projeto em todo o Brasil, por meio da alteração da LDBN.

É importante destacar que, em agosto do ano de 2016, a estrutura dessa materialidade era outra. Na verdade, as palavras eram as mesmas, “ESCOLA, SEM, PARTIDO”, mas, naquele momento, os substantivos “ESCOLA” e “PARTIDO” tinham tamanhos semelhantes e eram apresentados ao público na cor preta. A palavra “SEM” apresentava-se na cor vermelha,

abaixo da vogal “E” de “ESCOLA” e numa posição de baixo para cima, no canto esquerdo, tendo como fundo a cor branca. Ver abaixo:

Figura 3– Logomarca do Escola Sem Partido. Eleições 2018. Brasil, 2018



Fonte: <https://www.programaescolasempartido.org>

Na primeira imagem idealizada pela organização, as cores e as formas deixam menos opaco o sentido dessa representação. A preposição “SEM” na cor vermelha, é posta para significar uma escola “SEM PT”, visto que o vermelho é a cor expressiva do Partido dos Trabalhadores. Está implícito dessa maneira que o PT está dentro das escolas fazendo doutrinação. Na página oficial do movimento, o texto apresentado não deixa dúvidas,

(SD78) Entenda por que o PT e o Sindicato dos Professores SÃO CONTRA A PROPOSTA.
(www.programaescolasempartido.org). [Grifo meu].

Não se trata aqui de defender esse ou outro Partido político, mas desvendar uma ação que, em outras palavras, inventa uma escola que nunca existiu no Brasil. Esse reduto do proselitismo político de esquerda, contra a família e os bons costumes, não passa de um engodo da elite conservadora, para desconstruir as frentes de lutas sociais pela igualdade e pela emancipação de homens e mulheres. Esse lugar é a escola e os professores representam muito nesse processo contra a ideologia dominante.

Qual o sentido do signo **Escola Sem Partido**? Está presente nos projetos de Lei e nas páginas eletrônicas de diversos sites com endereço no Brasil? Para responder essas questões recorreremos à teoria do signo desenvolvida por Bakhtin/Volochínov (2014) para quem os signos são construídos sócio-historicamente. Nessa relação com a história, o signo reflete e refrata uma outra realidade. O signo **Escola Sem Partido**, procura **distorcer a realidade da escola brasileira**, impondo uma outra pauta de discussão com a sociedade, em que a causa pela deficiência do ensino são os professores “doutrinadores”. Bakhtin/Volochínov (Idem, p.33) afirmam que “cada signo ideológico é não apenas um reflexo, uma sombra da realidade, mas um fragmento material dessa realidade”. O reflexo da educação brasileira pode ser traduzido

em números que apontam o tamanho do desafio a ser enfrentado pelos governos, se a prioridade for ofertar à classe trabalhadora uma educação de qualidade.

Apesar das dificuldades enfrentadas no cotidiano das escolas e universidades, dentre outros espaços educativos, alguns professores são bastante combativos. O signo **Escola Sem Partido** funciona utilizando do princípio da refração que, através do fenômeno, tem sua imagem distorcida diante dos olhos do espectador. Utilizando-se de um discurso autoritário, tenta associar de uma só vez os professores ao partidos dos trabalhadores e o partido dos trabalhares à doutrinação de esquerda.

Os proponentes do ESP fingem não conhecer a realidade das escolas públicas brasileiras. A escola pública brasileira é heterogênea, no campo da política, da religião e da ideologia. Tem sua infraestrutura precária, situação que torna as condições de trabalho dos professores inadequadas e que dificulta a possibilidade de autonomia efetiva. A concepção ideológica que marca a compreensão que o ESP tem da educação e acerca do trabalho do professor está ancorada em um pressuposto teórico que remonta a Max Weber (1864 – 1920),

(SD79) Em uma sala de aula, a última palavra é do professor, e os estudantes estão condenados ao silêncio. Impões as circunstancias que os alunos sejam obrigados a seguir os cursos de um professor, tendo em vista a futura carreira; e que ninguém dos presentes a uma sala de aula possa criticar o mestre. [...] Max Weber
(www.programaescolasempartido.org). [Grifos meu].

Weber (1864 a 1920), entre outras concepções, defendia a liberdade plena do mercado, como condição fundamental para o campo do trabalho. Ele defendia que a exploração econômica capitalista deveria avançar. No campo da política, foi um liberal democrata e reformista, que contribuiu para fundar o Partido Democrata Alemão. Compreender o que o jurista afirma, na passagem supracitada, só é possível quando se analisam as condições de produção daquele momento histórico. O entendimento da relação professor aluno e o papel de cada um desses sujeitos, no contexto da escola tem, para os defensores do ESP, um sentido conflituoso. Nessas condições, concordar que, em pleno século XXI, **a palavra última é a do professor** e que os alunos estão **condenados ao silêncio**, demonstra o não conhecimento acerca do processo pedagógico e educacional.

Essa compreensão “rasa” do papel do docente e do contexto em que se desenvolve o processo educativo está presente no relatório que embasa o voto do relator do projeto de Lei 7.180/2014, deferido pelo Deputado Flavinho, em 08 de maio de 2018. Para justificar a existência do projeto de Lei, o relator é categórico em afirmar que o grupo de trabalho instituído para instruir os debates, não surgiu do nada. Na sequência discursiva abaixo, **Nada surge do**

nada o sujeito do discurso utiliza de pressupostos discursivos que nos permite uma aproximação do contexto no qual se deu a construção dessa pauta,

(SD80) Há uma expressão latina, atribuída a Lucrécio, que diz “*ex nihilo nihil fit*”, ou seja, nada surge do nada. De fato, esta comissão não se materializou do nada. Antes representa uma resposta aos anseios da sociedade na tentativa de equacionar um problema real, que é vivido pelos educandos brasileiros e sobre o qual nos debruçamos durante todos estes meses, e que agora apresento o relatório para apreciação dos membros desta Comissão. (Parecer Comissão Especial – PL 7180/2014 – Camara dos Deputados). [Grifos meu].

Esses não são **os anseios da sociedade** brasileira e sugerem que essa pauta não foi estabelecida pelo povo brasileiro. Essa pauta foi eleita pela elite dominante desse país, formada por castas representadas por igrejas, partidos políticos e organizações diversas que, sob a batuta de organismos internacionais, buscam desacreditar a escola pública para afastar a classe trabalhadora dos processos de luta.

Para tanto, foi preciso forjar um fato, **um problema real**, criando um pano de fundo, que mobilizasse a moral de uma parcela da sociedade brasileira, que tem sua identidade e sua formação social originárias de um processo colonizador. No caso do Brasil, essas se perpetuam na estrutura do Estado e nas relações sociais.

Não há nenhum registro científico desse **problema real, que é vivido pelos educandos brasileiros**. Os principais problemas vivenciados pelos estudantes das escolas brasileiras, as públicas em especial, são a falta de condições para os professores exercerem seu trabalho, as estruturas precárias das escolas e a não aplicação correta dos recursos educacionais, entre outras. O projeto dominante, declarado vencedor no sufrágio presidencial de 2018, demonstra que a extrema direita conservadora herdeira da ordem colonial brasileira continua organizada. Insatisfeitos com as pequenas conquistas da classe trabalhadora nas últimas décadas, essa ordem, composta por setores ligados às igrejas, partidos políticos, instituições internacionais, organizações sociais e o capital financeiro, articularam-se para suprimir qualquer possibilidade de mudança no *status quo* social.

Dessa articulação estão os projetos voltados a atacar os docentes. Acusados de conspirarem contra a ordem social vigente, os professores foram condenados sem direito a defesa. A aplicação do Projeto de Lei ESP é inexecutável e seus defensores sabem disso. O interesse maior é causar medo na população, fazendo com que os professores sejam execrados. É nesse ponto que reside um dos perigos, pois os casos de denúncias contra professores “doutrinadores” têm crescido a cada dia no país. Não se trata exclusivamente de atacar os

professores, os efeitos de tal ofensiva se voltam para a educação pública. Destituir as escolas de sua autonomia, tornar a escola um pátio de fábrica. É a premissa do projeto neoliberal para a educação, que tem como patrocinadora a elite dirigente do capitalismo brasileiro.

