



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
INSTITUTO DE CIÊNCIAS DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO-PPGED**

GABRIELA MILENKA ARRAYA VILLARREAL

**RESISTÊNCIAS SINDICAIS E CONDIÇÕES DE TRABALHO DOS
PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA DURANTE O PERÍODO
NEOLIBERAL (ANOS 1990) NA BOLÍVIA E NO BRASIL:
UM ESTUDO COMPARADO**

**Belém - PARÁ
2023**

GABRIELA MILENKA ARRAYA VILLARREAL

**RESISTÊNCIAS SINDICAIS E CONDIÇÕES DE TRABALHO DOS
PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA DURANTE O PERÍODO
NEOLIBERAL (ANOS 1990) NA BOLÍVIA E NO BRASIL:
UM ESTUDO COMPARADO**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED) do Instituto de Ciências da Educação (ICED) da Universidade Federal do Pará (UFPA) como requisito obrigatório para obtenção do título de Doutora em Educação.

Linha de pesquisa: Formação de Professores, Trabalho Docente, Teorias e Práticas Educativas.

Orientadora: Profa. Dra. Arlete Maria Monte de Camargo.

**Belém - PARÁ
2023**

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) de acordo com ISBD
Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal do Pará
Gerada automaticamente pelo módulo Ficat, mediante os dados fornecidos
pelo(a) autor(a)

A773r ARRAYA VILLARREAL, GABRIELA MILENKA.
Resistências sindicais e condições de trabalho dos
professores da educação básica durante o período
neoliberal (anos 1990) na Bolívia e no Brasil : Um
estudo comparado / GABRIELA MILENKA ARRAYA
VILLARREAL. — 2023.
241 f.

Orientador(a): Prof^ª. Dra. Arlete Maria
Monte de Camargo

Tese (Doutorado) - Universidade Federal do
Pará, Instituto de Ciências da Educação, Programa
de Pós-Graduação em Educação, Belém, 2023.

1. Resistência. 2. Sindicato de Professores. 3.
Reformas Educacionais. 4. Neoliberalismo. I. Título.

CDD 370

Gabriela Milenka Arraya Villarreal

**RESISTÊNCIAS SINDICAIS E CONDIÇÕES DE TRABALHO DOS
PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA DURANTE O PERÍODO
NEOLIBERAL (ANOS 1990) NA BOLÍVIA E NO BRASIL:
UM ESTUDO COMPARADO**

Tese de doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal do Pará, como requisito obrigatório para a obtenção do título de Doutora em Educação.

Aprovada em: 2/junho/2023.

Banca Examinadora

Prof. Dra. Arlete Maria Monte de Camargo (Orientadora)
Universidade Federal do Pará

Prof. Dra. Olgaíses Cabral Maués (Membro Interno)
Universidade Federal do Pará

Prof. Dr. André Rodrigues Guimarães (Membro Interno)
Universidade Federal do Pará

Prof. Dra. Savana Diniz Gomes Melo (Membro Externo)
Universidade Federal de Minas Gerais

Prof. Dra. Antônia Andrade (Membro Externo)
Universidade Federal de Amapá

Prof. Dra. Sônia Regina Teixeira (Membro Interno Suplente)
Universidade Federal do Pará

Prof. Dra. Gisele Masson (Membro Externo Suplente)
Universidade Estadual de Ponta Grossa

Belém - PARÁ
2023

Aos meus avós (*in memoriam*), por todo o amor que foi a força motriz da minha vida.

Aos meus pais, Haydée e Boris, e irmãos, Carlos, Leandro e Luis. por todo o aconchego do lar, apoio e amor familiar.

A professora Maria Luisa Talavera Simoni (*in memoriam*), quem, pela primeira vez, me impulsionou ao estudo da temática dos professores, sua formação, seu trabalho e sua resistência.

Aos professores, trabalhadores da educação, da Bolívia e do Brasil, que colocam seu conhecimento, profissionalismo e humanidade no trabalho educativo, enfim, um tempo de suas vidas para a formação.

AGRADECIMENTOS

Neste momento de agradecimento, meu primeiro pensamento é o poder divino de Deus, que sempre foi minha companhia neste caminho eivado de fraquezas, e onde reconheci sua força e seu conforto.

Aos meus avós (*in memoriam*), que cuidaram dos meus primeiros anos e deixaram para sempre em mim a marca do seu amor, e sua memória permanece em mim.

Aos meus pais (Haydée e Boris) e irmãos (Carlos, Leandro e Luis), pelo seu apoio incondicional, na cercania e na distância, pela compreensão de, muitas vezes, abrir mão de momentos juntos pelas responsabilidades.

À minha orientadora, pela guia teórica, metodológica, pela sua compreensão, pelo acolhimento em um grupo de orientandos, tão bem constituído, com base na solidariedade e crescimento mútuo; acima de tudo, por seu tratamento humano.

Agradeço aos meus colegas e companheiros de orientação: a Ana Claudia, pela garra, pelo exemplo de esforço e por compartilhar seu rico conhecimento; a Mary Jose, pelo apoio, pela força e pelo jeito de tornar fáceis as coisas difíceis, que ela inspira; a Glenda, pessoa que motiva e inspira com sua dedicação e alegria; a Maria José, que me acolheu nos momentos difíceis e sempre teve a generosidade de compartilhar conhecimentos e materiais; ao Flávio, que com sua serenidade e seu jeito metódico foi um importante companheiro; a Mary Ellen, pela companhia e pela força; a Eduarda, por estar sempre disposta a ajudar, desejo muito sucesso. Agradeço a todos vocês pela companhia neste caminho, e sou sempre grata por tê-los conhecido.

Aos professores do PPGED com quem tive a sorte de assistir suas ~~passar~~ aulas: Olgaíses Maués, Sônia Regina, Laura Alves, Maely Ramos e Benedito Ferreira. Também à professora Maria da Conceição Cabral, que me acolheu no curso de graduação para realização do meu estágio em docência. Todos eles contribuíram imensamente para a minha formação.

Aos companheiros do Grupo de Estudo e Pesquisa de política educacional, formação e trabalho docente da Universidade Federal do Pará (Gestrado/UFPa), pelos conhecimentos compartilhados; foi um grupo de pesquisa muito valioso em minha formação e produção acadêmica.

Ao Grupo de Estudo em Educação Superior (Gepes), tão essencial no estudo da educação superior; ter participado dele foi um aporte importante para mim.

Ao Programa Nacional de Cooperação Acadêmica na Amazônia – PROCAD/Amazônia, na Linha de Formação de Professores, grupo em que comecei a fazer parte numa situação de plena pandemia da COVID-19, e que serviu para manter o impulso pela pesquisa nesse difícil momento, e continua sendo um grupo de partilha e aprendizagem mútua.

Aos membros da minha banca: Professora Olgaíses Maués, pela valorização do tema de pesquisa como muito caro, e pela sua militância que também me serviu de inspiração. Ao professor André Guimarães, pelas suas contribuições, sempre tão valiosas na qualificação. A professora Savana Diniz Melo, pelo aporte na qualificação, e pelo material de leitura – sua tese de doutorado foi o primeiro referencial teórico e metodológico que me ajudou na construção desta pesquisa. A professora Gisele Masson, pelas suas contribuições e pelas referências. As professoras Sônia Regina e Antônia Andrade, pela predisposição de formar parte da minha banca; tive a sorte de compartilhar com as duas professoras.

Finalmente, agradeço aos professores dirigentes sindicais, que tão amavelmente me brindaram entrevistas muito ricas em conteúdo, e que são a matéria prima desta pesquisa.

Sou profundamente grata a todas as pessoas que compartilharam comigo este caminho, e com a vida, que me permitiu culminar este processo.

Quem verdadeiramente vive não pode deixar de ser cidadão, e partidário (...) Mais uma vez, não. Sou militante, estou vivo, sinto nas consciências viris dos que estão comigo para pulsar a atividade da cidade futura, que estamos a construir (...) Vivo, sou militante.

(Gramsci, 1917)

“El liberalismo manda: suprimir la esclavitud; pero en Bolivia se la sostiene y se defiende la esclavitud del indio; el liberalismo no admite el latifundio, por ser un resabio feudal; pero en este país, los latifundistas son precisamente los liberales; por tanto, a sangre y fuego conservan el latifundio; el liberalismo es ateo y proclama la libertad de cultos, sin embargo, en Bolivia son católicos y se tragan la hostia hasta el hartazgo, y celosamente inscriben en la Constitución Política al catolicismo como la religión del Estado. (...) Y acerca de la consigna: dejad hacer y dejad pasar’, los liberales, dejan hacer y dejan pasar a cuanto gringo asaltante que holló con sus plantas nuestro territorio. (...) El Estado-Nación liberal aquí en Bolivia, año que pasa, destruye las energías de la República. Sus riquezas todas en manos extranjeras; su cultura occidental, vale decir, una fuerza intelectual de colonización del pueblo. Su ejército, una fuerza que defiende: el capital de los gringos y que masacra todos los años a los indios y a los bolivianos que desean trabajar y disponer las riquezas de Bolivia para Bolivia.”

(Reinaga, 1970, pp. 351-352)

RESUMO

A tese, inserida na linha de pesquisa Formação de Professores, Trabalho Docente, Teorias e Práticas Educativas, do Programa de Pós-Graduação em Educação do Instituto de Ciências da Educação da Universidade Federal do Pará, estuda o processo de resistência sindical dos professores da educação básica às reformas neoliberais dos anos 1990 e pretende fazer uma comparação entre dois países da América Latina. A pesquisa se desenvolveu a partir do seguinte **problema**: como se têm caracterizado as ações de resistência dos professores às Reformas Educacionais na Bolívia e no Brasil no contexto neoliberal?

A partir da questão projetou-se o seguinte **objetivo**: analisar os processos de resistência sindical e as condições de trabalho dos professores da educação básica durante o período neoliberal (anos 1990) na Bolívia e no Brasil, comparando as suas coincidências e especificidades de suas ações.

Nos **procedimentos metodológicos** o estudo priorizou a abordagem qualitativa e a comparação como método. A coleta de dados teve diferentes fontes: revisão bibliográfica, revisão de literatura e entrevistas semiestruturadas. Na análise de dados se utilizou da Análise Crítica do Discurso.

Os resultados apontam que as diferenças das resistências entre os professores da Bolívia e do Brasil às reformas educacionais dos anos 1990 anos, caracterizados pela ascensão do neoliberalismo na América Latina, dão-se pelos significados que têm para esses as reformas educacionais. ~~que~~ Para os professores da Bolívia foi de uma “lei maldita”, no entanto para os professores brasileiros uma lei necessária no que se perderam algumas reivindicações, pelo que ainda deveria se lutar; ao contrário dos professores da Bolívia que lutaram pela ab-rogação completa da lei, igualmente as formas de resistência foram distintas. De um lado, na Bolívia os sindicatos docentes recorreram à ação direta como forma de luta, no entanto os professores do Brasil, sem abrir mão de greves e protestos, usaram a negociação e pressão parlamentar como forma de luta. Por outro lado, os sindicatos docentes mostram uma diferença importante: os sindicatos docentes bolivianos encontram-se divididos entre o magistério rural e magistério urbano, divisão que teve muita influência no processo de resistência enfraquecendo o movimento. No entanto, a característica sindical docente do Brasil é a fragmentação por razões de divisão geográfica e níveis de administração política (municípios, estados e governo federal), fato que também interfere nos processos de resistência. **Concluiu-se** que, as diferenças e similaridades nos processos de resistência dos professores às reformas educacionais na Bolívia e no Brasil, têm a ver com um passado histórico comum: colonização, conformação da república, ditaduras e a introdução do neoliberalismo; além das reformas serem orientadas pelas diretrizes dos organismos internacionais; mas as diferenças também tem a ver com questões históricas, como a diferente conformação dos sindicatos docentes, os seus referentes de luta e também o diferente lugar que ocupam nas relações econômicas internacionais.

Palavras-chave: Resistência. Sindicato de Professores. Reformas Educacionais. Neoliberalismo.

SUMMARY

The thesis, inserted in the line of study Teacher work and training, Educational Theories and Practices, of the Postgraduate Program in Education at the Institute of Educational Sciences of the Federal University of Pará, studies the process of union resistance of basic school teachers within the neoliberal reforms of the 90s and aims to make a comparison between two Latin American countries. The research was developed based on the following problem: how have teachers resistance actions to the Educational Reforms in Bolivia and Brazil been characterized in the neoliberal context?

From this question the following objective was deduced: analyze the processes of union resistance and the working conditions of primary education teachers during the neoliberal period of the 90s in Bolivia and Brazil, comparing the coincidences and specificities of their actions.

In its methodological approach, the study prioritized the qualitative comparison method.

Data collection had different sources: bibliographical review, literature review and semi-structured interviews. Critical Discourse Analysis was used to analyze the data.

The results indicate that the differences between the resistance process of teachers in Bolivia and Brazil to the educational reforms of the 90's were characterized by the rise of neoliberalism in Latin America, and are due to the meanings that educational reforms have for them. We can say that for Bolivian teachers it was a "cursed law", however for the Brazilian teachers it was a "necessary" law in which some demands were lost, but are still fighting for; Unlike the teachers in Bolivia who fought for the complete abrogation of the law, the forms of resistance were also different. On the one hand, in Bolivia, teachers' unions resorted to direct action as a form of struggle, however teachers in Brazil, even resorting to strikes and protests used negotiation and parliamentary pressure as the main weapon of protest. On the other hand, the teachers' unions showed an important difference: the Bolivians were divided between rural and urban teachers, a division that had a lot of influence on the resistance process, weakening the movement. However, the characteristic of teachers' unions in Brazil is that fragmentation was due to geographic division and levels of political administration (municipalities, states and federal government), a fact that also interferes with resistance processes. It was concluded that the differences and similarities in the processes of teachers' resistance to educational reforms in Bolivia and Brazil have to do with a common historical past: colonization, the formation of the Republic and dictatorships period and the introduction of neoliberalism; in addition to the reforms being guided by the guidelines of international organizations; but the differences also have to do with historical issues, such as the different configuration of teaching unions, their struggle references and also the different place they occupy in international economic relations.