A justificativa apresentada pelo ESP é de combater uma suposta “doutrinação de esquerda” que estaria em curso no âmbito da Educação Básica e superior do país, evocando a primazia aos valores de ordem familiar sobre a educação escolar, nos aspectos relacionados à educação moral, sexual e religiosa, conforme descreve o PL 7180/2014. Um dos projetos de Lei em questão o PL 1411/2015, apenso ao PL 7180/2014 tipifica o crime de assédio ideológico, permitindo a prisão de qualquer indivíduo que:

(SD81) condicione o aluno a adotar determinado posicionamento político, partidário, ideológico ou qualquer tipo de constrangimento causado por outrem ao aluno por adotar posicionamento diverso do seu, independente de quem seja o agente. (PL 1411/2015). [Grifo meu].

Os projetos de Leis criam, na prática, mecanismos que podem ser utilizados para coibir e silenciar os docentes, eliminando qualquer possibilidade de debate: político; de gênero ou sexualidade, ou até mesmo a teoria de evolução das espécies. Não existe oposição entre escola e família no processo educativo. Os documentos e Leis que regem a educação brasileira reconhecem que ambas interferem no processo de formação do sujeito.

As propostas do ESP criam instrumentos de controle da educação escolar, em suas diversas instâncias como seleção de livros, avaliação, materiais didáticos, formação de professores e outras. É a instauração da censura e a **determinação de um único posicionamento político**, o da direita.

O fato é que, em nenhum momento da história, o trabalho docente na educação brasileira deixou de se relacionar com interesses do Estado; em nenhum momento da história os interesses do Estado representaram os interesses da classe trabalhadora. Essa relação se estabeleceu de forma conflituosa, entre classes antagônicas que buscam, pela hegemonia, se estabelecer.

O ESP é baseado numa falsa dicotomia, seu discurso ergueu-se na não partidização das escolas, ao mesmo tempo em que o projeto é gestado no interior por Partidos de Direita. Trata-se de um esforço conjunto para exclusão do pensamento crítico, da problematização, do conhecimento da história e da possibilidade de se democratizar a escola, um espaço de partilhas e aprendizado.

A pauta que é preciso debater na educação brasileira é a da qualidade da escola pública, e não será com argumentos sem base científica - que tratam da “não ideologização da escola”- que será possível estabelecê-la. Observou-se, nesse momento, a circulação de uma formação

discursiva atravessada por dois temas que se travestem de “Escola Sem Partido” e “ideologia de gênero”: uma das formas que a classe dominante encontrou para reverter ascensão política de partidos próximos do campo crítico.

As motivações e origens resultam dos mesmos elementos sedimentados no âmago da sociedade brasileira, os conservadores e seus fundamentalismos que buscam repassar às pessoas suas ideologias e crenças. Nas diferentes formas de ver e conceber o mundo há ideologia. Não existe uma única ideologia. Há uma corrente que acusa o uso de ideologia e recorre à estrutura do poder do Estado para se exigir, pela “força” da Lei, a neutralidade. Aqui se apresenta a ideologia dominante. Sendo, portanto, o Estado, afirmam Marx e Engels (2008, p.98), “a forma através da qual os indivíduos de uma classe dominante fazem valer os seus interesses comuns e na qual se resume a sociedade civil de uma época”.

Pela via das Leis, a classe dominante busca o controle do ato educativo, do trabalho dos professores. Na visão desse segmento, educar é meramente uma atividade técnica. O professor não é educador. O docente é o repassador de conteúdo e esses conteúdos não podem trazer elementos que divirjam do referencial conservador, que nega a escravidão, que burla o passado e que levanta uma polêmica acerca da dicotomia família e escola, pensamento que deveria estar superado. A superação de um ordenamento hegemônico prevê, inicialmente, uma compreensão de como os acontecimentos se apresentam. A classe dominante tenta escamotear, a todo custo, os problemas que deveriam ser apresentados à sociedade, a saber: a falta de condições de trabalho dos professores, o intenso processo de precarização e de desvalorização da carreira docente, a escassez de instrumentos pedagógicos, entre outros. Nada disso está em discussão no PL 7.180/2014.

As Leis, os Códigos de Ética, os Regimentos e os Estatutos disciplinam a atuação dos professores na sala de aula. Por isso, não se trata de uma preocupação com os discentes **cativos**. Trata-se, pois, de um deslocamento de sentidos, produzidos para ludibriar a sociedade das reais necessidades e destituir os docentes de sua identidade crítica. No termo do Artigo 1º - Projeto de Lei 7.180/2014, a proposta se apresenta como algo que veio para disciplinar “o equilíbrio que deve ser buscado entre a liberdade de ensinar e a liberdade de aprender, no âmbito da educação básica, em todos os estabelecimentos de ensino públicos e privados do País”,

Para que esse suposto equilíbrio seja atingido, tanto o Projeto de Lei 7.180/2014 (Câmara dos Deputados) como o ESP (Organização) propõem que se obrigue as escolas afixarem, em cada sala de aula, um cartaz com os “Deveres do Professor” como se vê abaixo:

(SD82) Art. 3º Para o fim do disposto no caput do art. 2º, as escolas afixarão nas salas de aula, nas salas dos professores e em locais onde possam ser lidos por estudantes e professores, cartazes com o conteúdo previsto no Anexo desta Lei, com, no mínimo, 70 centímetros de altura por 50 centímetros de largura, e fonte com tamanho compatível com as dimensões adotadas.

Parágrafo único. Nas instituições de educação infantil, os cartazes referidos no caput deste artigo serão afixados somente nas salas dos professores. (Parecer Comissão Especial – PL 7180/2014 – Câmara dos Deputados). [Grifos meu].

A sincronia dos fatos demonstram que as proposições do ESP, enquanto organização da sociedade civil (Associação Escola sem Partido, pessoa jurídica de direito privado) e os Políticos integrantes da comissão formada para validar a proposta, estavam alinhadas o tempo inteiro, com o objetivo de criar meios que enquadrassem os professores, constringendo-os, impondo medo à categoria, com avisos que representam o signo do dever – o símbolo da vergonha.

Figura 4 – Cartaz do Programa Escola Sem Partido. Brasil, 2018.



Fonte: <https://www.programaescolasempartido.org>

Está clara a relação entre as Leis que sustentaram e consumaram os “golpes” no Brasil, assim como as teses do ESP de incriminar o trabalho docente. Tem na **delação**, seu fundamento

mais capcioso e cruel, como realça o cartaz com os “deveres dos professores”. Utensílio proposto para criar um sentimento de divisão entre professores, alunos e comunidade escolar. Para Ramos (2017, p. 85), “o Escola sem Partido é, assim, a antítese do sentido da escola que, por sua vez, se transformaria num **tribunal ideológico** que legitimaria e naturalizaria a violência”.

O cartaz materializa o discurso da interdição, colocado na sua dimensão concreta que torna presente o funcionamento de um imaginário do que é proibido, uma marca de dominação, de manutenção da ordem, da moral e dos “bons costumes” da classe dominante. É uma coerção física, pois, sua presença imposta, funciona, na ordem do simbólico, como grades de uma prisão que impede o dizer, interdita as reflexões, silencia os docentes.

(SD83) 1) O professor não se aproveitará da audiência cativa dos alunos, para promover os seus próprios interesses, opiniões, concepções ou preferências ideológicas, religiosas, morais, políticas e partidárias. (Cartaz, Programa Escola Sem Partido). [Grifo meu].

Configura-se enquanto símbolo de controle, fixado nas paredes das salas de aula para informar aos **alunos cativos** os seus “direitos” e impor aos docentes **doutrinadores** os seus “deveres”. Visa ao castigo, assim como algumas sentenças dadas a infratores, ao redor do mundo³⁴. Desliza para significar que o conhecimento produzido pela humanidade deve ser controlado por apenas uma classe: aquela que detém os meios de produção, que seleciona a partir dos seus interesses o que deve e o que não deve ser dito na sala de aula. Busca por meio de símbolos (cartazes) a desqualificação do trabalho docente imprimindo aos professores os valores dominantes. Valores que negam a crítica e o reconhecimento de que há diferentes formas de interpretar o mundo e tudo o que é produzido a partir das relações sociais.

(SD84) 2) O professor não favorecerá nem prejudicará ou constrangerá os alunos em razão de suas convicções políticas, ideológicas, morais ou religiosas, ou da falta delas. (Cartaz, Programa Escola Sem Partido). [Grifo meu].

Por meio desse mecanismo pretende-se controlar à produção de conhecimento, o que em definitivo pôs o trabalho docente sob vigília. O ESP tem lutado pela aprovação de Leis que criminalizam o trabalho docente, em nome da “neutralidade” do ato de ensinar. Porém o processo educativo não é neutro, **as convicções políticas, ideológicas, morais e religiosas** acompanham o sujeito, sendo parte daquilo que o constitui.