Key words: Resistance, professor's Union, educational reforms, neoliberalism.

RESUMEN

Inserta en la línea de investigación Formación de Profesores, Trabajo Docente, Teorías y Prácticas Educativas, del Programa de Posgrado en Educación del Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad Federal de Pará. La tesis estudia el proceso de resistencia sindical de los docentes de educación básica frente a las reformas neoliberales de la década de 1990 y pretende hacer una comparación entre estos dos países. La investigación se desarrolló a partir del siguiente problema: ¿cómo se han caracterizado las acciones de resistencia de los docentes a las Reformas Educativas en Bolivia y Brasil en el contexto neoliberal? A partir de la pregunta, se proyectó el siguiente objetivo: analizar los procesos de resistencia sindical y las condiciones de trabajo de los docentes de educación básica durante el período neoliberal (década de 1990) en Bolivia y Brasil, comparando sus coincidencias y especificidades de sus acciones. En los procedimientos metodológicos, el estudio prioriza el abordaje cualitativo y la comparación como método. La recolección de datos tuvo diferentes fuentes: revisión de literatura, revisión de literatura y entrevistas semiestructuradas. En el análisis de los datos se utilizó el Análisis Crítico del Discurso. Los resultados Las diferencias entre la resistencia de los docentes de Bolivia y Brasil a las reformas educativas de la década de 1990, años caracterizados por el auge del neoliberalismo en América Latina, están dadas por los significados que tienen para ellos las reformas educativas, que para los docentes de Bolivia era de una “ley maldita”, sin embargo para los docentes brasileños una ley necesaria en la que se perdieron algunos reclamos, por los cuales aún había que luchar; a diferencia de los maestros en Bolivia que lucharon por la derogación total de la ley, las formas de resistencia también fueron diferentes y la protesta, utilizó la negociación y la presión parlamentaria como medio de lucha. Por otro lado, los sindicatos de maestros muestran una diferencia importante: los sindicatos bolivianos están divididos entre docentes rurales y urbanos, división que influyó mucho en el proceso de resistencia, debilitando el movimiento. Sin embargo, la característica sindical en Brasil es la fragmentación por división geográfica y niveles de administración política (municipios, estados y gobierno federal), hecho que también interfiere con los procesos de resistencia. Se concluyó que, las diferencias y similitudes de los procesos de resistencia docente a las reformas educativas en Bolivia y Brasil, tienen que ver con un pasado histórico común: colonización, formación de la república, dictaduras e implantación del neoliberalismo; además de que las reformas se guían por los lineamientos de organismos internacionales; pero las diferencias también tienen que ver con cuestiones históricas, como la diferente composición de los sindicatos de docentes, sus referentes de lucha y también el diferente lugar que ocupan en las relaciones económicas internacionales.

Palabras clave: Resistencia. Sindicato de Maestros. Reformas Educativas. Neoliberalismo.

LISTA DE QUADROS

QUADRO1 Caraterização dos entrevistados.

147

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	15
CAPÍTULO 1: O CONTEXTO NEOLIBERAL DAS REFORMAS EDUCATIVAS NA BOLÍVIA	33
1.1. O neoliberalismo dos anos 1990	35
1.1.1. Origem e principais características do neoliberalismo	35
1.1.2. O Neoliberalismo na América Latina	37
1.1.3. Resultados da implementação do neoliberalismo na América Latina	43
1.2. Política educacional: as reformas educacionais neoliberais na América Latina	47
1.2.1. Política educacional e reformas educacionais: um campo de relações de força e conflito	48
1.2.2. Reformas educacionais no neoliberalismo dos anos 1990	50
1.2.2.1. Os organismos internacionais e sua participação nas reformas educacionais	58
1.2.2.2. Contexto histórico e ideologia subjacente das reformas educacionais dos anos 1990	65
1.2.2.2.1. Os governos ditatoriais na Bolívia e no Brasil	66
1.2.3. Análise das Reformas Educacionais nos países Estudados	71
CAPÍTULO 2: TRABALHO DOCENTE E MUDANÇAS NAS REFORMAS EDUCACIONAIS	77
2.1. Processo de desenho e aprovação das Reformas Educativas na Bolívia e no Brasil	77
2.1.1. Bolívia	77
2.1.2. Brasil	83
2.2. Trabalho Docente	89
2.2.1. Reforma educacionais e reestruturação do trabalho docente	94
2.2.3. Autonomia Docente	104
CAPÍTULO 3: SINDICALISMO E RESISTÊNCIA DOCENTE	110
3.1. Sindicatos	111
3.2. Processo histórico do sindicalismo	117
3.2.1. Luzes e sombras da organização sindical	118
3.2.2. História do sindicalismo no Brasil	130
3.3. Sindicatos Docentes	131
3.2.1. Sindicalismo docente no Brasil (história, tendências políticas e entidades sindicais docentes)	133
3.2.2. Sindicalismo docente na Bolívia (história, tendências políticas e	

entidades sindicais docentes).....	138
CAPÍTULO 4: DISCURSOS DE RESISTÊNCIA: A INTERDISCURSIVIDADE DA RESISTÊNCIA SINDICAL ÀS REFORMAS EDUCACIONAIS DOS ANOS 1990 E A COMPARAÇÃO ENTRE O BRASIL E A BOLÍVIA	143
4.1. Categoria 1: reformas educacionais neoliberais	151
4.1.1. Significado da Reforma educacional: como “lei maldita” e como uma reforma necessária depois do processo constituinte	152
4.1.2. As mudanças que as Reforma Educacional trouxeram para o trabalho dos professores	162
CONSIDERAÇÕES FINAIS	197
BIBLIOGRAFIA [REFERENCIAS]	201

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa tem como tema central as resistências dos professores da educação básica, observadas nos sindicatos, durante o período neoliberal (década de 1990) na Bolívia e no Brasil.

No final do século XX, na América Latina, observou-se em quase todos os países, um conjunto de reformas educacionais, resultantes, em grande medida, de um processo de indução externa liderado pelos organismos internacionais – principalmente o Banco Mundial (BM) e o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) – que condicionaram os empréstimos aos Estados nacionais da região à implantação dessas reformas (KRAWCZYK; VIEIRA, 2010).

Um ponto importante, a ser considerado na realização desta pesquisa, é o caráter histórico e contextual dos processos, pois, as denominadas reformas neoliberais se inseriram em um contexto de democracia recente nesses países, depois das ditaduras militares que devastaram muitos países da região, deixando, em diversos deles, economias fragilizadas com condições externas de crise, tais como: a triplicação dos preços do petróleo; a elevação brusca das taxas de juros internacionais, resultando no aumento significativo do total dos juros pagos pelos países devedores; e, finalmente, a recessão norte-americana de 1979/1982. Em nível regional, na década de 1980, alguns países da América Latina conseguiram taxas de crescimento aceitáveis e estabilidade de preços, mas, na maioria havia níveis de inflação elevados, problemas com as dívidas externas, estancamento econômico, redução de renda per capita (FERNANDES; PAIS, 2011).

A crescente espiral inflacionária vivida na maior parte destes países, só foi parcialmente interrompida em períodos de congelamentos de preços, através dos chamados choques econômicos heterodoxos, para logo a seguir voltar de uma forma geral a níveis iguais ou superiores aos anteriormente estabelecidos. (FERNANDES; PAIS, 2011, p. 2)

Diante dessa situação, os governos nacionais, com as orientações dos organismos internacionais, adotaram medidas de reestruturação da administração governamental com políticas de corte neoliberal – que têm entre seus postulados a redução do gasto público na área social, na qual está inserida a educação, a descentralização do poder central do Estado, delegando

responsabilidades aos níveis locais (estaduais ou departamentais e municipais). Isso também significou a introdução de outros sujeitos, no dizer de Torres (2000), é o caso do setor privado com a introdução de Parcerias Público Privadas (PPP) e de Organizações Não Governamentais (ONG's).

Assim, as reformas educacionais da década de 1990 basearam-se no “novo gerenciamento público” (*New Public Management*) estatal, que adotou para a educação uma lógica empresarial. Essa lógica, entre outras coisas, tem como características: descentralização e terceirização, introdução da competência interna no setor público, ênfase na planificação e seguimento, controle e avaliação de resultados em termos de qualidade, eficiência e eficácia, adoção de padrões de rendimento, incentivo com base na produtividade, racionalização do gasto, melhoramento de acesso à informação, flexibilidade para adaptar se aos câmbios e favorecer a inovação, a responsabilização pelos resultados e a prestação pública de contas (TORRES, 2000, pp. 14-15).

Isso se traduziu, em alguns pontos, o que, segundo Torres (2000), foram os aspectos de maior conflito com os professores: 1) descentralização do sistema e autonomia escolar; 2) avaliação de resultados, informação pública e prestação de contas do sistema, e a instituição escolar aos pais de família e à sociedade; 3) definição de uma política de valorização, profissionalização e papel central docente.

No que se refere às reformas educacionais ocorridas em diferentes países da América Latina, apresentam muitas similaridades em seu planejamento e na sua aplicação, mas, claro, com as especificidades que a situação e o contexto imprimiram nas ditas reformas.

Estas similaridades não aconteceram por acaso, e um denominador comum na aplicação das reformas educacionais na América Latina foi a presença de organismos internacionais, que impulsionaram essas reformas, como assinala Melo (2009, p. 25), em sua tese doutoral:

[...] o Banco Mundial (BM), o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) e a Organização das Nações Unidas para a Educação a Ciência e a Cultura (UNESCO), os quais tiveram um importante papel no planejamento e aplicação destas reformas, foram reformas que aconteceram ‘de cima para abaixo’.

Slater (1996) faz uma descrição acerca do assunto:

las formas mediante las que la globalización desde arriba penetra y reestructura las culturas y las economías locales. Al mismo tiempo, se

resalta que esas culturas y prácticas locales ejercen un efecto sobre las características de nuestra condición global, que se ve alterada a través de procesos de hibridación y mestizaje de significados, símbolos y prácticas; ya no son “originales” o auténticos, sino que se trata más bien de una amalgama. (SLATER, 1996, p. 59)

Desse jeito, não se pode falar de uma uniformização nos processos das reformas, já que as orientações se chocam com a realidade de cada país:

Assim, tais políticas comumente definidas a partir de diretrizes de âmbito internacional e implementadas pelos governos locais pressupõe uma unicidade que não corresponde à concretude social que caracteriza cada um dos países que compõe a realidade latino-americana. (KRAWCZYK; VIEIRA, 2010, p. 11)

Dentre os pontos em comum, está o discurso de equidade, enfatizado nessas reformas. No caso da Bolívia, por exemplo, a proposta de uma educação intercultural que fosse inclusiva com a população indígena foi um ponto importante da Reforma Educativa (Lei 1565, aprovada em 7 de julho de 1994).

Segundo Feldfeber e Saforcada (2005), esse discurso foi útil para justificar as condições de pobreza, pela falta de qualidade educativa, e encobrir as reformas econômicas e políticas que provocaram a expansão da pobreza – e, dessa forma, mascarar os verdadeiros responsáveis.

Vale a pena lembrar que tais reformas educacionais foram aplicadas depois de governos militares, principalmente quando do estado democrático – em 1982, na Bolívia e em 1985, no Brasil –, razões pelas quais os países encontravam-se em crise política e econômica e os organismos internacionais, baseados, muitas vezes, em diagnósticos que refletiam a baixa qualidade educacional, condicionaram os créditos solicitados pelos países à aplicação dessas reformas que mudariam estruturalmente a educação.

Outro elemento, como já foi mencionado, é a adoção de uma linguagem administrativa com conceitos como produtividade, eficácia, eficiência, excelência etc. Tais conceitos foram transferidos do campo empresarial para o educativo, o que provocou muitas mudanças e uma maior responsabilização no trabalho docente (OLIVEIRA, 2004).

A introdução, na organização escolar, de novos especialistas contribuiu para provocar nos professores um sentimento de perda de autonomia e uma desconsideração de seus saberes adquiridos na sua prática; a participação dos pais de família, a participação de setores privados e outros, provocaram mudanças no trabalho docente.

A descentralização também foi um ponto em comum no que se refere à parte administrativa e à execução, mas as decisões políticas continuaram em mãos do poder central (OLIVEIRA, 2006). Um exemplo disso é o caso brasileiro da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n. 9.394, aprovada em 1996), que municipalizou a educação fundamental. Esses processos de descentralização foram vistos como um perigo para posterior privatização da educação, e como uma desresponsabilização do Estado central com a educação, bem como na sua relação com o magistério.

A ampliação de mecanismos de avaliações nacionais institucionais e da aprendizagem dos alunos resultou em uma maior responsabilização dos professores, como é o caso do Sistema de Medição da Qualidade (SIMECAL), na Bolívia e o Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), a Prova Brasil ou o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), no Brasil.

Por outro lado, a expansão da matrícula educacional, não só no período de reformas neoliberais, mas também em décadas passadas, contribuiu para ampliar o número de docentes, o que resultou em uma perda de nível salarial e também em um empobrecimento da sua formação. No caso da Bolívia, por exemplo, os professores têm um ingresso garantido no sistema escolar, pelo qual, muitas vezes, tem se substituído a vocação profissional pelo trabalho seguro na escolha da profissão, o que provocou uma queda da imagem dos professores e acentuação do processo de proletarização. Adicionalmente, houve necessidade de maior número de professores, que têm também como causas a crescente urbanização da sociedade, a necessidade de qualificação profissional pela indústria capitalista. Esse fenômeno aumentou a demanda pelo número de professores, assim como das especialidades na educação, pela massificação da educação, e tendo, muitas vezes, que reduzir as exigências para o exercício da docência, introduzindo na educação uma lógica tecnicista, que interfere e fomenta transformações, colocando em crise a identidade coletiva dos professores (FORMOSINHO, 2009; TENTI FANFANI, 2008).