³⁴ Disponível em: <https://hypescience.com/as-10-sentencas-de-prisao-mais-bizarras/>. Acesso em 31/10/2018.

(SD85) 3) O professor não fará propaganda político-partidária em sala de aula nem incitará seus alunos a participar de manifestações, atos públicos e passeatas.

(Cartaz, Programa Escola Sem Partido). [Grifo meu].

O signo recupera a memória do golpe militar de 1964 e estabelece uma ponte com o passado, no qual os professores foram perseguidos, por se posicionarem contra os desdobramentos do sistema imposto. Expresso na Lei 477/1969, o item III do Artigo 1.º ameaçava punir o professor que praticasse “atos destinados à organização de movimentos subversivos, passeatas, desfiles ou comícios não autorizados, ou dele participe”, dessa maneira a Lei impede o poder de mobilização da classe trabalhadora.

Ao estabelecer essa ligação, o Projeto de Lei 7180/2014, faz emergir o discurso moralista que justificou o golpe de 1964, sob o signo de “Deus, Pátria e Família”, contra a ameaça do comunismo. Nesse caso, o golpe de 2016 atualiza essa memória, por meio dessa materialidade discursiva que **proíbe propaganda político-partidária** de “esquerda”, pois os pressupostos dominantes político-partidário de “direita” estão presentes na formação ideológica dominante.

O Projeto de Lei 7180/2014 sinalizou um modelo de sociedade bem distinta da democrática, sendo visível, em seu discurso, o reforço de hierarquias rígidas e de marcas conservadoras e autoritárias que se caracterizam em períodos de “golpes” (1964 e 2016). O professor será então amordaçado, preso a uma leitura uniforme da sociedade e impedido de problematizar as diferenças sociais, os contrastes de uma sociedade fundada sob o signo da escravidão e da exploração da classe dominante sobre a classe trabalhadora.

(SD86) 4) Ao tratar de questões políticas, socioculturais e econômicas, o professor apresentará aos alunos, de forma justa – isto é, com a mesma profundidade e seriedade –, as principais versões, teorias, opiniões e perspectivas concorrentes a respeito da matéria.

(Cartaz, Programa Escola Sem Partido). [Grifo meu].

O projeto tentou impor limites na atuação dos professores, colocando-os numa posição bastante complexa, uma vez que, ao tratar de **questões políticas, socioculturais e econômicas**, o docente deveria fazê-lo de **forma justa**. Mas como falar de “forma justa” de uma país que foi o último a abolir a escravidão no mundo? Como ser justo ao falar de política sem tecer considerações acerca de grupos políticos que se perpetuaram no poder a diversas décadas. A justiça pleiteada pela pretensa norma, descaracteriza o trabalho docente.

(SD87) 5) O professor respeitará o direito dos pais e dos alunos a que seus filhos recebam a educação religiosa e moral que esteja de acordo com suas próprias convicções.

(Cartaz, Programa Escola Sem Partido). [Grifo meu].

A defesa de que as questões **morais, religiosas e ideológicas** seriam direito sagrado e propriedade privada dos pais, enquanto ao professor caberia apenas a função mecânica de instruir, de repassar os conteúdos, está ancorada na formação ideológica e discursiva dominante. Ao respeitar essas determinações, o professor estará se omitindo da leitura do político e do histórico, presentes nessa dimensão social. O controle do trabalho dos professores se faz pela utilização de categorias semânticas como **respeito** que desliza para **neutralidade** científica em sobreposição à liberdade de expressão e de pensamento.

O discurso do ESP é regulado pelo plano da violência de ordem simbólica, sustentado pela coerção, repressão, segregação e exclusão. Refratada pela construção da imagem de que os professores, ao se posicionarem, cometem crime por discordar dos preceitos formulados e perpetuados pelos pais, pela família e pela sociedade. O ESP funciona como elo entre o campo educacional e os interesses imediatos do capital. Nesse sentido, seu caráter político e ideológico está ancorado nos fundamentos de uma lógica de organização social, que se baseia na exploração da força de trabalho, impondo aos docentes um descolamento da realidade social, que mostra ser necessário resistir ao processo de exploração e que os fundamentos dessa moralidade apenas beneficiam a classe dominante.

Aos docentes brasileiros, diante de tantas mazelas sociais, restam o enfrentamento incondicional às ameaças forjadas sob o mando da ignorância e da ausência de conhecimento acerca do processo educativo e do trabalho docente. Aceitar a “máscara da vergonha” que interdita a fala, que busca imprimir as ideias da classe dominante é aceitar uma perspectiva que não condiz com o trabalho educativo crítico.

6 CONSIDERAÇÕES

As palavras são cheias de sentidos a não dizer e, além disso, colocamos no silêncio muitas delas [...]. Se a linguagem implica silêncio, este, por sua vez, é o não-dito visto do interior da linguagem. Não é o nada, nem o vazio sem história. É o silêncio significante. (ORLANDI, 2007a).

Após um longo período de dedicação a essa pesquisa, eis que me vejo fechando um ciclo. A duração não é apenas a que o PPGE estabelece em seu regimento interno. Isto é, a de quatro anos. E sim, a que fiz referência na introdução desse texto, apenas lembrando: minha identidade com a temática está relacionada com a forma de ser e de estar no mundo, pois, sou docente e, não raras vezes, me vi cerceado na condição em que me encontro.

Sei que o discurso é produzido a partir de um lugar social. É desse lugar que (re)elaboro minha prática. *Locus* e *práxis* me contituem docente afetado pelo controle, silenciamento e interdição. Por isso, julgo importante esse trabalho, para refletir as relações em que se edificam a autonomia profissional, ou não, da categoria em que estou inserido. Tais mecanismos são importantes, uma vez que os professores são profissionais privilegiados por constituírem a formação subjetiva das crianças e dos adolescentes. Nessa perspectiva, são alvos preferenciais das políticas de Estado, em especial no caso de regimes não democráticos. Se o docente se constitui um profissional conformado, abnegado, incapaz de lutar por seus direitos, está produzindo e reproduzindo um estado autocrático e, no Brasil, com interregnos de democracia, os professores são os panótipos do poder.

Estudamos o trabalho docente na educação brasileira, em discurso, controle, silenciamento e interdição, ao pensar em desenvolver uma investigação com base na Análise do Discurso, cuja tese do estudo compreende: “O trabalho docente na educação brasileira sofreu mudanças históricas e políticas, de modo que os documentos marcam os campos discursivos e ideológicos, com foco no controle, silenciamento e na interdição; na precarização do trabalho docente.” Esta foi confirmada pela investigação, tendo em vista que tanto no período do golpe de 1964 em que os “donos de poder” implantaram, pela força, medidas educativas, no sentido de limitar a ação docente, foi possível constatar perseguições de toda ordem.

Percorrendo a história do trabalho docente na educação brasileira, constata-se que, em todo o percurso, os períodos de estabilidade democrática foram interrompidos por rupturas, através de “golpes”, cujo objetivo é inviabilizar qualquer projeto de emergência da classe trabalhadora. Conseqüentemente, essas rupturas acarretaram o esfacelamento das instituições, na corrosão das relações sociais e na reeducação da representação do Estado. O contexto

histórico da educação brasileira e, por conseguinte, do trabalho docente está repleto de acontecimentos atravessados pelo tempo e que se apresentam na forma de crises educacionais, cuja saída vem por meio de reformas ligadas aos interesses da classe dominante que coloca ao seu próprio dispor o ensino, as práticas pedagógicas, os modelos de administração das escolas e as finalidades do processo educativo.

Como toda dinâmica que cerca as relações de trabalho, a docência foi e continua sendo afetada por dispositivos e concepções que, somados a outros elementos, metamorfoseiam sua realidade. É a dinâmica do processo de constituição histórica da docência. Amparei-me nos pressupostos teórico metodológicos da Análise do Discurso com o objetivo de analisar o discurso do controle, silenciamento e da interdição do trabalho docente, materializado na legislação que regula a educação brasileira, da colônia aos dias atuais.