É importante salientar a diferença que Torres (2000) traça entre os processos de reformas nos países, não só em termos de ritmo no avanço da aplicação, o que significaria uma igualdade nos passos a serem seguidos, mas nos aspectos “idiossincráticos, que colocam em cada caso, a história, a cultura e o contexto” (TORRES, 2000, p. 15). É, precisamente, entre esses aspectos

diferenciadores de mediação e contradição, entre o que significa a reforma planejada e a reforma real – distinção que, também faz, Torres (2000, p. 40), quando usa os termos “a Reforma do papel e a Reforma da realidade” – que se encontram as resistências dos professores como sujeitos ativos do processo educacional e diferenciadores na execução das políticas.

Falamos, assim, de resistências que, segundo Melo (2009), são inerentes ao conflito em uma sociedade capitalista, o que não ocorre sem luta. Nesse caso, a luta dos trabalhadores da educação para escapar da alienação e o controle. Ainda para Bernardo (1991, p. 71): “[...] não há organização capitalista do processo de trabalho que não tome em conta essas formas de resistência e revolta e que não se destine a eliminá-las ou assimilá-las [...]”. A mesma, Melo assinala que, para entender a resistência, é preciso compreender o docente enquanto trabalhador e a escola como seu *lócus* de trabalho. Segundo Paro (2002), ser trabalhador não fica restrito ao trabalhador fabril, ou àquele que desenvolve um trabalho dito produtivo (na concepção marxista, aquele que produz mais-valia), mas a todos àqueles que vendem sua força de trabalho, seja esta física ou mental, a um empregador, para sobreviver. Tais definições nos levam a romper com a ideia do professor como um vocacionado ou sacerdote do saber e situá-lo como um trabalhador dentro das relações de produção capitalista, que, no caso da educação pública tem o Estado como empregador.

Gentili *et al.* (2004), apresentam uma interessante definição de conflito educacional:

Nossa noção de conflito educacional, como qualquer noção dialética do conflito social, baseia-se no caráter processual e dialético do conflito político, ou seja, visa dar conta dos processos que constituem e dão sentido ao conflito. O conflito educacional deve ser entendido dentro do quadro mais amplo de conflito social (suas conexões, redes e ligações com outras áreas de conflito. (GENTILI *et al.*, 2004, p. 1259)

Esses autores resgatam, assim, o caráter processual do conflito e sua relação com questões contextuais mais amplas (econômicas, políticas, etc.). Além disso, tais autores remarcam a dinamicidade do conflito e de seus protagonistas, assinalando-as como algumas causas da resistência docente frente às Reformas Educativas implementadas na América Latina: 1) condições salariais e laborais; 2) baixo orçamento para a educação; 3) precariedade e falta de estímulos econômicos para o setor; 4) estatutos e normas que regulamentam o trabalho na escola; e 5) necessidade de capacitação e aperfeiçoamento

profissional.

Melo apresenta algumas causas da resistência dos professores às reformas educacionais:

Os temas de disputa mais importantes relacionam-se predominantemente com as condições salariais e trabalhistas de professores, a capacitação e o aperfeiçoamento profissional, o orçamento para a educação, a falta ou precariedade de incentivos e estímulos econômicos ao setor. As lutas por pagamentos de salários atrasados, a recusa ao pagamento por meio de abonos e as demandas por recomposição salarial foram os principais eixos estruturadores dos conflitos docentes na América Latina, sendo estes articulados nos momentos de maior radicalização dos movimentos pela defesa da educação pública. (MELO, 2009, p. 32)

Castoriadis (1985) classifica dois tipos de lutas: explícitas e implícitas. As explícitas que são manifestações sindicais tais como as greves. O segundo tipo são as implícitas, que são as ações do dia a dia em que os professores enfrentam os regulamentos ao seu trabalho. Nesse sentido, a resistência, que é objeto desta pesquisa, é a resistência explícita e organizada em nível sindical e que tem repercutido na mídia e contribuído para a configuração da identidade dos professores como trabalhadores da educação.

Se bem que, nas palavras de Torres (2000, p. 30), a relação entre reformas educativas e conflito docente na região não é nova, já que:

A resistência e o protesto dos professores fazem parte da história da reforma educacional nessa região. Porque o 'problema docente' em si é um problema crônico, nunca cabalmente encerrado e nunca cabalmente resolvido em nossos países.

Daí a relevância do estudo da natureza desses conflitos no período de reformas educacionais de corte neoliberal, pelo impacto que tiveram na organização do sistema educacional, nos aspectos administrativos e pedagógicos.

As resistências, desde o ponto de vista gramsciano, estão situadas dentro do campo contra hegemônico, como resposta à hegemonia imposta pelas classes dominantes. Gramsci observa que a classe dominante exerce seu poder não apenas pela coerção, mas porque consegue impor sua visão de mundo através da escola, da mídia etc., o que favorece o reconhecimento de sua dominação pelas classes dominadas. Da mesma forma, a classe dominante busca consenso para garantir sua hegemonia, assumindo alguns dos interesses dos grupos dominados, nos chamados equilíbrios instáveis, nos quais as classes dominantes cedem ante os interesses das classes dominadas, mas não até o

ponto do chocar com o interesse econômico corporativo:

O Estado é concebido como um organismo de um grupo, destinado a criar condições favoráveis para a expansão máxima do mesmo grupo; mas este desenvolvimento e esta expansão são concebidos e apresentados como a força motriz de uma expansão universal, de um desenvolvimento de todas as energias "nacionais". O grupo dominante é especificamente coordenado com os interesses gerais dos grupos subordinados e a vida estatal é concebida como uma formação e superação contínua de equilíbrios instáveis (dentro do escopo da lei) entre os interesses do grupo fundamental e os dos grupos subordinados, equilibra onde os interesses do grupo dominante prevalecem até certo ponto, isto é, ao ponto de colidirem com o pequeno interesse econômico-societário. (GRAMSCI, 1978, p. 72)

O Estado é uma instituição sociopolítica e histórica, embora seja a garantia última da dominação de uma classe, é quem a controla, exerce seu poder pelo uso da força ou persuasão (hegemonia) através de instituições da sociedade civil. Entre elas, a instituição educacional e suas diferentes instâncias de "socialização": escolas, família, mídia, igreja, sindicatos e partidos políticos, em que classes sociais lutam batalhas ideológicas e políticas (TALAVERA, 2010). Assim, a escola se constitui como um espaço de luta hegemônica, no qual diferentes visões entram em conflito, numa batalha de posições que não tem a ver só com a coerção (só quando é necessário), mas com a persuasão.

Nesse contexto de lutas hegemônicas e resistência docente explícita, o sindicato tem um papel crucial, o qual definiremos primeiramente como:

Forma de organização daqueles que trabalham na docência formal, cuja finalidade central é defender e promover as condições de trabalho e de ensino junto a um empregador. A partir desse propósito, alguns sindicatos docentes também tomam posição diante das políticas educativas e das políticas do conjunto da sociedade. (CHIROQUE, 2010, p. 1)

O Estado cumpre a função de empregador na educação pública, pelo que os sindicatos docentes devem estabelecer relações com os governantes em diferentes níveis de administração governamental, dá-se umas vezes a favor e outras contra dos governantes e sua ideologia. Os sindicatos docentes vêm cumprindo papéis relacionados às: 1. *condições de trabalho* – políticas de contrato e/ou nomeação, defesa de estabilidade laboral, salários e poder aquisitivo, relações laborais, estatuto docente (ultimamente se incluiu como prioridade o tema da avaliação docente); 2. *condições de ensino* – qualidade educativa, condições de educabilidade; 3. *políticas educativas* – gratuidade da

educação, privatização do ensino, orçamento educativo e gestão educativa (CHIROQUE, 2010).

Em outra perspectiva, Oliveira (2006), no artigo *Regulação Educativa Na América Latina: repercussões sobre a identidade dos trabalhadores docentes*, desenvolve um estudo mais focado nas condições de trabalho dos professores, dentro e fora da aula, e o modo como essas mudanças têm afetado a identidade dos mesmos.

Destacamos, também, as alterações quanto à sindicalização, que sofreu um enfraquecimento no período neoliberal dos anos 1990, na Bolívia:

Com a aplicação do modelo neoliberal, o Estado e o magistério adquirem outra configuração. O magistério de La Paz, o mais combativo do setor, começa a se dividir, se enfraquecer e se desorganizar em sua ação social, comportamento coletivo e vida social. Por outro lado, o Estado adquire maior força e autoridade. (...) a profissão docente, como imagem diante da sociedade civil, se deteriora. (...) O trabalho cotidiano torna-se indiferente porque os professores não recebem reconhecimento social e muito menos econômico do Estado ou da sociedade civil. O papel do professor não é valorizado, não goza de prestígio. (OROZCO MEDINACELLY, 2003, p. 185)

E, também, no caso do Brasil, a mesma Oliveira (2004) assinala que teve um afastamento dos setores sindicais do magistério com os professores de base, pois os primeiros não compreenderam que as mudanças afetaram a identidade dos professores no seu trabalho, além da fragmentação da categoria que tem sido promovida pelas reformas neoliberais.

Em Bolívia, a lei de Reforma Educacional de 1994 (Lei 1565), introduziu uma pedagogia construtivista, que exigia muito dos professores quanto ao seu desempenho na sala de aula, mas foi vista como uma imposição, pois não houve consulta a essa categoria, e o direito à consulta havia sido ganho no Código da Educação de 1955, o que provocou muita resistência a essa decisão (TALAVERA, 2011).

No que se refere às condições de trabalho, segundo Tenti Fanfani (2010), são um construto social e inclui aspetos objetivos e subjetivos, e no caso da condição docente, essa condição é afetada pela inserção das chamadas novas tecnologias de informação e comunicação, além das novas lógicas de regulação, que tem como parâmetro o gerencialismo e as avaliações em larga escala, o que afeta particularmente a identidade docente (TENTI FANFANI, 2010).

Em síntese, a partir da década de 1990, se intensifica o período neoliberal

na América Latina, no qual têm se implementado reformas educacionais, que trouxeram uma série de mudanças, que afetam as condições trabalhistas dos professores, ou seja, condições salariais, de sindicalização e de ascensão e promoção; mas, também as condições do trabalho propriamente educativas, podendo ocasionar sobrecarga de trabalho, perda de autonomia, o cumprimento de novas exigências, que repercutem na perda de status profissional, processo que é conhecido por alguns autores como proletarização (ENGUITA, 1991), (HYPOLITO, 1991); assim, essas mudanças introduzidas nos sistemas educacionais podem ter contribuído para a formação de um movimento de resistência por parte do conjunto dos professores – o que os leva a enfrentar os governos desses países.

Dessa forma, as reformas educativas dos anos 1990 podem contribuir para a intensificação e precarização do trabalho docente (conceitos que serão explicados mais adiante), produto de uma nova lógica de organização do trabalho que caracteriza as reformas educativas (DUARTE, 2010). Essa nova lógica de organização é a lógica gerencialista, ou, nas palavras de Hypólito (2010):

[...] o modo de gestão gerencialista cria uma lógica e um reordenamento do processo de trabalho docente e de organização escolar que distancia os docentes de um profissionalismo baseado no discernimento pedagógico crítico e na autonomia ao mesmo tempo em que produz um regramento educativo, que se baseia na eficiência no cientificismo, e se julga capaz de impulsionar um desempenho escolar de qualidade, cujo critério é a competência, a eficiência e o mercado. (HYPOLITO, 2010, p. 1350)

Esse modelo gerencial obedece a uma lógica de quase mercado (adoção de uma lógica empresarial para a escola pública, recorrendo muitas vezes a parcerias público privadas, mas sem privatizar de forma direta a educação) e que introduz conceitos como a qualidade, a eficiência, a eficácia e recorre à motivação dos trabalhadores da educação para intensificar seu trabalho e avalia seu desempenho profissional mediante avaliações aos alunos, numa lógica de responsabilização.

No artigo de Garcia e Anadon (2009), as autoras assinalam que as reformas educativas e a intensificação do trabalho têm uma relação estreita e que as novas demandas no modo de gestão do trabalho docente, e as políticas oficiais, contribuem para configurar uma nova identidade docente baseada na responsabilização e na culpa.

É precisamente com políticas de descentralização, avaliação de rendimentos de docentes com base em provas aplicadas em grande escala aos alunos, com a introdução da participação dos pais de família nas decisões da dinâmica escolar e como controle da assistência dos docentes, que implicou em maior “autonomia” das escolas em determinados aspectos, contudo, teve como contrapartida uma sobrecarga de trabalho administrativo sem a real correspondência em termos de condições físicas dos estabelecimentos de ensino (OLIVEIRA, 2002, pp. 129-130). Essa sobrecarga é desencadeada pela concorrência entre instituições escolares, pela captação de recursos em nível municipal e também de parte da sociedade civil do setor privado; as atividades dos professores são redimensionadas seja pelo incentivo à elaboração de projetos, exigências no que se refere à prestação de contas, focalização na preparação dos alunos para rendimento em provas que integram as avaliações em larga escala, aspectos que viriam de um regulamento técnico-burocrático que se baseia na relação de desconfiança entre a sociedade e os professores, com a constante suspeita da incompetência dos mesmos o que exige um acompanhamento mais rigoroso do trabalho docente (LESSARD, 2006). Lessard (2006) assinala também que esse tipo de regulamento esteve marcado pelo conflito na sua instauração em cidades canadenses (contexto da sua pesquisa). Segundo Anderson e Ben Jaafar (2004), este modelo impõe-se atualmente no cume da pirâmide escolar, e é promovido e propagado por certos organismos internacionais, como é o caso da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) Banco Mundial (BM) e Fundo Monetário Internacional (FMI).

Mas também existe um outro modelo de regulação, o profissional, fundamentado nas normas profissionais interiorizadas, os saberes e a competência dos professores, ética e relações humanas. A regulação se dá pela socialização profissional e o ajuste mútuo (ANDERSON; JAAFAR, 2004). Esse segundo modelo de regulação tem uma correspondência com o tipo de autonomia profissional que é o reivindicado pelos professores, que rejeitam o modelo de regulação técnico burocrático que os enquadra em padrões, avaliações, prestação de contas, tarefas burocráticas nas quais muitas vezes não encontram sentido. Como já distingue Torres (2000) existe uma diferença de significados na linguagem dos reformadores e na linguagem dos professores,

no que se refere à autonomia escolar e profissional. Os reformadores lhe dão o significado de autonomia administrativa financeira, elaboração de projetos escolares em nível de cada instituição; no entanto os professores dão outros significados para autonomia como por exemplo autonomia profissional docente, liberdade para definir o currículo, escolher o material educativo, o método etc., e ausência de controles externos.

Pelo exposto até aqui, a presente pesquisa tem o objetivo de analisar os processos de resistência sindical e as condições de trabalho dos professores da educação básica durante o período neoliberal (anos 1990) na Bolívia e no Brasil, comparando as suas coincidências e especificidades de suas ações.

Surgem alguns questionamentos que fazem parte do problema central que é: como se tem caracterizado as ações de resistência dos professores às Reformas Educacionais na Bolívia e no Brasil no contexto neoliberal. As questões são:

Quais são os discursos dos professores que resistiram às reformas educacionais dos anos 1990 e frente às mudanças das suas condições de trabalho a partir da aplicação das reformas educacionais nesses anos? Quais são as mudanças no processo de trabalho que têm se dado em consequência da aplicação das reformas educacionais no período neoliberal e que têm provocado resistência dos professores da educação básica do Brasil e da Bolívia? Quais foram as diferenças entre as ações de resistência sindical e Bolívia entre Brasil e Bolívia e as características dos seus sindicatos?

A pesquisa se coaduna com a linha de pesquisa Formação de professores, trabalho docente, teorias e práticas educacionais e seus descritores: resistência docente, trabalho docente, autonomia e contra hegemonia; precipuamente no campo temático trabalho docente na educação básica e Políticas de formação de professores.

Ganha relevância acadêmica e social nos tempos atuais pela retomada neoliberal e avanço neoconservador na América Latina e a vigência da lógica neoliberal.

O interesse pela realização desta pesquisa se dá pelo fato de evidenciar a importância do movimento sindical na reivindicação de direitos trabalhistas, mas sobretudo da educação pública de qualidade. Com especial importância da resistência coletiva, que requer organização, coordenação de ações que vem de

objetivos comuns.

Delimitação da pesquisa

A delimitação da pesquisa se deu de forma espacial, temporal e temática, como veremos a seguir:

- 1) Delimitação espacial: a pesquisa é um estudo comparado que abarca dois países: Bolívia e Brasil, isto justifica-se pelo visto quanto às similitudes e diferenças nos processos de reformas educacionais no período neoliberal no qual tiveram um papel importante os organismos internacionais (BM, FMI, entre outros), mas que na sua aplicação chocaram com as especificidades nacionais que dizem também respeito às resistências docentes. Também a pesquisa está delimitada na educação básica como se denomina no Brasil, ou educação escolar na Bolívia;
- 2) Delimitação temporal: o período da pesquisa compreende o período que vai de 1992 até o ano 2002 (dez anos); essa escolha se justifica pelo início marcado pela Conferência Mundial de Educação realizada em março de 1990 em Jomtien, na Tailândia, no qual participaram governos, agências e organismos internacionais e associações profissionais de 155 países (no qual se encontram os países estudados) e assumiram o compromisso de garantir a educação básica de qualidade para todas as pessoas (crianças, jovens e adultos) (FLACHA, 2014). Torres (2000) explica que a Conferência de Jomtien serviu de marco para o desenvolvimento e execução de políticas públicas para a educação na década de 1990 nos países em desenvolvimento. A finalização é marcada pela assunção de presidentes da região, os quais pelo menos no discurso, apresentavam outra concepção enquanto ao manejo do Estado em geral e à educação em particular. Se tomaram como referência os dez primeiros anos da aplicação da reforma como referência para fazer a delimitação temporal da pesquisa;
- 3) Delimitação temática: cabe fazer uma delimitação quanto à temática da pesquisa: as resistências estão enquadradas no que Castoriadis (1985) denomina como resistências explícitas que são manifestações sindicais tais como as greves, as quais serão analisadas sob o prisma teórico de hegemonia e contra hegemonia na concepção de Gramsci (1978, 2001,

2004, 2005).

Um estudo comparado

A comparação como atividade cognitiva encontra-se presente no nosso cotidiano, no dia a dia fazemos uso dessa ferramenta do pensamento, mas é importante diferenciar o que é a comparação como forma do pensamento do que é a comparação como procedimento científico, neste caso das ciências sociais; no primeiro caso compara operações simples, no segundo operações complexas (KRAWCZYK, 2013). Embora a diferença não radique só na complexidade, mas na escolha dos objetos e das propriedades a serem comparadas e na rigorosidade e sistematicidade na produção e análise dos dados que vão ser comparados (MARRADI, 1991), o que faz com que a comparação como procedimento científico esteja num nível diferente do que a comparação como uso do pensamento em situações do dia a dia é a complexidade, a sistematicidade no procedimento, mas também os objetos da comparação.

Alguns autores falam da comparação como uma atividade cognitiva presente em outros métodos de pesquisa, tais como o experimental, estatístico e estudo de caso, que requerem de qualquer jeito comparação das variáveis e qualidades do objeto de estudo (FIDELI, 1998); sendo assim, não teria sentido falar de um método comparativo, pois a comparação não seria específica de um método, mas faria parte dos outros. Mas nas palavras de Sartori e Morlino (1999); podem se identificar estudos nos quais o objetivo implica uma confrontação explícita e consciente, ou seja, quando a comparação atravessa todo o estudo, desde o objetivo, a pergunta de investigação, os procedimentos e a análise dos dados.

Surge, assim, uma pergunta importante: o que é que se pode comparar? Dois objetos são comparáveis só quando tem ao menos uma propriedade em comum (FIDELI, 1998, p. 9). Mas, por outro lado, se os objetos têm uma similitude muito grande, a comparação parece desnecessária. Como bem aponta Sartori e Morlino (1999):

As comparações que nos interessam sensatamente são realizadas entre entidades que possuem atributos que são parcialmente compartilhados (semelhantes) e parcialmente não compartilhados (e declarados não comparáveis). (SARTORI; MORLINO, 1999, p. 35)

Mas, também, para o autor citado, é importante determinar qual a

propriedade entre os objetos a ser comparada, desde onde parte a comparação, por exemplo, dois países de uma distinta região podem ser comparados como países e suas qualidades como nações, mas não como constitutivos uma região, por não ter a mesma pertença regional.

No contexto da globalização, os estudos comparativos ganharam importância, pela uniformidade das políticas nacionais que vêm sendo influenciadas pelos condicionamentos supranacionais, como, por exemplo, os organismos internacionais, a riqueza analítica das similitudes e diferenças destes estudos radica em não perder de vista as especificidades contextuais e a historicidade própria de cada país na concreção de políticas, neste caso das pesquisas educacionais (PIOVANI; KRAWCZYK, 2017).

Dessa maneira, Fideli (1998), nos apresenta os estudos comparativos de tipo *trans-contextual*, abarcando a pesquisa *cross-national*, que compara dados comparáveis de dois ou mais países e as pesquisas de tipo *cross-cultural*, que compara duas culturas.

Como já dito, é de fundamental importância levar em conta as especificidades históricas dos países, portanto se tornam relevantes os estudos com um **enfoque sócio-histórico**, que são definidos como a recuperação da especificidade e a historicidade dos processos na concreção dos fenômenos para compreender a sua singularidade, indo além da explicação única, objetiva e neutra (PIOVANI; KRAWCZYK, 2017).

Chegamos, pois, no ponto no qual seguindo a referência do estudo de Krawczyk e Vieira (2012): estudo da reforma educacional durante a última década do século XX em quatro países latino-americanos – Argentina, Brasil, Chile e México – chegaram a uma importante conclusão:

O processo de indução externa impôs uniformidade na política educacional na região, como consequência do crescente peso das agências internacionais e da liderança do Banco Mundial na formulação e execução da Reforma. Entretanto, ao refletir sobre os aspectos relacionados às condições particulares de desenvolvimento de cada um dos países, observa-se que essa reforma é processada em sociedades com diferentes historicidades que, de alguma forma, intervêm na concretização das mudanças, ou que conferir especificidades nacionais. (PIOVANI; KRAWCZYK, 2017, p. 833)

Por todo o exposto, definimos nossa pesquisa como um estudo comparativo de tipo *cross-national*, com um enfoque sócio-histórico, com o objetivo de comparar as resistências sindicais dos professores às reformas

educacionais dos anos 90, período de clara influência dos organismos internacionais na formulação das políticas dos países da região, especificamente no que nos compete, das políticas educacionais, mas também as diferenças na historicidade dos países, fez com que o processo de implementação das reformas não fosse homogêneo e adquira um caráter particular em cada um dos países. Um dos aspectos que enriquece esta peculiaridade é a reação que os sujeitos educativos em face dessas reformas serem provenientes de setores que muitas vezes não estão interessados em obter o consenso. De tal modo que as resistências sindicais dos professores às reformas educacionais da Bolívia e do Brasil, fazem parte das especificidades, tendo também aspectos de similitudes e diferenças suscetíveis a serem comparadas levando em conta a historicidade dos contextos nacionais a serem estudados.

Técnicas de pesquisa

Em relação às técnicas de pesquisa, vamos diferenciar as técnicas que fazem a coleta de dados e as técnicas de análise desses dados.

Em coerência com os objetivos da pesquisa, as técnicas usadas para a colheita de dados são: **revisão bibliográfica, revisão da literatura e entrevista semiestruturada.**

A revisão da literatura referente a estudos que tratem da resistência dos professores às reformas educacionais na região, tem a finalidade de ter uma visão objetiva de como foi abordada a temática da pesquisa em diferentes países; as opções por determinados aspectos do objeto de pesquisa, as escolhas metodológicas e os principais achados.

A entrevista semiestruturada tem a finalidade de capturar os sentidos dos discursos dos principais atores da resistência, que são os professores de base e os dirigentes sindicais do magistério. Procurando pelos motivos das resistências, o significado que para eles tem a luta sindical, as mudanças no trabalho que deram lugar a movimentos de resistência e as formas de resistência explícita que estes atores levaram adiante.

A historicidade dos processos terá um caráter transversal na pesquisa, na procura dos aspectos contextuais a nível regional e local no qual se deram as reformas educacionais e, por conseguinte, as resistências dos professores a ditas reformas. Consequentemente, a historicidade será levada em conta nas

falas dos professores na entrevista semiestruturada e na revisão de literatura.

Técnicas de Análise de dados

Tendo em vista que o importante da atividade discursiva, além da interação entre duas ou mais pessoas, mas desde a perspectiva da materialidade dos signos, levantada por Verón (1998) da *materialidade dos signos*, ou seja, os efeitos que os discursos, constituídos por signos linguísticos e não linguísticos, têm sobre a realidade social, pois o discurso cumpre uma função performativa, pois se é verdade que a linguagem e, por tanto, o discurso é condicionado pelo contexto social no qual se desenvolve, mas também influi na mudança (ou permanência) desse contexto.

Assim, Fairclough (2001), na sua abordagem da Análise Crítico do Discurso, entende o discurso como uma *prática social*, o qual justifica a análise discursiva na análise dos fatos sociais.

Outro ponto fundamental na análise do discurso é sua *função ideológica*, porque os discursos podem ocultar contradições, dando visibilidade a alguns atores e deixando na invisibilidade outros, também dando mais ênfase a alguns fatos e deixando e encobrendo outros (SANTANDER, 2011), esse fato é mais evidente na mídia e seus discursos, os quais além de informação, criam um imaginário na sua audiência.

Mas qual o sentido de analisar os discursos? a linguagem precisa ser descoberta ou é ela evidente e não precisa da função analítica? A resposta é a *opacidade* da linguagem e dos discursos, pois a linguagem não é transparente, mostra, mas também oculta e distorce; às vezes o expressado reflete o pensamento e as vezes é só um sutil indício (LARRAÍN, 2007), ou como o Zizek (2003) expressaria, a linguagem é o sintoma, porquanto, é a parte visível, tendo formas não visíveis que esconde e que o sintetizam.

Tendo em conta estas características do discurso, a materialidade da linguagem, o discurso como prática social, a sua função ideológica e sua opacidade é que se faz necessário uma análise do discurso.

Nos encontramos com duas considerações importantes que justificam e explicam a análise dos discursos que ocorrem e circulam em nossa sociedade: por um lado, são uma prática social (Fairclough, 1992, 1995), ou seja, nos permitem realizar ações sociais, para o mesmo, é importante analisar os discursos e, assim, tentar ler a realidade social; por outro lado, dada a opacidade que naturalmente acompanha os processos discursivos, a análise não é apenas útil, mas necessária.

(SANTANDER, 2011, p. 210)

Fairclough (2001), na sua *Análise Crítica do Discurso*, destaca a tridimensionalidade da análise discursiva, sendo esta: textual (texto oral ou escrito) que analisa o discurso enquanto unidade linguística ou 'peça de linguagem', da prática discursiva, envolvendo processos de produção e interpretação de textos e finalmente da prática social, que se refere ao caráter situacional e institucional do evento discursivo. Correspondendo a uma análise descritiva da primeira, interpretativa da segunda e explicativa da terceira.

Por todo o exposto, os dados coletados na presente pesquisa são analisados a partir de uma perspectiva crítica da análise do discurso. Os discursos dos professores de base e dirigentes sindicais como atores protagonistas, os discursos da mídia como formadora de opinião e finalmente o discurso acadêmico referente às resistências dos professores face às reformas educacionais denominadas neoliberais que promovidas desde os organismos internacionais e que mudaram todo o sistema educacional e pelo mesmo, suas condições de trabalho. A ter em conta é a intertextualidade destes discursos: a propriedade dos discursos de ser um produto da combinação de diferentes recursos discursivos (gêneros, textos, estilos) que operam como estabilizadores da rede ou ordem do discurso (FAIRCLOUGH, 2001).

Estrutura da pesquisa

Depois desta introdução, os capítulos tratados nesta pesquisa são organizados da seguinte maneira:

No primeiro capítulo, faz-se uma análise do contexto neoliberal, das reformas neoliberais na América Latina desde suas principais características na região latino-americana, a intervenção dos organismos internacionais e o contexto histórico e teórico das reformas educacionais dos anos 1990, na Bolívia e no Brasil.