A história do Brasil como nação revela o projeto educacional tomado pelas elites. O país viveu inicialmente 50 anos sem a instalação de pelo menos uma única escola primária. Depois de 1550, os jesuítas foram os responsáveis por uma educação religiosa e estratificada. A curta duração do Império marca o começo de um projeto educacional balizado na descentralização da educação, sem o reconhecimento das diferenças, das dificuldades e da garantia de direitos dos trabalhadores brasileiros. Nos períodos iniciais da República foi assim. Somente depois no século XX, com bastante movimentação social e com as novas configurações econômicas, culturais e sociais é que a escola pública se dirige ao atendimento de parcela expressiva da população brasileira.

Busquei empreender a tarefa de compreender as metamorfoses que ocorreram na política brasileira que impactaram o mundo do trabalho docente na educação. Em tempos sombrios, a educação e os seus mediadores são os principais focos das políticas de governos ilegítimos. Na investigação foi possível perceber que a classe trabalhadora é a grande vítima desses processos deturpados, que habitam a história do povo brasileiro. Compreender a história é procedimento que conforma o instituto social e econômico dos docentes e é abalizado por distintos aspectos de poder.

Foi preciso desvelar as estratégias de poder, os recursos discursivos e retóricos, por meio dos quais são abordadas questões que imprimem um desenvolvimento centrado nas premissas liberais conservadoras na sociedade. Conhecer a sociedade pressupõe uma compreensão das lutas anteriores, situadas na memória do sujeito. Os conflitos e as contradições, marcados pela exploração e dominação indicam uma sociedade antagônica, de classes sociais distintas. Pensar os discentes como parte dessa formação social contraditória é o passo inicial.

É importante esclarecer que este trabalho demonstrou que a Análise do Discurso deu a conhecer o caráter histórico dos processos de mudança, na área da educação e do trabalho docente, visto que esse campo de estudo é de ruptura, o que implica assim uma gama de reconsiderações no interior do fazer docente. Daí que, ao longo da história da educação e do trabalho docente no Brasil, é possível afirmar a presença intermitente de “mudanças políticas”, impedindo o avanço emancipatório, a fim de manter as classes oprimida e subjugadas ao capital.

Essa realidade não evita a permanência de outros sentidos no bojo de outras perspectivas, com todas as dificuldades. Embora uma posição ideológica dominante e hegemônica esteja presente naquele momento histórico, as possibilidades de outros caminhos estão presentes. A classe dominante busca obter um poder que não é apenas responsável por constrangimentos, danos e coerções, que visa normalizar o comportamento, disciplinar o corpo, as consciências e administrar a vida de populações através de estratégias e dispositivos que produzam um efeito de sentido e tem no medo, seu dispositivo real. É nesse sentido, que os mecanismos de controle, silenciamento e interdição do trabalho docente funcionam.

Dadas as condições de produção, o discurso dominante contra a subversão entre (1964 e 1985) esteve endereçado à escola e aos professores, previa atingir a classe trabalhadora. Havia um descolamento de forças semelhantes com o que aconteceu em 2016 no Brasil e no mundo. É o reflexo desse movimento, por se tratar de um Estado regido pelos ditames da classe dominante, que, através de seus mandos determinam os rumos da nação.

O acolhimento da classe trabalhadora, por meio da escola pública, não teve a primazia dos governos, nos quatro séculos iniciais da história do Brasil, muito menos registrou-se o efetivo interesse num projeto de consolidado da formação, das condições de trabalho, da carreira e de valorização dos professores. Mesmo assim, os professores estiveram/estão na vanguarda de algumas conjunturas. No ambiente de contradições e desigualdades que é próprio da sociedade do capital, a educação continua sendo um terreno em disputa, lugar privilegiado, que permite realizar pequenas rupturas, e, ainda que sejam transitórias, podem representar um espaço de luta de classes, e servir a distintas finalidades.

As Leis são sínteses de determinações variadas, representam, quando em execução, as múltiplas contradições sociais, manifestando os interesses individuais e das classes que, às vezes, contestam, resistem ou lutam por sua manutenção. Nesse movimento de contrariedade ou homogeneização, as Leis (re)velam as falhas. Assim sendo, um instrumento de mediação e disciplinamento das condutas sociais, em determinado momento histórico. São mecanismos que incorporam a matriz básica de atuação do Estado brasileiro que faz uso da legislação para engendrar e perpetuar a manutenção e a reprodução das relações dominantes. As estratégias

utilizadas pela classe governante, em relação ao trabalho docente, consistem em impedir o saber produzido socialmente pela classe trabalhadora e, conseqüentemente, ao saber elaborado, sistematizado e historicamente acumulado pela humanidade.

A desqualificação do trabalho docente vem travestida da perspectiva de eficiência e produtividade, implantada para deslegitimar a escola pública e os professores e, antes de tudo, desqualificar a escola da classe trabalhadora, impondo a ela os signos de subversão e doutrinação. Para combater esses signos, as forças do Estado fazem uso de instrumentos legais, para implantar a cultura do silêncio, no trabalho docente. Sobre a cultura do silêncio, afirma Freire (1987, p. 115) “a cultura do silêncio que se gera na estrutura opressora, dentro da qual e sob a força condicionante vêm realizando sua experiência de “quase coisas”, necessariamente os constitui desta forma”.

A interdição e o controle do trabalho docente, em regimes de exceção, se dão de forma velada, através da negação das diferenças. Quanto ao trabalho docente, a desvalorização concreta, presente nos documentos oficiais, busca a escamoteação dessa realidade. Na prática, a realidade revela-se pelos mecanismos que silenciam, interdita e controlam. Assim, reafirmo a comprovação da tese, isto é, o trabalho docente tem sido “silenciado, interditado e controlado” de forma visível, por meio de um aparato legal e repressor de acompanhamento e vigilância da ação docente na sala de aula.

Os mecanismos de controle, silenciamento e interdição conferem o maior ou o menor nível de autonomia e não dependem apenas das manifestações e dos desejos dos docentes. O professor brasileiro, seja do ensino primário, secundário ou superior foi e é acompanhado de perto pelo Estado, a serviço da classe dirigente. Os aspectos controlados foram inicialmente a frequência e a moral, seguida da metodologia, da organização dos conteúdos, dos gestos e da forma de ensinar, da ideologia.

Os instrumentos para acompanhar e controlar a vida dos professores, foram criados pelo Estado e culminaram numa série de práticas interventoras. Como vimos, a constante intromissão na prática docente é histórica. As reformas no campo da educação, não foram realizadas para beneficiar as condições de trabalho dos professores e, sim, para atender à racionalidade do Estado, aos interesses da elite dominante.

O discurso da “Escola Sem Partido” busca interditar e controlar os professores e neste movimento impedir os discentes de realizarem um movimento crítico e reflexivo e de ter a possibilidade de conhecer outras fronteiras do conhecimento. O Escola Sem Partido é uma manobra de deslocamento dos efeitos de sentidos que consiste em direcionar os paralelos da análise social, encobrindo, dessa forma, as causas da desigualdade social, dos conflitos

presentes nas lutas de classes. Investindo na despolitização da classe trabalhadora e na naturalização da desigualdade, por meio da censura, da interdição e do controle da prática dos professores.

Nesse sentido, é o trabalho docente, assim como a educação, um complexo contraditório e de luta de classes, ou seja, de disputa por hegemonia. No interior do discurso do Escola Sem Partido se encontra “um sentido autoritário que se afirma na criminalização das concepções de conhecimento histórico e de formação humana que interessam à classe trabalhadora e em posicionamentos de intolerância...”. (FRIGOTTO, 2017, p.18). Discursos que buscam segmentar, ampliar a segmentação das classes sociais, por meio do “ódio aos movimentos de mulheres, de negros e de lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transgêneros. (Idem, 2017, p.18).

O “golpe”, em si, é um retrocesso político e deve ser tratado como uma tragédia social. Sob o pretexto de que há nas escolas brasileiras um projeto doutrinário de esquerda, desmantela-se a escola pública, para que o capital demande sua necessidade por lucro. O “golpe” é tentar enganar a sociedade, quando se busca disfarçar a ideologia junto aos Partidos Políticos ultra conservadores e as instituições religiosas. O Escola Sem Partido é um embrião fecundado pela ignorância, ódio e indiferença. Sua incubação é gestada no medo, envolvida na pele da desconfiança e entranhada na exclusão. Antes de eclodir, exala uma essência de rancor, discórdia e desprezo. Do nascimento de algo assim não há o que se esperar, a não ser, mais intolerância, perseguições e exclusão.

O trabalho docente foi e continua sendo essencial para a formação de cidadãos críticos, apesar do estigma criado para desqualificar o docente e de desacreditá-lo perante a sociedade. Isso, em parte, explica a perseguição aos docentes, travada no período do golpe de 1964, como a que se vem observando nos dias atuais, com o golpe de 2016. Nesses acontecimentos, constatou-se a presença dos organismos internacionais, instituições e movimentos conservadores em defesa de interesses econômicos, políticos e ideológicos, dando bases para a sustentação do objetivo de silenciar, interditar e controlar o trabalho docente, determinando o que pode ou não ser ensinado, a fim de despolitizar a classe trabalhadora.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Jane Soares de. Vestígios para uma reinterpretação do magistério feminino em Portugal e no Brasil a partir do século XIX. In: SAVIANI, Dmerval. et al. **O legado educacional do século XIX**. 2a. ed. rev. amp. Campinas: Autores Associados, 2006.

ALTHUSSER, Louis. **Aparelhos ideológicos de Estado**. Tradução de Walter José Evangelista e Maria Laura Viveiros de Castro. 2. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1985.

AMARAL, Maria Virgínia Borges. **Discurso e relações de trabalho**. Maceió: EDUFAL, 2005.

AMARAL, Mariana. Jabuti não sobe em árvore: como o MBL se tornou líder das manifestações pelo impeachment. In: JINKINGS, I.; DORIA, Kim e CLETO, Murilo (orgs). **Por que gritamos golpe?** São Paulo, Boitempo, 2016, pp. 49–54.

AMARAL, N. C. PEC 241/55: a “morte” do PNE (2014-2024) e o poder de diminuição dos recursos educacionais. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, Goiânia, v. 32, n. 3, p. 653-673, set./dez. 2016.

ANNAES DO PARLAMENTO BRAZILEIRO. **Assembleia Constituinte, sessão de 31 de junho de 1823**, l,t.2 p. 141.

ANTONIL, A. J. **Cultura e opulência do Brasil**. Belo Horizonte: Itatiaia, 1983.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. Tradução de Paulo Bezerra. 4a. Ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

_____. **Problemas da poética de Dostoievski**. Tradução Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 1981.

_____. VOLOCHÍNOV, V. N. **Marxismo e filosofia da linguagem**. Tradução de M. Lahud e Yara F. Vieira. 16a. ed. São Paulo: Hucitec, 2014.

BARRETO, Luiz Pereira. A Vinha e a Civilização. In: PAIM, A. (Org.). **Plataforma Política do Positivismo Ilustrado**. Brasília: EDUnB, 1981. p.19-20.

BAUER, M. W.; ARTS, B. A construção do corpus: um princípio para a coleta de dados qualitativos. In: BAUER, Martin W.; GASKELL, George (Orgs). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 39-63.

BOSI, Alfredo. **Dialética da colonização**. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1982.

BRASIL. Lei n.º 13.005 de 15 de junho de 2014. **Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências**. 2014. Disponível em: . Acesso em: 9 nov. 2014.

BRAUDEL, Fernand. História e Ciências Sociais. A Longa Duração. In: **Escritos sobre a história**. Trad: J. Guinburg e Tereza Cristina Silveira da Mota. São Paulo: Perspectiva, 2005. (Debates. V. 131).

BRAVERMAN, Harry. **Trabalho e capital monopolista: a degradação do trabalho no século XX**. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

BULFINCH, Thomas. **O Livro da Mitologia**. São Paulo: Martin Claret, 2013.

CANCIAN, Renato. **Comissão Justiça e Paz de São Paulo: gênese e atuação política (1972-1985)**. São Carlos: EdUFSCAR, 2005.

CANGUILHEM, Georges. *Idéologie et rationalité de l'histoire des sciences de l'aviation*. Paris, Vrin, 1977.

CARDOSO, Teresa Fachada Levy. As aulas régias no Brasil. In: STEPHANOU, Maria. BASTOS, Maria Helena Camara. (Orgs.) **Histórias e memória da educação no Brasil**. Vol. I. Petrópolis: Vozes, 2011.

CASTANHA, A. P. **O Ato Adicional de 1834 e a instrução elementar no império: descentralização ou centralização?**. (Tese de doutorado). André Paulo Castanha. São Carlos: UFSCar, 2008.

_____. BITTAR, Marisa. **O papel dos professores na formação social brasileira: 1827-1889**. In: Revista HISTEDBR On-line, Campinas, n.34, v. 9, p.37-61, jun. 2009.

_____. **Pedagogia da Moralidade: a Ordem Civilizatória Imperial**. Disponível em: <http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/Artigos_frames/Artigo_014.html>. Acesso em: 12/10/2018.

CAVALCANTE, Maria do Socorro Aguiar de Oliveira. (org.). **As malhas de discursos (re)veladores**. Maceió: EDUFAL, 2005.

_____. **Qualidade e cidadania nas reformas da educação brasileira:** o simulacro de um discurso modernizador. Maceió: EDUFAL, 2007.

CHAUÍ, Marilena de Souza. A nova classe trabalhadora brasileira e a ascensão do conservadorismo. In: CLETO, Murilo; DORIA, Kim; JINKINGS, Ivana (Orgs.). **Por que gritamos golpe?** Para entender o *impeachment* e a crise política no Brasil. São Paulo: Boitempo, 2016. p. 15-22.

CHOMSKY, Noam. *Aspects of the Theory of Syntax*. Cambridge/Massachusetts/the MIT Press, 1965.

COLEÇÃO DE LEIS DO IMPÉRIO DO BRASIL – 1824. **Constituição de 1824**. Página 7 Vol. 1 (Publicação Original). Câmara dos Deputados, Brasília.

CONTRERAS, José. **A autonomia dos professores**. Tradução de Sandra Trabucco Valenzuela. São Paulo: Cortez, 2002.

CORREIA, Atila Vieira. **Ruas lavadas com sangue:** história da violência sofrida pela população de rua de Maceió. Maceió, agosto de 2002. (mimeo) texto inédito.

COSTA, Emília Viotti da. **Da monarquia à república:** momentos decisivos. São Paulo: UNESP, 2007.

COSTA, Marisa V. **Trabalho docente e profissionalismo**. Porto alegre: Sulina, 1995.

COSTA, Antônio Carlos Gomes.. **De menor a cidadão:** notas para uma história do novo direito da infância e da juventude no Brasil. Ministério da Ação Social, 1994.

COURTINE, J.J. **Metamorfoses do discurso político:** as derives da fala pública. São Carlos: Claraluz, 2006.

_____. **Análise do discurso político:** o discurso comunista endereçado aos cristãos. São Carlos: EdUFSCar, 2014.

CUNHA, Luiz Antônio.; GOES, Moacyr. **O golpe na educação**. 8a. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1994.

CUNHA, Luiz Antônio. **Depoimento de Luiz Antônio Cunha à Comissão da Verdade**. Disponível em: https://www.pucsp.br/comissaodaverdade/downloads/movimento-estudantil/documentos/I_Tomo_Parte_1_O-legado-da-ditadura-para-a-educacao-brasileira.pdf. Acesso em: 14 de outubro de 2018.

CURY, Carlos Roberto Jamil. A educação nas constituições brasileiras. IN: STEPHANOU, Maria. BASTOS, Maria Helena Câmara. Orgs. **Histórias e memória da educação no Brasil**. Vol. III. Petrópolis: Vozes, 2005.

_____. Carlos Roberto Jamil. A educação e a primeira constituinte republicana. In: FAVERO, Osmar. **A educação nas constituintes brasileiras: 1823-1988**. Campinas – SP: Autores Associados, 2005.

D. JOÃO III. Regimento de 1549. In: RIBEIRO, Darcy; MOREIRA NETO, Carlos de Araújo (Orgs). **A fundação do Brasil**. Petrópolis: Vozes, 1992.

FACCI, Marilda Gonçalves Dias. **Valorização ou esvaziamento do trabalho do professor?** Um estudo crítico-comparativo da teoria do professor reflexivo, do construtivismo e da psicologia vigotskiana. Campinas: Autores Associados, 2004. (Coleção formação de professores).

FARIA FILHO, L.; VIDAL, D.. Os tempos e os espaços escolares no processo de institucionalização da escola primária no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**. Maio/Junho/Julho/Agosto, n. 14, 2000.

FERNANDES, Florestan. **Universidade brasileira: reforma ou revolução?** SP: Alfa-Ômega, 1975.

FERREIRA, Maria Cristina. **O caráter singular da língua no discurso**. ORGANON, v. 17, n. 35, jan/dez, 2003.

FLORENCIO, Ana Maria Gama. *et al.* **Análise do discurso: fundamentos & Práticas**. Maceió: EDUFAL, 2009.