No segundo capítulo, se estuda o processo da aprovação das reformas educacionais, as tensões, as propostas da sociedade civil e os embates parlamentares na Bolívia e no Brasil. Também se analisa o Trabalho docente de maneira geral e da autonomia de forma específica, sua natureza e também sua reestruturação com os novos marcos regulatórios das reformas educacionais: no

caso brasileiro com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n. 9.394 aprovada em 1996), que municipalizou a educação fundamental. Esses processos de descentralização foram vistos como um perigo para posterior privatização da educação e como uma desresponsabilização do Estado central com a educação e na sua relação com o magistério. E no caso da Bolívia a Lei de Reforma Educacional de 1994 (Lei 1565, aprovada em 7 de julho de 1994), chamada de lei maldita pelos professores da década de 1990.

No terceiro capítulo, o estudo se centra nos processos de resistência dos professores a partir dos sindicatos, para isso, analisaram-se os discursos de dirigentes sindicais de ambos os países que tiveram participação na resistência às reformas educacionais dos anos 1990.

Por último, o quarto capítulo tem um caráter conclusivo à maneira de comparação frente às duas realidades estudadas.

CAPÍTULO 1: O CONTEXTO NEOLIBERAL DAS REFORMAS EDUCATIVAS NA BOLÍVIA

O objetivo deste capítulo é discutir o contexto neoliberal, ou seja, o conjunto de circunstâncias do qual fazem parte as reformas educativas que tiveram lugar na América Latina, nos anos 1990, para, depois, caracterizá-las enquanto políticas educativas e sua problematização no contexto de influências, contexto de produção de textos, contexto da prática, contexto dos resultados, contexto das estratégias, nos termos de Ball (1994) e, por último, analisar as leis de reformas educativas do Brasil e da Bolívia em relação a mudanças nas condições do trabalho e autonomia docente na educação básica.

Na primeira parte deste capítulo, faz-se um percurso pelo contexto neoliberal como uma doutrina econômica e filosófica que marcará a totalidade das relações de produção econômica, de trabalho e de serviços, como a saúde e a educação, até então reservadas ao Estado. Começa-se fazendo um breve trajeto histórico que deu lugar ao neoliberalismo, no qual os países da América Latina entraram, desde uma posição periférica de dependente; dando como resultado, a ampliação das desigualdades, o aprofundamento da divisão internacional do trabalho, na qual a América Latina tinha o papel de produzir e exportar produtos primários, sem valor agregado; e, por último, como um aspecto muito importante, o que derivou na perda do valor da força do trabalho, que culmina na superexploração dos trabalhadores (MARINI, 1994). Nessa relação de dependência, adquiriram importância, os organismos internacionais ou multilaterais (OM), os quais sinalizaram as políticas neoliberais a nível do Estado – que aprofundaremos neste capítulo –, mas não em uma relação linear de subordinação dos estados nacionais frente a estes organismos, e sim, de um processo complexo de *swarming*¹ (TELLO, 2015), no qual intervêm, diferentes

¹ *Swam* é uma palavra em inglês que significa enxame e *swarming* significa enxameação ou abelhas em movimento em procura de um local onde construir o favo de mel, essa imagem remete às abelhas juntas, sem uma hierarquia. Assim, Tello (2015, p. 39) desenvolve o conceito de *swarming* como “Processo político na forma de *swarming*, onde intervêm diversos atores, relações, alianças e processos que se realizam em diferentes níveis da esfera burocrático-estatal, e são cristalizados e adjetivados nas formas como são implantados políticas públicas em educação por parte dos próprios governos.”. Assim, a análise das políticas educacionais desde a ótica do *swarming* se contrapõe à perspectiva tradicional de linearidade (planejamento, implementação e avaliação) e hierárquica, do nível estatal à sociedade, numa relação mais ou menos vertical ou mais ou menos horizontal. No *swarming* como dinâmica, está se sempre gerindo com as intervenções, decisões, com os silêncios, com o emergente; não na passividade da gerencia, mas na dinâmica de um gestor (TELLO, 2015). Desde o *swarming* se analisam as

atores, níveis burocráticos e alianças, que depois se convertem em políticas governamentais. Por conseguinte, faz-se uma caracterização do que significaram essas reformas estatais, de maneira geral: abertura econômica, comercial e financeira, flexibilização e desregulamentação laboral (relações contratuais, temporárias e perda de benefícios sociais), privatização de empresas públicas e instabilidade socioeconômica (CARDOSO e FALLETO, 2003). Também será observada a educação, de maneira particular: descentralização educativa, introdução de uma lógica e linguagem empresarial de *management* de prestação de contas *accountability* e avaliações de grande escala, características que marcaram a agenda neoliberal em educação, com especificidades nacionais (KRAWCZYK; VIEIRA, 2010).

Na segunda parte, se faz uma caracterização do contexto histórico específico dos países estudados, nas décadas passadas e que deram lugar às posteriores reformas neoliberais, com os governos de ditadura militar. Estas tiveram o objetivo de modernizar o Estado para a recuperação da democracia e implantação do neoliberalismo, em 1990, com Fernando Collor; e, posteriormente, com o governo de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002), a implantação de ideias contra a dependência da América Latina, mas que, no seu governo, consolidou o modelo neoliberal (SOARES CAMPOS e CAMPOS, 2014). Já na Bolívia, tem-se referência marcos principais que antecederam o período de reformas, como o Código da Educação Boliviana, de 1955, o qual deu primordial importância aos professores e suas organizações sindicais, que ainda foram levadas em conta na estrutura estatal, para a posterior perda da democracia, com o governo de Barrientos. Este deu início às ditaduras militares, para a recuperação democrática, em 1985, com índices inflacionários elevados (característica regional da época), o que condicionou a implantação do modelo neoliberal pela imposição do FMI e do Banco Mundial, mediante o decreto 21060 – que aconteceu, paradoxalmente, no governo de Victor Paz Estenssoro, o mesmo que, em 1952, foi protagonista da revolução nacional. Consolidou-se o modelo de privatização sob os governos de Jaime Paz Zamora (1989-1993) e Gonzalo Sánchez de Lozada (1993-1997), no qual foi implantada a Lei de Reforma Educativa (TALAVERA, 2011).

A seguinte seção deste capítulo aprofunda-se nas reformas educacionais do Brasil e da Bolívia. Faz-se, num primeiro momento, uma caracterização do trabalho docente (OLIVEIRA, 2006), para logo, analisar como como estas reformas mudaram e tornaram o trabalho docente mais precário (HYPOLITO, VIEIRA e PIZZI, 2009), decorrente de alguns fatores, a exemplo da descentralização, que exige dos professores tarefas extras, como: planejamento, assistência de tipo social aos alunos que precisam, prestação de contas à comunidade e aos pais de família, captação de financiamento, atividades que deixam pouco tempo ao ensino (LÓPEZ GUERRA; FLORES CHÁVEZ, 2006). Um aspecto importante que integra a profissão docente é a ideia de autonomia, pela qual se faz uma conceitualização e diferenciação de autonomia docente decretada e autonomia docente constituída (BARROSO, 1996). Quando se fala de autonomia, não se pode deixar de falar de regulação; para, depois, fazer uma classificação de autonomia docente baseada nos autores Reynaud (2003): a regulação de controle, a "regulação autônoma e a regulação conjunta. Lessard (2006) apresenta no âmbito da educação de controle: 1) a da burocracia estatal (regras abstratas, hierarquia, serviço público); 2) a profissão (regras de prática, ajuste mútuo e colegialidade); 3) o mercado (concorrência, lógica de oferta e demanda, foco no cliente). Essa caracterização teórica serve para o segundo momento desta seção, no qual, com base no enquadre teórico, faz-se uma análise da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei 9.394/96 do Brasil, e a Lei 1565 de Reforma Educativa da Bolívia, de 7 de julho de 1994 – em cada um dos seus pontos, a respeito das mudanças no trabalho docente que poderiam afetar a autonomia dos professores e ser um fator de resistência.

1.1. O neoliberalismo dos anos 1990

1.1.1. Origem e principais características do neoliberalismo

O neoliberalismo, como uma doutrina política, nas palavras de Petry (2008), começou a se expandir na década de 1970, mas teve sua origem na Sociedade de Mont-Pèlerin (1947), em contraposição com o que expõem Dardot e Laval, na sua obra, *a Nova Razão do Mundo* (2016), que situam o nascimento do neoliberalismo no Seminário Lippmann (1938), na qual as correntes de pensamento liberal entraram em discussão: para uns, os fatores principais da

crise estavam na traição dos fundamentos do liberalismo clássico (Friedrich Hayek, Ludwig Von Mises, Jacques Rueff) e, para outros, estavam justamente nos fundamentos equivocados desse liberalismo (Louis Rougier, Walter Lippmann). Mas, o processo iniciado no Seminário Walter Lippmann foi interrompido pelo período da Segunda Guerra Mundial (1939-1945), e retomado depois no Seminário de Mont-Pèlerin.

Foi Hayek, um dos ideólogos neoliberais quem, junto a outros que compartilhavam os mesmos ideais, como o americano Milton Friedman (que difundiu os ideais neoliberais nos Estados Unidos), constituiu esta sociedade, cujo objetivo era combater o chamado keynesianismo e a socialdemocracia, do mesmo modo que o socialismo, considerados todos como autoritários, e promover o livre mercado sem restrições estatais (SOARES CAMPOS; CAMPOS, 2014).

Na década de 1980, frente à crise do capitalismo que se irradiou por todos os países, iniciado na Inglaterra, com M. Thatcher (1979-1990), passando por R. Reagan, dos EUA (1982-1990) e, depois, H. Kohl, na Alemanha (1982-1998), expandindo-se como guia teórico para os políticos e governos de quase todo o Ocidente, ao ponto de constituir-se como um “pensamento único” (PETRY, 2008).

O neoliberalismo tem seu fundamento filosófico no liberalismo dos séculos XVIII e XIX. Essa doutrina incorporou ideias como o livre mercado, a democracia e a autodeterminação nacional dos Estados; opondo-se a qualquer intervenção estatal por sobre a determinação individual, a liberdade econômica e política é um direito do indivíduo (PETRY, 2008). Foi, precisamente, assim que, segundo Harvey (2007), o neoliberalismo ganhou um consenso, com as bandeiras de defesa da liberdade do indivíduo e a dignidade humana; de outro modo, teria sido difícil obter aceitação, por ser um projeto de grandes ajustes sociais que, camuflado nestes dois valores, esconde um projeto de classe que não afeta a todos da mesma maneira. Para o neoliberalismo, o prioritário torna-se o suporte das instituições financeiras; propõe a privatização, pois a administração privada seria melhor que a administração estatal – numa clara referência à má e ineficiente administração estatal e, à administração privada, como boa e eficiente. Mas, no dizer de Harvey, a principal característica do neoliberalismo é a concorrência ou competição, como máxima virtude.

Então, a intervenção estatal se veria reduzida, o que seria chamado de estado mínimo, porém, o neoliberalismo postula que, nessa mínima intervenção, seria, o estado, quem determinaria as regras do jogo, fazendo de árbitro quando surgissem controvérsias, em suma, um legislador e juiz que vela pelo funcionamento do neoliberalismo, tal como foi pensado por Friedman, um dos seus ideólogos, descrito por Petry (2008).

No que Ibarra (2011) chama de utopia neoliberal, o neoliberalismo pretende um pragmatismo e anuncia o fim da história, dos relatos filosóficos e, até, da soberania e identidade nacional. O que ele propõe são mecanismos automatizados, eficiência baseada em prêmios e castigos. Esse pragmatismo, automatização, deslocamento das identidades e a alegoria aos incentivos e castigos terão muita influência na educação, como veremos mais adiante. Não há o que dizer da redução da intervenção estatal e a privatização.

1.1.2. O Neoliberalismo na América Latina

Dois são os momentos que poderíamos assinalar como importantes na introdução das políticas neoliberais, na América Latina: o estabelecimento do Chile como laboratório destas políticas, sob a ditadura de Augusto Pinochet, em 1973; e, posteriormente, a realização do encontro conhecido como Consenso de Washington, no ano de 1989.

Mas, antes de entrar na descrição desses dois marcos, começaremos estabelecendo os antecedentes que deram lugar à importação desse modelo político neoliberal, com a grande influência de organismos internacionais, tais como o Banco Mundial (BM), a Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (CEPAL), o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), entre outros.

Nas décadas de 1950 a 1960, a América Latina vivenciou um período de crescimento do Produto Interno Bruto (PIB) e uma boa avaliação dos principais setores da atividade econômica: um período expansivo e estável, ainda que desigual. Porém, esse crescimento estava atrelado ao capital internacional, o que fazia com que o cenário dependesse da economia dos países industrializados; justamente o que aconteceu a meados dos anos 1970, nos quais o comércio destes países se retraiu, os investimentos estagnaram e os

EUA, para valorizar o dólar – que vinha tendo grandes quedas com os choques do petróleo –, elevaram os níveis da taxa de juros dos empréstimos, aumentando a dívida dos países em desenvolvimento (SOARES CAMPOS; CAMPOS, 2014), o que afetou diretamente as economias dos países da América Latina.

No fim da década de 1980, a pobreza na região atingia mais de 30% da população, e registrava um índice de desigualdade de 0,50, uma alta taxa de desemprego, uma inflação de 1000% ao mês, e uma dívida externa muito alta; foram esses os motivos que justificaram a implementação de políticas neoliberais nos anos 1990, que adotou este modelo no período de democratização, mas, as bases para que isso acontecesse foram construídas nos períodos ditatoriais, consolidando a dependência da América Latina, com elevadíssimos empréstimos (SORARES CAMPOS e CAMPOS, 2014).

Antes dos acontecimentos precedentes mencionados, no Chile, com o advento da ditadura de Augusto Pinochet, após a queda do governo de Salvador Allende, foram implantadas políticas neoliberais que envolveram ajustes econômicos e privatizações, convertendo-se, o Chile, num laboratório de aplicação dessas políticas. Tais que foram formuladas, principalmente, por jovens economistas, professores do departamento de Economia da Universidade Católica de Chile, que estudaram pós-graduação nos Estados Unidos, e foram influenciados pelo pensamento de Milton Friedman, sendo conhecidos como “Chicago boys” (BRANDÃO, 2017). Assim, o Chile se adiantou aos Estados Unidos e à Europa.

Como já mencionado, o Consenso de Washington teve sua origem no seminário organizado pelo *Institute of International Economics*, em 1989, com a presença de economistas e representantes de organismos internacionais que discutiram a situação da América Latina que era de recessão, o objetivo desse seminário era que América Latina retomasse o crescimento econômico e o desenvolvimento social. Então, elaborou-se um conjunto de medidas que deveriam ser aplicadas pelos países da região, condicionados a financiamento de organismos internacionais, ainda que, segundo Tello (2015, p. 40),

En primer lugar, es clave considerar que esta dinámica para recibir fondos no es a ‘ojos cerrados’. Sucede generalmente que este proceso se da a través de los actores mediadores del gobierno estatal que recibe financiamiento. Los mediadores, en sus diversos roles: funcionarios, asesores y representantes gubernamentales, en ocasiones están convencidos de que ‘esas’ son las políticas que se

deben implementar.

Por isso, foi considerado importante criar um consenso que convencesse, antes que impusesse essas reformas, contribuindo para a formação da hegemonia, como um único caminho, como já dito por Petry (2008), como um “pensamento único”.

Do mesmo jeito:

[...] poderosas influências ideológicas que circularam através de corporações, mídia e numerosas instituições que constituem a sociedade civil tais como universidades, escolas, igrejas e associações profissionais. A ‘longa marcha’ das ideias neoliberais através destas instituições que Hayek tinha previsto em 1947, a organização publicação de artigos, estudos e participação de seus integrantes na mídia. Além disso, os think tanks também projetam alternativas e efeitos de possíveis impasses da sociedade. de think tanks², a captura de certos segmentos da mídia e a conversão de muitos intelectuais ao modo neoliberal de pensar criou um clima de opinião em apoio ao neoliberalismo como exclusivo garantidor da liberdade. Estes movimentos foram depois consolidados através da captura de partidos políticos e, por último, do poder do estado. (HARVEY, 2007, p. 40)

Então, não foi só um processo por coerção, ou troca por crédito, mas de consenso. Entretanto, como se logrou, o dito consenso? Conforme Ibarra (2011), em termos de propaganda, o neoliberalismo difundiu, no Terceiro Mundo, uma teoria baseada na esperança de que a liberdade dos mercados diminuiria o atraso destes países, apenas abrindo as fronteiras às exportações e ao investimento estrangeiro, eliminando a pobreza e o atraso; a tecnologia elevaria os padrões de vida; a privatização, os mercados abertos, e a transparência do setor público e privado, serviriam contra a corrupção.

Mas, voltando às principais medidas indicadas pelo Consenso de Washington, poderíamos resumir da seguinte maneira, de acordo com Brandão (2017, p. 34):

1. Disciplina fiscal na qual o Estado limita seus gastos para eliminar o déficit e criar superávit para pagar a dívida externa;
2. Focalização dos gastos em saúde, educação e infraestrutura e redirecionamento dos gastos para a manutenção do aparato administrativo e subsidiar setores com maior retorno econômico;

² *Think tank* pode ser definido como as instituições que se dedicam a produzir conhecimento sobre temas políticos, econômicos ou científicos. Essas instituições pautam debates sociais por meio da publicação de artigos, estudos e participação de seus integrantes na mídia. Além disso, os think tanks também projetam alternativas e efeitos de possíveis impasses da sociedade.

3. Ampliação da base tributária;
4. Liberalização financeira, com a eliminação de restrições à atuação de instituições internacionais com igualdade e afastamento do Estado do setor financeiro;
5. Taxa de câmbio competitiva para estimular a exportação;
6. Abertura do comércio exterior para se inserir em uma “economia globalizada”;
7. Eliminação das restrições ao capital estrangeiro;
8. Privatização, com a transferência de empresas estatais para o capital privado (nacional e estrangeiro);
9. Redução da legislação de controle sobre o processo econômico e de relações trabalhistas;
10. Direito à propriedade intelectual.

Já adentrando na especificidade dos países que estamos estudando, Bolívia e Brasil, faremos um breve repasso pelo que foi o início destes países na aplicação das políticas neoliberais.

A Bolívia, como outros países da América Latina, encontrava-se numa crise econômica, posterior ao período ditatorial, com uma inflação de 1.281%, no ano de 1984, e 11.750%, no ano de 1985 (MORALES, 2009). O governo do presidente Hernán Siles Suazo assumiu a presidência, depois de muita instabilidade política. Morales (2009, p. 32) menciona fatores internos e externos:

fatores exógenos, como a crise internacional da dívida externa, como fatores internos, como erros de diagnóstico, medidas técnicas incorretas e dinâmica política típica de uma conjuntura de recuperação da democracia após muitos anos de governos militares.

Tudo isso, somado a pressões de tipo social e sindical, fez insustentável a situação para o governo de Siles Suazo, assumindo o poder, Víctor Paz Estenssoro, quem, em 1952, tinha sido o presidente que tomou posse depois da revolução, e adotou medidas como: a nacionalização das minas, o voto universal, a reforma agrária, o código da educação boliviana de 1955, dentre outras. Mas, desta vez, a situação e as negociações com o Fundo Monetário Internacional (FMI) fizeram com que, em agosto de 1985, fossem lançados, o programa de estabilização e o Decreto Supremo 21060. O objetivo do primeiro foi estabilizar a inflação e, do segundo, mudar a economia de forte controle

estatal para uma economia de livre mercado, dando primazia à inversão privada (CHÁVEZ, 1991). As medidas principais foram: 1) congelar os salários e inversões no setor público; 2) reduzir o emprego no setor público em 10% aproximadamente; 3) desmantelamento de empresas públicas; 4) aumento dos preços do petróleo e outros produtos e serviços produzidos pelo estado a níveis internacionais para arrecadação do erário público (BERNHOLZ, 1988, p. 122-123).

Outras medidas foram: a reforma tributária, em 1987; e a liberalização de aparato produtivo urbano e rural. Além de desemprego, essas medidas fizeram com que a migração campo-cidade, e internacional, crescessem desmesuradamente (ARZE VARGAS, 2004, p. 85-86).

Depois do governo de Paz Estenssoro, os governos seguintes continuaram com as medidas neoliberais. O governo de Jaime Paz Zamora (1989-1993), que continuou com as privatizações (BRANDÃO, 2017); depois, o governo de Gonzalo Sánchez de Lozada (1993-1997), que revigorou ainda mais as medidas, com um plano de capitalização das empresas estratégicas – e foi, precisamente, em 1994, sob seu governo, que foi aprovada a Lei de Reforma Educativa (Lei 1565).

Muitas dessas medidas foram implementadas com o recurso dos eufemismos. Por exemplo: com a privatização da *Corporación Minera de Bolívia* (COMIBOL), resultando na demissão de mais de 20 mil funcionários (ROCHA, 2007), essa medida foi chamada de “relocalização”; esses empregados do setor mineiro foram indenizados e, depois, grande parte deles foi ocupar o setor de emprego informal. Outro caso semelhante, anos mais tarde, foi, a chamada “capitalização”, para a entrega das empresas públicas às mãos privadas, muitas vezes estrangeiras, tais como *Yacimientos Petrolíferos Fiscales Bolivianos* (YPFB), *Empresa Nacional de Telecomunicaciones* (ENTEL), *Lloyd Aéreo Boliviano* (LAB), *Empresa Nacional de Ferrocarriles* (ENFE), entre outras (ARZE VARGAS, 2004, p. 85).

No Brasil, a adesão a essas políticas de cunho neoliberal ocorreu com a decadência do, nomeado, Estado Desenvolvimentista, descrito assim, por Da Silva Porto (2009, p. 3):

[...] a ação estatal passa a assumir um formato de dimensões renovadas, na medida em que, para muito além de meramente ocupar-se da garantia dos componentes estruturais concernentes à

reprodução do sistema produtor de mercadorias, passa também a instituir, por meio dos *fundos públicos*, as condições absolutamente necessárias à deflagração do processo de acumulação de capital. Dessa forma, o Estado, nesse novo contexto, transmuta-se da sua função clássica de *Estado gendarme*, típica da contextualidade liberal, à função moderna de *Estado interventor*.

O Estado interventor, também chamado de keynesianismo ou social democracia, pelos efeitos da dependência entre países, entrou em crise financeira nos países da América Latina, em decorrência do aumento de dívida interna e externa (DA SILVA PORTO, 2009), provocando inflação de déficit fiscal, situação parecida com os outros países da América Latina.

Nesse cenário de queda do Estado Desenvolvimentista, no Brasil, a adoção do neoliberalismo deu-se em 1990, no governo de Fernando Collor de Mello e, depois, continuou no governo de Fernando Henrique Cardoso (MARIANI, 2007).

Collor começou a implementar um plano de ajuste econômico, com mais de 10 medidas provisórias; já em 1991, criou o Programa de Reconstrução Nacional (PRN), o qual teve como consultor o Banco Mundial (BM) e, como objetivo, redefinir o papel econômico do Estado e do privado (SOARES CAMPOS; CAMPOS, 2014). Algumas das medidas deste programa podem ser resumidas da seguinte maneira: desregulamentação da economia; liberalização do mercado; retirada do Estado como agente produtivo; privatização de empresas estatais, deixando ao Estado as funções na educação básica, saúde pública – manutenção de uma infraestrutura essencial ao desenvolvimento econômico (DA SILVA PORTO, 2009); em poucas palavras, “estado mínimo”, garantidor do livre mercado, das exportações e importações, que teriam que modernizar e inserir, ao Brasil, à economia internacional.

Após o breve interregno do presidente Itamar Franco, que teve a duração de dois anos (1992-1994), assume como presidente da República o seu ministro da Fazenda, o sociólogo Fernando Henrique Cardoso que, devidamente penitenciado do seu passado esquerdista e, também, estando preparado intelectualmente para administrar o país, opta por endossar as políticas neoliberais dos dois presidentes que o antecederam. (DA SILVA PORTO, 2009, p. 6)

O que aconteceu depois do Impeachment do Collor, com os dois sucessores: Itamar Franco (1992-1994), e no posterior governo de Fernando Henrique Cardoso, as políticas neoliberais foram mantidas, a Lei 9.394/96 nasceu no governo de Cardoso com clara conotação neoliberal.

1.1.3. Resultados da implementação do neoliberalismo na América Latina

Para uma melhor compreensão dos resultados do neoliberalismo na América Latina, é importante entender a relação de dependência na qual se insere a região, no modelo neoliberal. Marini (2008, p. 109) define esta dependência como:

entendida como uma relação de subordinação entre nações formalmente independentes, em cujo âmbito as relações de produção das nações subordinadas são modificadas ou recriadas para assegurar a reprodução ampliada da dependência.

Esta relação, da América, com outros países de um capitalismo mais avançado, não é uma relação de igualdade, mas uma relação de subordinação. Mas, quando nos referimos à países de um capitalismo mais avançado, é mister entender que não é uma questão de evolução, simplesmente, de um estado de subdesenvolvimento ou carência de desenvolvimento, para um estado de pleno desenvolvimento capitalista.

Nas palavras de Fernando Henrique Cardoso e Faletto (1994, p. 55):

Entre os conceitos de "desenvolvimento" e "sistema capitalista" ocorreu tanta confusão que se assumiu que para que, para alcançar o desenvolvimento nos países periféricos, é necessário repetir a fase evolutiva das economias dos países centrais. No entanto, é evidente que o processo capitalista supunha desde o início uma relação das economias centrais entre elas e outra em relação às periféricas.

Cardoso (1994) mostra o oposto da teoria desenvolvimentista, expressada principalmente pela Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (CEPAL), a qual, entre seus principais postulados, aponta que o subdesenvolvimento da região latino-americana se devia a dois fatores: o primeiro, uma estrutura pouco diversificada, limitada ao setor primário-exportador, ausência de uma indústria dinâmica. O segundo fator seria a diferença entre as nações centrais e as periféricas, o processo de tecnificação e produtividade, desenvolvida no primeiro caso e, incipiente, no segundo, o que levaria a uma diferenciação de renda à favor dos países centrais (COLISTETE, 2001). Então, as soluções para o subdesenvolvimento da América Latina seriam a industrialização, a reforma da estrutura e a tecnificação (SOARES CAMPOS; CAMPOS, 2014). Frente à concepção cepalina desenvolvimentista, autores como o já mencionado, Cardoso (1994), e o Marini (2008), argumentam que o

subdesenvolvimento não é uma questão de diferença de etapa ou de estado produtivo, mas de relações econômicas estruturais de produção e distribuição e, também, de relações de dominação (CARDOSO; FALETTO, 1994). Por outra parte, Marini (2008), que tem uma base teórica marxista, afirma que ditas diferenças são produtos de um aprofundamento da divisão internacional do trabalho, que delimitou a função da América Latina como exportadora de matérias primas dentro do contexto internacional, e o outro fator seria a acumulação de capital nos países centrais, pelo barateamento dos meios de subsistência que chegam dos países subdesenvolvidos ou periféricos, o que permite uma mais-valia relativa dos trabalhadores. Isso significa uma diminuição da força de trabalho necessária para que o trabalhador possa produzir seu salário, que dá como resultado, um maior lucro para o capitalista.

As ideias de Marini foram plasmadas em um primeiro momento, em 1973, na sua obra *Dialética da Dependência*, o contexto no qual se desenvolveu foi de uma etapa na que, em Latino América, politicamente tinham lugar ditaduras e, economicamente, se vivia uma crise do padrão de acumulação e reprodução capitalista que, como já mencionado, deram lugar ao surgimento do neoliberalismo. Com países nos quais surgiu, da mão do Estado, um desenvolvimento urbano-industrial, esse modelo entrava numa crise, e caíam por terra as concepções cepalinas de industrialização substitutiva de importações, como caminho para o desenvolvimento, então, o contexto era de contra insurgência às ditaduras, e de crise do padrão de acumulação, segundo relata Valencia (2017). Já nas décadas de 1970 e 1980, o contexto foi mudando, e diante disso, outros autores atualizaram esta teoria da dependência com enfoque marxista.