_____. **A voz do poder no jogo dos sentidos: um estudo sobre a escola**. Maceió: EDUFAL, 2007.

FONSECA, Marília. O financiamento do Banco Mundial à educação brasileira: vinte anos de cooperação internacional. In: DE TOMASI, L.; WARDE, M. J.; HADDAD, S. (Orgs.). **O banco mundial e as políticas educacionais**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

FOUCAULT, Michel. As formações discursivas. In: **A Arqueologia do Saber**. 8a. edição, Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2012, p.47.

FRANCISCO FILHO, Geraldo. **A Educação Brasileira no Contexto Histórico**. 3. ed. Campinas: Alínea, 2014.

FREIRE, Paulo. **Escola primária para o Brasil**. Meia vitória, mas vitória. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. Rio de Janeiro, v. 35, n.82, p.15-33, abr/jun. 1961.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e crise no capitalismo real**. São Paulo: Cortez, 2000.

_____. CIVIATTA, Maria. RAMOS, Marise. **A política de educação profissional no governo Lula: um percurso histórico controvertido**. Educ. Soc., Campinas, vol. 26, n. 92, p. 1087-1113, Especial - Out. 2005.

GATTI, B. A. BARRETTO, E.S.S. Professores: aspectos de sua profissionalização, formação e valorização social. Relatório de Pesquisa. DF: UNESCO, 2009.

JAEGER, Werner Wilhelm. **Paidéia: a formação do homem grego**. Tradução de Artur M. Parreira. 4a. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

JAKOBSON, R. **Essais de linguistique générale**. Paris. Editions de Minuit. 1963.

HOBBSBAWM, Eric. **A era dos extremos: o breve século XX – 1914-1991**, São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

INDURSKY, Freda. A memória na cena do discurso. In: INDURSKY, Freda. MITTMANN, Solange. FERREIRA, Maria Cristina Leandro. (Orgs.) **Memória e história na/da Análise do discurso**. Campinas: Mercado das Letras, 2011.

_____. Lula Lá: estrutura e acontecimento. In: **Organon 35, v. 17, Revista do Instituto de Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul**, Porto Alegre, 2003.

LYOTARD, Jean-Francois. **A condição pós-moderna**. 14. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2011.

LOBO, Aristides. “Cartas do Rio”, **Diário Popular**, São Paulo, de 18 de novembro de 1889.

LOMBARDI, José Claudinei; LIMA, Marcos Roberto. O Brasil republicano: uma história de mudanças políticas de Estado. In: LUCENA, Carlos; PREVITALI, Fabiane Santana; LUCENA, Lurdes. **A crise da democracia brasileira**. Vol. I. Uberlândia: Navegando Publicações, 2017.

LUKÁCS, George. **As bases ontológicas do pensamento e da atividade do homem**. São Paulo. Temas de Ciências Humanas. Vol. 4. 1978.

LUKÁCS, George. **Para uma ontologia do ser social II**. São Paulo: Boitempo, 2013.

MAESTRI, Mário. A pedagogia do medo: disciplina, aprendizado e trabalho na escravidão brasileira. IN: STEPHANOU, Maria. BASTOS, Maria Helena Camara. Orgs. **Histórias e memória da educação no Brasil**. Vol. I. Petrópolis: Vozes, 2011.

MAGALHÃES, Belmira. **As marcas do corpo contando história**: um estudo sobre a violência doméstica. Maceió: EDUFAL, 2005.

MALDIDIER, Denise. **A Inquietação do Discurso**: (Re) Ler Michel Pêcheux Hoje. Campinas: Pontes, 2003.

MANACORDA, Mario Alighieri. **História da Educação da Antiguidade aos nossos dias**. São Paulo: Cortez, 1989.

MARTINS, Erika Moreira. **Todos pela educação?** Como os empresários estão determinando a política educacional brasileira. 1. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2016.

MARX, Karl. **O capital**: crítica da economia política. Volume I - Tomo I. São Paulo: Nova Cultural, 1996.

_____. **Glosas críticas ao Artigo o rei da Prússia e a reforma social**: de um prussiano. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

_____; ENGELS, F. **A ideologia Alemã**. São Paulo: Martin Claret, 2001.

_____; ENGELS, F. **Manifesto do Partido Comunista**. São Paulo: Martin Claret, 2004.
MAUSS, Marcel. **Sociologia e Antropologia**. Trad. Mauro W. B. de Almeida. São Paulo: DUSP, 1974.

MUNICÍPIO da Corte. Inspeção Geral de Instrução Primária e Secundária. **Relatório do Inspetor Geral interino Francisco Ignácio Marcondes Homem de Mello, de 24 de março de 1873**. Publicado como anexo B-3 do Relatório do Ministro dos Negócios do Império, João Alfredo Correa de Oliveira de 15 de maio de 1873. Rio de Janeiro: Tipografia Nacional, 1873.

NAGLE, Jorge. **Educação e sociedade na primeira República**. São Paulo, EPU/Editora da USP, 1974.

NEVES, M. L. W. (Org.). **O empresariamento da educação: novos cotornos do ensino superior no Brasil dos anos 1990**. São Paulo: Xamã, 2002.

NÓVOA, A. **Para o estudo sócio-histórico da gênese e desenvolvimento da profissão docente**. In Teoria & Educação. Pannonica, n.4, 1991.

NÓVOA, A. M. S. *Le temps des professeurs*. 2 vol. Lisboa: Inc, 1987.

ORLANDI. **Análise de discurso: princípios & procedimentos**. 7ª Edição. Campinas: Pontes, 2007a.

_____. **As formas do silêncio: no movimento dos sentidos**. Campinas: UNICAMP, 2007b.

_____. **O que é linguística**. São Paulo: Brasiliense, 2007c.

_____. et al. **Vozes e contrastes: discurso na cidade e no campo**. São Paulo: Cortez, 1989.

OLIVEIRA, A. de Almeida. **O ensino público**. Brasília: Senado Federal, 2003.

ORSO, Paulino José. Reformas educacionais em tempo de golpe ou como avançar andando para trás. In: LUCENA, Carlos; PREVITALI, Fabiane Santana; LUCENA, Lurdes. **A crise da democracia brasileira**. Vol. I. Uberlândia: Navegando Publicações, 2017.

PAIVA, J. M.. **O Método pedagógico jesuítico**. Viçosa: Imprensa da Universidade Federal de Viçosa, 1981.

PAIXÃO, Lea Pinheiro e ZAGO, Nadir (org.). **Sociologia da educação: pesquisa e realidade brasileira**. Petrópolis: Vozes, 2007.

PÊCHEUX, M. & FUCHS, Catherine. A propósito de análise automática do discurso: atualização e perspectivas (1975) In: GADET, Françoise, HAK, Tony. **Por uma análise automática do discurso**: uma introdução à obra de Michel Pêcheux, 4a. ed. Campinas/ São Paulo: Editora UNICAMP, 2010.

_____. Papel da Memória. In: **Papel da Memória**. Pierre Achard et al. Tradução: José Horta Nunes. 1a. edição. Campinas: Pontes, 1999.

_____. **Discurso**: estrutura ou acontecimento. Tradução de Eni P. Orlandi. 5a. ed. São Paulo: Pontes Editores, 2008.

_____. **Semântica e discurso**: uma crítica a afirmação do óbvio. Tradução: Eni Orlandi et al. 4.^a ed. Campinas: UNICAMP, 2009.

_____. **Delimitações, Inversões, Deslocamentos**. Cadernos de Estudos Linguísticos, n.19. Campinas: Unicamp. 1990, p. 7-24.

_____. *Observações para uma Teoria Geral das Ideologias*. **Revista Cahiers Pour L'analyse**, nº9, Paris, 1967.

_____. A língua inatingível. **Análise do Discurso: Michel Pêcheux textos selecionados**. Trad. Eni Orlandi. Campinas, SP: Pontes editora, 2015.

PEREGALLI, Enrique. **Escravidão no Brasil**. São Paulo: Global, 1988.

PRADO Jr, Caio. **História Econômica do Brasil**. São Paulo: Brasiliense, 1976.

PROVÍNCIA de Mato Grosso. Inspeção Geral de Instrução Pública. **Relatório do inspetor Joaquim Gaudie Ley, de 29 de janeiro de 1859**. Cuiabá: Arquivo Público do Estado de Mato Grosso - APEMT, Lata B, Ano de 1859 – Pasta Inspeção Geral dos Estudos.