Valencia (2017) e Amaral (2007) apontam diversas fases históricas da dependência. A primeira, a fase colonial (1521-1850), com a exportação de produtos *in natura* entre Europa e as colônias. A segunda, a dependência comercial-exportadora no contexto do sistema oligárquico-terra tenente (1850-1930), nos primeiros anos de constituição dos países latino-americanos. A terceira, a “financeiro-industrial” (1930-1950), caracterizada pela presença de grandes capitais nos centros hegemônicos por meio de investimentos em matérias primas e produtos agrícolas para o consumo interno (Amaral (2007) - (unifica a fase comercial exportadora e a fase financeiro-industrial, tomando em

conta só esta última). A quarta, a tecnológico-industrial, com multinacionais que investem nas indústrias dirigidas ao consumo interno dos países subdesenvolvidos, forçando-os a pagar por matérias-primas e maquinaria (esta é a fase na qual Marini desenvolveu sua Teoria Marxista da Dependência). E os autores introduzem uma quinta fase, própria do neoliberalismo, a financeiro-tecnológica. A fase de dependência sob o capitalismo neoliberal é caracterizada pelo capital fictício e a especulação financeira, a transferência de capital, da periferia para o centro, através do pagamento de juros pelo endividamento externo. Segundo Amaral (2007, p. 3), sua principal característica é:

conforme se convencionou chamar na literatura recente, a presença de um intenso processo de financeirização da economia, que se exacerba ao ponto de tornar a lógica especulativa predominante sobre a lógica produtiva, isto é, ao ponto de o capital produtivo se subordinar ao capital financeiro (ou capital fictício nos termos de Marx).

Dessa forma, a dependência atual na América Latina tem uma forte tendência especulativa, característica do neoliberalismo. Questão importante para entender em profundidade os resultados do neoliberalismo na América Latina, região periférica que transfere capital aos países centrais pelo pagamento de dívidas, com países e com organismos internacionais, os quais além de receber o pagamento da dívida, também ditam as diretrizes das políticas econômicas e sociais.

Nesse sentido, um ponto muito importante que Marini (2008) introduz é a superexploração do trabalho:

O que parece claro, então, é que as nações em desvantagem pelas trocas desiguais não procuram tanto corrigir o desequilíbrio entre os preços e o valor de seus produtos exportados (o que implicaria um esforço redobrado para aumentar a capacidade produtiva do trabalho), mas sim mais ou compensar a perda de renda gerada pelo comércio internacional, recorrendo a uma maior exploração do trabalhador. (MARINI, 2008, p. 123)

Pelo exposto, podemos perceber que a carga da desvantagem comercial dos países periféricos não é compensada na produção, mas no aumento da exploração ao trabalhador. Esta exploração, segundo Marini, pode se dar de três maneiras: “pela intensificação do trabalho, pela extensão da jornada de trabalho, e pela expropriação de parte do trabalho necessário para que o trabalhador reabasteça sua força de trabalho” (MARINI, 2008, p. 126). Essa superexploração tem lugar em países que o mesmo Marini denomina como países com um

capitalismo *sui generis*, pela sua posição no contexto de relações internacionais.

A questão do trabalho foi tratada, também, por Castel (2010), quem vê uma fragmentação da sociedade salarial pelo processo de mundialização e o neoliberalismo, que antes era estável e portadora de *status*, identidade e proteção social, para uma situação laboral instável, do fim do “pleno emprego” e dos “trabalhadores sem trabalho”. Assim, para Castel (2010), o presente momento se caracteriza por ter uma sociedade laboral de: desestabilização dos estáveis, instalação da precariedade (contratos temporais, perda de direitos trabalhistas) e, o que é mais inquietante, segundo o autor, *personas sobrantes* ou excluídas, que foram inabilitadas pelo quebrantamento da sociedade salarial como sua expressão mais grave.

Uma vez feitas, estas considerações acerca do modo pelo qual a América Latina se insere no sistema capitalista, não numa situação pré-capitalista no caminho para se converter ao capitalismo pleno, mas como um capitalismo “*sui generis*”, nos termos de Marini (2008), numa visão sistemática de relações nacionais e internacionais. Vimos, também, algumas considerações sobre a situação laboral, tão relevante para o tema proposto.

Alguns dados quantitativos refletem esse panorama. Assim, entre 1990 e 1999, o desemprego na América Latina aumentou em 10.5 milhões de pessoas, em 1990 havia 7.6 milhões de pessoas desempregadas e, em 1999, o número aumentou para 18.1 milhões (CEPAL, 2001). Uma outra questão a ressaltar é que, dos 20 milhões de empregos criados, 18 milhões estavam dentro do setor informal³ (CEPAL, 2000), introduzindo, assim, a precarização do trabalho e diminuindo as fontes de emprego formal. Entre 1990 e 1999, chama a atenção uma cifra importante que expressa o que foram as mudanças quanto ao emprego e sua informalização.

Chama a atenção, uma cifra importante que expressa o que foram as mudanças, quanto ao emprego e sua informalização e precarização, o fato de que, entre 1990 e 1999, a porcentagem de trabalhadores que tinha entre seis e nove anos de escolaridade, aumentou em 9,5%: de 36,9%, em 1990, para

³ Entendemos que trabalho informal: “Inclui todo o trabalho remunerado (por exemplo, trabalho autônomo e assalariado) que não é registrado, regulamentado ou protegido por estruturas legais ou regulamentares, bem como o trabalho não remunerado realizado em uma empresa geradora de renda. Os trabalhadores informais não têm contratos de trabalho seguros, benefícios trabalhistas, proteção social ou representação de trabalhadores.” (OIT, 2020)

46,4%, em 1999; também, os trabalhadores com mais de dez anos que estavam no mercado informal, em uma porcentagem de 19,9%, para, no final da década em 1999, subir a porcentagem a 25,6% (SOARES CAMPOS; CAMPOS, 2014). Isso significa que a precarização também alcançou os estratos com maior qualificação educativa.

Existem estudos (ANTÓN PÉREZ; CARRERA TROYANO; BUSTILLO LLORENTE, 2009) que apontam que, apesar do crescimento econômico de alguns dos países da América Latina, existiu um aprofundamento da pobreza e da desigualdade.

A falta de resultados das políticas do Consenso de Washington seguidas na região após a crise da dívida de 1982 levou a uma reconsideração, tanto teórica como empiricamente, dos fatores subjacentes aos processos de desenvolvimento e, portanto, das políticas econômicas mais adequadas para atingir o objetivo do desenvolvimento econômico e social. Assim, diante de uma posição neoliberal em que o importante era o crescimento, na esperança de que esse crescimento trouxesse benefícios para todos, inclusive a redução da pobreza, hoje é mais profunda a percepção dos fenômenos de pobreza e desigualdade, que leva a uma visão mais ampla da necessidade de atuar nas mais diversas áreas da economia para atacar diretamente as causas e consequências da pobreza (ANTÓN PÉREZ; CARRERA TROYANO; BUSTILLO LLORENTE, 2009, p. 179)

Em suas reflexões sobre o neoliberalismo na América Latina, David Ibarra (2011, p. 240) observa que a “acomodação neoliberal alterou a ordem interna dos países”, alterando a distribuição de ingressos, as oportunidades de progresso, as metas de geração de emprego, e alargando a distância entre pobres e ricos. Segundo o autor, são escassos os avanços em corrigir a desigualdade, e a pobreza se torna endêmica.

Esses foram os resultados do neoliberalismo na América Latina: desigualdade crescente entre os cidadãos dos países, mas também, como já vimos em nível internacional.

1.2. Política educacional: as reformas educacionais neoliberais na América Latina

Neste tópico, analisamos o conceito de política educacional, de maneira geral, e as reformas educacionais de maneira específica, como um campo de relações de força e conflito. No ponto seguinte, desenvolvem-se as principais características das reformas educacionais neoliberais dos anos 1990 para, logo,

analisar a influência dos organismos internacionais no desenho, e o processo de materialização dessas reformas educacionais nos países da América Latina. Finalmente, descreve-se o contexto histórico imediatamente anterior às reformas educacionais da Bolívia e do Brasil da década de 1990.

1.2.1. Política educacional e reformas educacionais: um campo de relações de força e conflito

Para entender o processo de Reformas Educacionais que tiveram lugar na América Latina, vamos começar delineando o que podemos entender por políticas públicas. Giddens (1997) define políticas como os meios pelos quais o poder é empregado para modificar os conteúdos e a natureza da ação governativa, tendo em vista que, nessa definição, a política seria um meio pelo qual o poder imprime ações sobre quem recai.

Outra definição de política é feita por Ball (1990), para quem política é claramente uma atribuição autorizada de valores ou declarações operacionais de valores. Mas, Ball explicita que os valores não flutuam livres de seu contexto social, trata-se, então, de uma imposição, que pode ser mais ou menos negociada de certo tipo de valores, de cima para baixo: “as políticas projetam imagens de uma sociedade ideal (definições de projetos de políticas educacionais do que conta como educação)” (BALL, 1990, p. 3), definindo, assim, o que é válido e o que não é válido dentro dessa imagem do ideal.

Nas duas definições citadas podemos encontrar como componente a questão do poder, para modificar conteúdos, para atribuir valores e imagens do que se considera desejável. O mesmo Ball, para fins de estudo, faz uma diferenciação entre a “política como texto (legislação e estratégias nacionais) e como discursos complexos mediados contextualmente e institucionalmente” (BALL, MAGUIRE e BRAUN, 2016, p. 13). Revela assim, uma complexidade entre o prescrito e o que se chamaria de aplicação, mas, nas palavras de Ball, Maguire e Braun (2016), colocado em cena, em atuação que envolve “[...] negociação, contestação ou luta entre os diferentes grupos que podem estar fora da máquina formal da elaboração de política oficial” (OZGA, 2000, p. 20), desvelando o caráter de complexidade e conflito das políticas educacionais, ao invés de uma visão linear de planificação, implementação e avaliação.

Esse jogo de forças é muito bem expresso por Charlot e Beillerot (1995):

Dito de outro modo, a construção das políticas de educação e de formação é bem um ato *político*, no sentido forte do termo. Não releva somente do que em inglês se designa de *policy* (linha de conduta, modo de implementar, estratégia), mas também de *politics* (que supõe uma visão, a procura de grandes finalidades). Estabelecer prioridades não é produzir harmonia pela adequação de demandas diversas; é antes gerir relações de força entre demandas incompatíveis (democratização e seleção, concentração sobre as “bases” e “abertura” da escola etc.). As políticas de educação e de formação dizem (ou mais exatamente *exprimem*, porque assentam sobre muito de não dito) o modo como uma sociedade se pensa a ela própria, se afirma, se projeta no futuro. Exprimem também as relações de força numa sociedade – a dominação socioeconômica, mas igualmente a dominação simbólica e cultural. Este jogo das relações de força é tanto mais complexo quanto todas essas forças não dispõem de uma igual capacidade para formular as demandas de educação e de formação. (CHARLOT; BEILLEROT, 1995, p. 13)

Vemos vários elementos a serem considerados na definição de política educacional. O primeiro, já mencionada, a relação de forças no ato político de formulação de políticas, que não necessariamente produzem harmonia entre uma diversidade de demandas, muitas vezes divergentes, entre diferentes sujeitos que fazem parte do processo educacional. Vale a pena salientar que essa relação de forças não é simétrica, mas carrega uma assimetria na relação dos sujeitos envolvidos nas políticas (TEODORO, 2003). Outro elemento importante é o componente simbólico de dominação, nessa correlação de forças assimétricas, pois, não só se reduz a aspectos sociais ou econômicos, mas, também, a significados e ao componente cultural. Nesse sentido, a linguagem tem um papel muito importante para legitimar as políticas, nessa luta de forças (CODD, 1988).

Um fato importante, destacado por diversos autores, é a historicidade das políticas educacionais, que não podem ser vistas e estudadas sem tomar em conta os elementos históricos a que deram lugar (POPKEWITZ, 2000), (TEODORO, 2003), (OLSEN; CODD; O'NEILL, 2004).

Dessa maneira as políticas educacionais envolvem lutas de poder, elementos simbólicos, heterogeneidade e historicidade, que as fazem processos portadores de complexidade, e rompem com uma lógica linear e homogênea das políticas educacionais.

Nesse entendimento, na visão de Popkewitz (2000), na qual adverte um racionalismo, ou culto à razão, se faz presente na defesa das reformas

educacionais que coadjuva, para visualizá-las como verdades universais. Esse mesmo autor indica: “Como política racional de intervenção, a reforma é um elemento integrante da regulação, controle e governança do Estado” (POPKEWITZ, 1994, p. 106). Temos, em primeiro lugar, a compreensão da reforma como um mecanismo de controle e de regulação, que como práticas educacionais, estão longe de ser meramente neutras e descritivas (POPKEWITZ, 1994, p. 104). Mas, pelo contrário, têm um caráter disciplinador:

O primeiro é considerar as práticas de reforma educacional como modelos de gestão social. Mas a gestão social de que falo não tem a ver com as práticas ou processos de organização formal, mas com o conhecimento que impõe ordem e disciplina à ação e à participação. (POPKEWITZ, 2000, p. 7)

Historicamente, as reformas educacionais se constituem em práticas disciplinadoras, que envolvem uma luta pela administração do “eu”, primeiramente, para responder a valores religiosos e levar a palavra de Deus à organização individual e, depois, como uma estratégia de aprimoramento social, por exemplo, nos albores do século XX, nos Estados Unidos, e frente às ondas migratórias, que teve como finalidade desenvolver uma identidade e cidadania social na base da “americanização” (POPKEWITZ, 2000).

Essa disciplina imposta acontece mediada, em grande parte, por discursos populistas de um mundo melhor que, no fundo, escondem contradições, tensões e problemas de exclusão mediante categorizações e sobre normalização do que seria politicamente correto, cumprindo, assim, seu rol disciplinador para a construção de um “eu” capaz de funcionar dentro das relações políticas de democracia participativa, economia e lógica capitalista (POPKEWITZ, 2000).

Importante salientar que essa função disciplinadora, das práticas educacionais e dos discursos das reformas educativas, produz atos performativos que, sem necessidade do uso da força, mas com a conquista de um discurso hegemônico, faz gala de neutralidade e tecnicidade.