PROVÍNCIA do Rio de Janeiro. **Relatório do Presidente Luiz Pedreira do Coutto Ferraz de 5 de maio de 1851**. Rio de Janeiro: Tipografia do Diário, 1851.

RAMOS, Marise Nogueira. **A pedagogia da competência: autonomia ou adaptação?** São Paulo: Cortez, 2001.

_____. Escola sem Partido: a criminalização do trabalho pedagógico. In: FRIGOTTO, Gaudêncio. **Escola “sem” partido: esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira**. Rio de Janeiro : UERJ, LPP, 2017.

RIBEIRO, Maria Luisa Santos. **História da educação brasileira: a organização escolar**. 20a. ed. Campinas: Autores Associados, 2007.

ROBIN, Régine. **Memórias Saturadas**; tradução de Cristiane Dias, Greciely Costa. Campinas: Unicamp, 2016.

ROMANELLI, Otaiza de Oliveira. **História da educação no Brasil: (1930/1973)**. Petrópolis: Vozes, 2012.

SALLES, Moacyr. STAMPA, Inêz. **Ditadura militar e trabalho docente**. Trabalho Necessário. Memórias e documentos. Ano 14, Nº 23/2016, p. 166-185

SANCHES, Ribeiro. **Cartas sobre a educação da mocidade**. Porto/Portugal: Domingos Barreira.. Disponível em: <http://purl.pt/148/4/#/117>. Acesso em 02/08/2018.

SANFELICE, José Luiz. O golpe de 2016, para onde caminhará a educação? In: LUCENA, Carlos; PREVITALI, Fabiane Santana; LUCENA, Lurdes. **A crise da democracia brasileira**. Vol. I. Uberlândia: Navegando Publicações, 2017.

SANGENIS, Luiz Fernando Conde. Franciscanos na educação brasileira. In STEPHANOU, Maria. BASTOS, Maria Helena Camara. Orgs. **Histórias e memória da educação no Brasil**. Vol. I. Petrópolis:Vozes, 2011.

SAVIANI, Demerval. A política educacional no Brasil. In. STEPHANOU, Maria. BASTOS, Maria Helena Camara. (Orgs.). **Histórias e memória da educação no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 2005.

_____. A crise política no Brasil, o golpe e o papel da educação na resistência e na transformação. In: LUCENA, Carlos; PREVITALI, Fabiane Santana; LUCENA, Lurdes. **A crise da democracia brasileira**. Vol. I. Uberlândia: Navegando Publicações, 2017.

_____. **Histórias das ideias Pedagógicas no Brasil**, Campinas: Autores Associados, 2008.

_____. [et.al]. **O legado educacional do século XIX**. 2a. ed.rev.amp. Campinas: Autores Associados, 2006.

_____. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 10a. ed. rev. Campinas: Autores Associados, 2008. (Educação contemporânea).

_____. **Educação: do senso comum à consciência filosófica**. 2a. ed. São Paulo: Corte/Autores Associados, 2008. (Educação contemporânea). 1982.

_____. Educação e colonização: as ideias pedagógicas no Brasil. In STEPHANOU, Maria. BASTOS, Maria Helena Camara. (Orgs.) **Histórias e memória da educação no Brasil**. Vol. I. Petrópolis: Vozes, 2011.

_____. **Da nova LDB ao FUNDEB: Por uma outra política educacional**. 3. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

SEVERINO, Antonio. Joaquim. **Educação, ideologia e contra-ideologia**. São Paulo: EPU, 1986.

SILVA SOBRINHO, Helson Flávio da. **Discurso, velhice e classes sociais: a dinâmica contraditória do dizer agitando as filiações de sentidos na processualidade histórica**. Maceió: EDUFAL, 2007.

_____. Trilhar caminhos, seguir discursos: aonde isso poderá nos levar. In: CAVALCANTE, Maria do Socorro Aguiar. **Linguagem, discurso e ideologia: materialidade dos sentidos**. Maceió: EDUFAL, 2017.

SINCLAIR, J. **Corpus, concordance, collocation**. Oxford: Oxford University Press, 1991.

SODRÉ, Nelson Werneck. **Formação histórica do Brasil**. 8ª ed. São Paulo: Brasiliense, 1973.

SOUZA, Rosa Fátima de. Espaço da educação e da civilização: origens dos grupos escolares no Brasil. In: SAVIANI, Dmerval. et al. **O legado educacional do século XIX**. 2a. ed.rev.amp. Campinas: Autores Associados, 2006.

SCHLBAUER, Analete Regina. **Ideias que não se realizam – O debate sobre a educação do povo no Brasil de 1870 a 1914**. Maringá: UEM, 1998

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. Petrópolis: Vozes, 2005.

TEIXEIRA, Anísio. **Educação não é privilégio**. 2a. ed. São Paulo: Nacional, 1967.

_____. **Meia vitória, mas vitória**. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. Rio de Janeiro, v. 37, n.86, p.222-223, abr/jun. 1962.

VALSINER, Jaan. **Culture and human development**: an introduction. London: Sage, 2000.

VICENTINI, Paula Perin, LUGLI, Rosário Genta. **História da profissão docente no Brasil**: representações em disputas. São Paulo: Cortez, 2009.

WEHLING, Arno. A incorporação do Brasil ao mundo moderno. In: STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Camara (Orgs.). **Histórias e memória da educação no Brasil**. Vol. I. Petrópolis: Vozes, 2011.

XAVIER, Maria Elizabete Sampaio Prado. **A Educação na Literatura do século XIX**. Campinas: Alínea, 2008.

_____. **Capitalismo e escola no Brasil**: A constituição do liberalismo em ideologia educacional e as reformas do ensino (1930-1961). Campinas: Papirus, 1980.

ZANDWAIS, Ana. ROMÃO, M. L. S. **Leituras do político**. Porto Alegre. Editora da UFRGS, 2011.

ZEICHNER, Kenneth M. Uma agenda de pesquisa para a formação docente. **Revista Brasileira de Pesquisa sobre a Formação Docente**, Belo Horizonte, v. 1, n. 1, 2009. Disponível em: < <http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br>>. Acesso em: 03 ago. 2011.

ZIZEK, Slavoj. **Como Marx inventou o sintoma**. In: ZIZEK, Slavoj. Um mapa da ideologia. Rio de Janeiro: Contraponto, 1996.

_____. **Eles não sabem o que fazem**: o sublime objeto da ideologia. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1992.

ANEXO A - DECRETO-LEI Nº 477, DE 26 DE FEVEREIRO DE 1969

Define infrações disciplinares praticadas por professores, alunos, funcionários ou empregados de estabelecimentos de ensino público ou particulares, e dá outras providências.

O PRESIDENTE DA REPÚBLICA, usando das atribuições que lhe confere o parágrafo 1º do Art. 2º do Ato Institucional nº 5, de 13 de dezembro de 1968,

DECRETA:

Art 1º Comete infração disciplinar o professor, aluno, funcionário ou empregado de estabelecimento de ensino público ou particular que:

I - Alicie ou incite à deflagração de movimento que tenha por finalidade a paralisação de atividade escolar ou participe nesse movimento;

II - Atente contra pessoas ou bens tanto em prédio ou instalações, de qualquer natureza, dentro de estabelecimentos de ensino, como fora dêle;

III - Pratique atos destinados à organização de movimentos subversivos, passeatas, desfiles ou comícios não autorizados, ou dêle participe;

IV - Conduza ou realize, confeccione, imprima, tenha em depósito, distribua material subversivo de qualquer natureza;

V - Seqüestre ou mantenha em cárcere privado diretor, membro de corpo docente, funcionário ou empregado de estabelecimento de ensino, agente de autoridade ou aluno;

VI - Use dependência ou recinto escolar para fins de subversão ou para praticar ato contrário à moral ou à ordem pública.

§ 1º As infrações definidas neste artigo serão punidas:

I - Se se tratar de membro do corpo docente, funcionário ou empregado de estabelecimento de ensino com pena de demissão ou dispensa, e a proibição de ser nomeado, admitido ou contratado por qualquer outro da mesma natureza, pelo prazo de cinco (5) anos;

II - Se se tratar de aluno, com a pena de desligamento, e a proibição de se matricular em qualquer outro, estabelecimento de ensino pelo prazo de três (3) anos.

§ 2º Se o infrator fôr beneficiário de bolsa de estudo ou perceber qualquer ajuda do Poder Público, perdê-la-á, e não poderá gozar de nenhum desses benefícios pelo prazo de cinco (5) anos.

§ 3º Se se tratar de bolsista estrangeiro será solicitada a sua imediata retirada de território nacional.

Art 2º A apuração das infrações a que se refere êste Decreto-Lei far-se-á mediante processo sumário a ser concluído no prazo improrrogável, de vinte dias.

Parágrafo único. Havendo suspeita de prática de crime, o dirigente do estabelecimento de ensino providenciará, desde logo a instauração de inquérito Policial.

Art 3º O processo sumário será realizado por um funcionário ou empregado do estabelecimento de ensino, designado por seu dirigente, que procederá às diligências convenientes e citará o infrator para, no prazo de quarenta e oito horas, apresentar defesa. Se houver mais de um infrator o prazo será comum e de noventa e seis horas.

§ 1º O indiciado será suspenso até o julgamento, de seu cargo, função ou emprêgo, ou, se fôr estudante proibido de freqüentar as aulas, se o requerer o encarregado do processo.

§ 2º Se o infrator residir em local ignorado, ocultar-se para não receber a citação, ou citado, não se defender, ser-lhe-á designado defensor para apresentar a defesa.

§ 3º Apresentada a defesa, o encarregado do processo elaborará relatório dentro de quarenta e oito horas, especificado a infração cometida, o autor e as razões de seu convencimento.

§ 4º Recebido o processo, o dirigente do estabelecimento proferirá decisão fundamentada, dentro de quarenta e oito horas, sob pena do crime definido no Art. 319 do Código Penal, além da sanção cominada no Item I do § 1º do Art. 1º dêste Decreto-Lei.

§ 5º Quando a infração estiver capitulada na Lei Penal, será remetida cópia dos autos à autoridade competente.

Art 4º Comprovada a existência de dado patrimonial no estabelecimento de ensino, o infrator ficará obrigado a ressarcí-lo, independentemente das sanções disciplinares e criminais que, no caso, couberem.

Art 5º O Ministro de Estado da Educação e Cultura expedirá, dentro de trinta dias, contados da data de sua publicação, instruções para a execução dêste Decreto-Lei.

Art 6º Êste Decreto-Lei entrará em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário.

Brasília, 26 de fevereiro de 1969; 148º da Independência e 81º da República.

A. COSTA E SILVA

Luís Antonio da Gama e Silva

Tarso Dutra

Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-Lei/1965-1988/Del0477.htm.
Acesso em: 08/09/2016

ANEXO B - PARECER AO PROJETO DE LEI Nº 7.180, DE 2014

COMISSÃO ESPECIAL DESTINADA A PROFERIR PARECER AO PROJETO DE LEI Nº 7.180, DE 2014, DO SR. ERIVELTON SANTANA, QUE “ALTERA O ART. 3º DA LEI Nº 9.394, DE 20 DE DEZEMBRO DE 1996” (INCLUI ENTRE OS PRINCÍPIOS DO ENSINO O RESPEITO ÀS CONVICÇÕES DO ALUNO, DE SEUS PAIS OU RESPONSÁVEIS, DANDO PRECEDÊNCIA AOS VALORES DE ORDEM FAMILIAR SOBRE A EDUCAÇÃO ESCOLAR NOS ASPECTOS RELACIONADOS À EDUCAÇÃO MORAL, SEXUAL E RELIGIOSA”, E APENSADOS.

PROJETO DE LEI Nº 7.180, DE 2014 (PLs nºs 7.181/2014, 867/2015, 1.859/2015, 5.487/2016, 6.005/2016, 8.933/2017 e 9.957/2018, APENSADOS)

Altera o art. 3º da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

I – RELATÓRIO

[...] Em face do exposto, votamos pela constitucionalidade, juridicidade, boa técnica legislativa, não implicação em aumento ou diminuição da receita ou da despesa pública, e, no mérito, pela APROVAÇÃO do PL nº 7.180/2014 e dos apensados PLs nºs 7.181/2014, 867/2015, 1.859/2015, 5.487/2016, 6.005/2016, 8.933/2017 e 9.957/2018, nos termos do Substitutivo que apresento, [...]

Sala da Comissão, em 08 de maio de 2018.

Deputado FLAVINHO Relator

SUBSTITUTIVO AO PROJETO DE LEI N.º 7.180, DE 2014

Dispõe sobre o direito dos alunos de aprender, a conduta dos professores na transmissão dos conteúdos e acrescenta inciso XIV e parágrafo único ao art. 3º da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, de diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre o respeito às convicções do aluno, de seus pais ou responsáveis, dando precedência aos valores de ordem familiar sobre a educação escolar nos aspectos relacionados à educação moral, sexual e religiosa, bem como tornar defesa a inserção de questões relativas à ideologia de gênero no âmbito escolar.

O Congresso Nacional decreta:

Art. 1º Esta Lei disciplina o equilíbrio que deve ser buscado entre a liberdade de ensinar e a liberdade de aprender, no âmbito da educação básica, em todos os estabelecimentos de ensino públicos e privados do País.

Art. 2º No exercício de suas funções, o professor:

I - não se aproveitará da audiência cativa dos alunos, com o objetivo de cooptá-los para nenhuma corrente política, ideológica ou partidária;

II - não favorecerá nem prejudicará os alunos em razão de suas convicções políticas, ideológicas, morais ou religiosas;

III - não fará propaganda político-partidária em sala de aula nem incitará seus alunos a participar de manifestações, atos públicos e passeatas;

IV - ao tratar de questões políticas, socioculturais e econômicas, apresentará aos alunos, de forma justa, as principais versões, teorias, opiniões e perspectivas concorrentes a respeito;

V - respeitará o direito dos pais a que seus filhos recebam a educação moral que esteja de acordo com suas próprias convicções;

VI - não permitirá que os direitos assegurados nos itens anteriores sejam violados pela ação de terceiros, dentro da sala de aula.

Art. 3º Para o fim do disposto no caput do art. 2º, as escolas afixarão nas salas de aula, nas salas dos professores e em locais onde possam ser lidos por estudantes e professores, cartazes com o conteúdo previsto no Anexo desta Lei, com, no mínimo, 70 centímetros de altura por 50 centímetros de largura, e fonte com tamanho compatível com as dimensões adotadas.

Parágrafo único. Nas instituições de educação infantil, os cartazes referidos no caput deste artigo serão afixados somente nas salas dos professores.

Art. 4º O disposto nesta Lei aplica-se, no que couber:

I - aos livros didáticos e paradidáticos;

II - às avaliações para o ingresso no ensino superior;

III - às provas de concurso para o ingresso na carreira docente;

IV - às instituições de ensino superior, respeitado o disposto no art. 207 da Constituição Federal.

Art. 5º O art. 3º da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, de diretrizes e bases da educação nacional, passa a vigorar acrescido do seguinte inciso XIV e do novel parágrafo único:

“Art. 3º.

XIV - respeito às convicções do aluno, de seus pais ou responsáveis, tendo os valores de ordem familiar precedência sobre a educação escolar nos aspectos relacionados à educação moral, sexual e religiosa.

Parágrafo único: A educação não desenvolverá políticas de ensino, nem adotará currículo escolar, disciplinas obrigatórias, nem mesmo de forma complementar ou facultativa, que tendam a aplicar a ideologia de gênero, o termo „gênero“ ou „orientação sexual“.” (NR)

Art. 6º Esta Lei entra em vigor após decorridos 2 (dois) anos da data de sua publicação.

Sala da Comissão, em de de 2018.

Deputado FLAVINHO - PSC

ANEXO

DEVERES DO PROFESSOR

I - O professor não se aproveitará da audiência cativa dos alunos, com o objetivo de cooptá-los para nenhuma corrente política, ideológica ou partidária;

II - O professor não favorecerá nem prejudicará os alunos em razão de suas convicções políticas, ideológicas, morais ou religiosas;

III - O professor não fará propaganda político-partidária em sala de aula nem incitará seus alunos a participar de manifestações, atos públicos e passeatas;

IV - Ao tratar de questões políticas, socioculturais e econômicas, o professor apresentará aos alunos, de forma justa – isto é, com a mesma profundidade e seriedade –, as principais versões, teorias, opiniões e perspectivas concorrentes a respeito;

V - O professor respeitará o direito dos pais a que seus filhos recebam a educação moral que esteja de acordo com suas próprias convicções;

VI - O professor não permitirá que os direitos assegurados nos itens anteriores sejam violados pela ação de terceiros, dentro da sala de aula.