1.2.2. Reformas educacionais no neoliberalismo dos anos 1990

Com tudo o descrito sobre o neoliberalismo na América Latina, a

educação teve um papel importante na consolidação do neoliberalismo, pois foi considerada como uma importante ferramenta, não mais de formação, mas de preparação para o trabalho e o mercado: “Na ordem social neoliberal, é desejável que todas as crianças vão à escola, não mais como futuros cidadãos, mas como consumidores e como potencial força de trabalho” (VÁZQUEZ OLIVERA, 2015, p. 99). Essa é a principal diretriz do que significaram as reformas educacionais na América Latina, nos anos 1990; o Banco Mundial, um dos principais impulsores das reformas educacionais de corte neoliberal, no texto intitulado *Prioridades e Estratégias para Educação* (1996, p. 27), sinaliza:

Em primeiro lugar, a educação deve ser projetada para satisfazer a demanda crescente por trabalhadores adaptáveis, capazes de adquirir facilmente novas habilidades, ao invés de trabalhadores com um conjunto fixo de habilidades técnicas que eles usam ao longo da vida ativa.

Dessa maneira, subordina a educação ao mercado de trabalho, deixando de lado a importância da formação, no sentido amplo, e valorizando a adaptabilidade sobre o conhecimento consolidado. Não é por acaso que a noção de competências está presente nos discursos das Reformas Educativas, entendendo-se competências como:

habilidades e capacidades que se transformam em procedimentos automatizados que o aluno deve memorizar para implantar em situações que não são inéditas, mas perfeitamente planejadas para funcionar em um ambiente de trabalho. (CUEVAS, 2011, p. 193)

Assim, as competências substituem o conhecimento e o reduzem a simples comportamentos frente a ocorrências, como um treinamento para futuras situações laborais, além de enquadrar o ato educativo a interesses do mercado de trabalho. Como indica, Oliveira (2003), essa noção de competências faz referência à ideia de individualidade, de empregabilidade frente à de livre concorrência, esta última como característica essencial do neoliberalismo, segundo Dardot e Laval (2016).

É precisamente essa Reforma Educativa, marcada pelo signo neoliberal que foi implantada na América Latina, nos anos de 1990, com suas coincidências e especificidades. É preciso, antes de tudo, e para caracterizar as Reformas Educativas, revisar o contexto educativo que antecedeu a estas reformas, e o papel que os organismos internacionais tiveram na sua concepção e na sua implementação.

Situamos as Reformas Educativas de cunho neoliberal, na América

Latina, em um contexto pós ditadura, quando a democracia tinha se recuperado; como já mencionamos anteriormente, a crise econômica assolava os países latino-americanos depois de um desenvolvimento estável sob um modelo desenvolvimentista do Estado de bem-estar. Puiggrós (1996), com base nos dados da UNESCO (1994), nos fala de redução do analfabetismo e de uma expansão da escolaridade, numa comparativa dos anos de 1960 e inícios dos anos 1990. A mesma autora demarca que houve uma ruptura no âmbito da educação, com um câmbio nas relações entre gerações, entre adultos e jovens, entre professores e alunos, crescendo a crítica à educação tradicional e seus rituais de disciplina, e pondo em questão a utilidade dos conteúdos para a vida e a atualidade dos mesmos frente ao avanço da ciência e da tecnologia, o que provocou uma perda de legitimidade da educação que, além disso, é, cada vez menos, vista como uma forma de ascensão social.

Diante dessa crise, o que se tem de fundo é a questão da qualidade da educação,

assim, identifica-se uma série de problemas relacionados à “falta de qualidade do ensino”, como altas taxas de repetência, menor domínio da aprendizagem demonstrado pelos alunos, falta de renovação dos métodos de ensino. (DÍAZ BARRIGA; INCLÁN ESPINOSA, 2001)

Em tal situação, referente à qualidade educativa, mas, também, sem perder de vista um fator importante, que é a crise econômica que atingia aos países latino-americanos, é que se fazia preciso tomar decisões que configurassem as reformas educacionais.

Fatores importantes, como nível interno e externo, tiveram influência na demarcação das reformas educacionais da região latino-americana. É importante assinalar a importância que tiveram, os organismos internacionais, no seu delineamento e posterior aplicação. Um aspecto muito importante destas reformas é, precisamente, seu caráter fundacional, pois, introduz uma nova concepção sobre educação; é neste ponto que surge a importância dos organismos internacionais, como o caso do Banco Mundial, que define a educação, desde uma perspectiva economicista, cujo objetivo seria a formação de trabalhadores adaptáveis às necessidades do mercado (BANCO MUNDIAL, 1996).

Durante os anos de 1990, os diferentes países da região fizeram reformas na sua gestão governamental, produto da crise do modelo de acumulação

capitalista de tipo keynesiano, que tinha mergulhou a alguns países da região numa alarmante inflação econômica (KRAWCZYK; VIEIRA, 2010). As reformas foram delineadas dentro do modelo neoliberal, o mesmo que tem, dentro das suas premissas, a mudança do papel do Estado, que no modelo de Bem-Estar era o provedor, para uma função de coordenação e regulação das iniciativas e as atividades da sociedade civil e privada, a descentralização da administração para poderes locais, a incorporação da lógica da gestão privada na gestão pública e a minimização da responsabilidade dos Estados nas áreas sociais (KRAWCZYK; VIEIRA, 2010).

É dentro dessa lógica e acorde a essa nova realidade que, com a importante participação dos Organismos Internacionais, como o Banco Mundial (BM) e o Fundo Monetário Internacional (FMI) no desenho, financiamento e implementação dessas reformas educacionais na região, estes organismos internacionais têm participado na gestão da educação, como fontes e como legitimadoras de um universo de conhecimentos, que garante as reformas concebidas por especialistas, para que as nações, por meio da educação, possam participar na economia mundial do conhecimento (LINDBLAD; POPKEWITZ, 2004).

Assim, a concepção das reformas educacionais dos anos 1990 têm o objetivo de introduzir os países, na concorrência mundial, com a fetichização da necessidade do conhecimento instrumental (KRAWCZYK; VIEIRA, 2010). Esta característica imprime na educação, sob esta perspectiva, um forte caráter economicista, por estar subordinada a objetivos de desenvolvimento econômico dos países, e também um caráter neoliberal, cuja característica é o estímulo à concorrência (DARDOT; LAVAL, 2016). Ao mesmo tempo, sublinha a importância da educação no desenvolvimento dos países e das pessoas, o que retoma a teoria do capital humano, de Schultz (1961).

Neste sentido, é importante definir o que se entende por reforma educacional, para o qual encontramos, em Popkewitz (1994), uma relação entre as reformas educacionais como questões de produção social e regulação estatal; ressaltando uma visão de poder, na qual se determinam formas de ver o mundo, valores sociais não são neutras, mas pelo contrário, pela normalização, definem o que é bom e o que não é, mesmo que não seja de uma maneira explícita, mas implícita. “Discursos politicamente aceitos organizam a percepção

e a experiência, sendo capazes de criar sistemas de ordem dominantes” (POPKEWITZ, 1994). É, então, por meio de discursos que se cria uma percepção. Estes discursos, que são políticos, pois têm a ver com relações de poder, se sustentam, segundo Popkewitz (1994), em bases científicas que lhes dão legitimidade, ficando afiançada, a questão da suposta neutralidade do discurso.

Um fato muito importante nos dispositivos discursivos das reformas educacionais é que, ao criar uma visão sobre a educação e sobre o cotidiano escolar, também regulam as práticas escolares no cotidiano (GUZMAN, 2005). Assim, as reformas, por meio dos discursos, têm um caráter performativo. No caso das reformas educativas dos países da América Latina, nos anos 1990, os organismos internacionais, como já foi apontado, introduzem discursos que são legitimados pelo seu *status*, e por serem pensados por especialistas:

O seu universo semântico – baseado em palavras-chave com qualidade, modernização, avaliação, desempenho, competitividade-, em conjunto com ferramentas regulatórias específicas –, como padrões, contratos, auditorias, referências, avaliações e outras tecnologias baseadas em evidências-, tem funcionado como disseminador de uma agenda na área da educação, mas também de políticas implementadas em vários espaços nacionais (OLIVEIRA, 2019, p. 9).

Desta maneira, coerente com o caráter economicista da educação no período neoliberal, o discurso dominante, nas reformas educativas, foi o discurso empresarial, que teve uma transposição dos valores empresariais ao campo da educação pública (GUZMAN, 2005). Segundo Hypolito (2011), as reformas educacionais neoliberais tiveram dois momentos: o primeiro, com uma política de maior controle mediante avaliações a grande escala e padronização do currículo, e o segundo, que é mais identificado recentemente, e que intensifica o caráter neoliberal, é o que introduz as parcerias público-privadas, as relações de quase mercado e uma organização e gestão escolar tipicamente gerencialista. De tal modo, no início, trata-se de induzir à educação a se dirigir pelos métodos e práticas de mercado, mas, depois, se insere o mercado não só como lógica, mas como atividade lucrativa e mercadológica (HYPOLITO, 2011).

No referente à lógica gerencialista que, em nome da qualidade, foi introduzida no âmbito educacional, poderia ser definida como “modelo cujo

critério básico reside em tornar a administração pública mais eficiente, em harmonia com os interesses do mercado e a ele submetida. O que se poderia genericamente designar modelos pós-fordistas de gestão aplicados à gestão pública” (HYPOLITO, 2011, p. 65). Por quanto, esse novo modelo gerencialista precisa de uma maior flexibilidade, na relações de trabalho e também na gestão escolar e se traduz em algumas políticas de impacto que foram características das reformas educativas com uma visão neoliberal: uma maior autonomia dos estabelecimentos escolares no uso dos seus recursos, avaliações externas, escolha dos pais dos estabelecimentos educacionais numa lógica de clientelismo, nessa mesma lógica, uma maior diversificação da oferta educacional, avaliação para professores e dos professores, e salário dos professores atrelado ao desempenho (GUNTER; FITZGERALD, 2013).

O Novo Modelo de Gestão Pública preconiza a qualidade da educação, eixo principal das reformas educacionais, mas levando em consideração que a qualidade é um conceito polissêmico, segundo a ótica sob a qual for definida, pode se dizer que a qualidade apregoada no modelo neoliberal estava centrada nos resultados, mais do que nos processos, uma visão eficientista, de cunho economicista, que induz à competitividade (GUZMAN, 2005).

Um outro eixo é a descentralização, pretendendo uma gestão democrático participativa, de envolvimento dos atores locais e da sociedade civil no seu conjunto, dando lugar à participação do setor privado (GUZMAN, 2005). Mas este modelo democrático participativo que co-responsabiliza os indivíduos da sociedade civil, e reduzia a responsabilidade estatal, no fundo, desconfia da capacidade do Estado na resolução dos problemas da educação, o que manifesta uma lógica neoliberal (HYPOLITO, 2011). Também vale a pena destacar que a participação da sociedade civil, dentro das atividades que correspondem ao Estado, cria uma ilusão de democracia e plena participação, mas, na verdade, protege o modelo econômico capitalista de possíveis resistências da sociedade civil (SOUZA LIMA; SILVA MARTINS, 2005). Nesse sentido, a Nova Gestão Pública abarcou diferentes aspetos do processo educacional.

Por fim, destacamos que a nova gestão pública penetrou nas escolas sob diferentes aspectos: atingiu a formação, o processo de trabalho, a organização escolar, a gestão, o currículo, submeteu as escolas ao mercado, precarizou e

intensificou o trabalho docente. Contudo, o professorado ainda desconfia (HYPOLITO, 2011, p. 74).

Assim, abrange todos os aspectos, desde a regulação e controle formal (avaliações, padronização dos currículos), mas, também, desde os discursos e seu caráter performativo. Ball (2009) assinala que as reformas educativas neoliberais e gerencialistas, que interpelam a subjetividade das pessoas, das instituições escolares, e, em específico, dos professores e das professoras, no sentido de conduzir comportamentos de aceitação, que são úteis para o bom desempenho dentro desse modelo, para o qual fazem uso, do que ele nomeia como tecnologias da reforma educacional: mercado, gestão e performatividade; que criam posições de sujeitos, proveem uma disciplina e definem valores. “Trata-se de regular um modo de ser, por meio de uma interpelação, por meio de práticas discursivas que vão constituindo um modo de gestar, de ensinar, de estar, de constituir os espaços coletivos” (HYPOLITO, 2011, p. 67).

Até agora nos dedicamos a realizar uma caracterização das reformas educativas neoliberais sob um modelo gerencialista que pretende ser democrático, com o envolvimento da comunidade, assim como seu caráter performático. É importante sinalizar que, ainda que os discursos dos organismos internacionais, que influenciam os governos em maior ou menor medida, tenham uma mesma matriz de pensamento, a organicidade⁴ dos diferentes países imprime um caráter único nos seus processos de reformas da educação (KRAWCZYK; VIEIRA, 2010). Este caráter único tem a ver com as formas como se dão as relações de poder dentro dos diferentes países, é dizer uma dimensão política, com a historicidade comum da região e própria de cada país, e com a aceitação ou resistência dos sujeitos.

No caso específico das reformas educativas dos países da região latino-americana, se têm em comum uma história de colonialismo, de conformação dos estados-nação, do papel das burguesias nacionais, que pouco aportaram para a modernização, das ditaduras, da recuperação da democracia e a implantação do modelo neoliberal (KRAWCZYK; VIEIRA, 2010), também, cada país, tem suas especificidades históricas, políticas, de desenvolvimento econômico e de

⁴ “Entendemos por organicidade a expressão da dinâmica pela qual se processam as relações de poder na organização e gestão do sistema educacional e da unidade escolar” (KRAWCZYK; VIEIRA, 2010, p. 10).

aceitação ou resistência dos sujeitos envolvidos. Além disso, é importante considerar que o novo modelo de gestão e as reformas educacionais, como um todo, não são aplicadas de maneira pura, desde o momento da sua implantação, mas são modelos híbridos que convivem numa amálgama entre o novo e o antigo.

Levando em consideração todo o exposto, nosso objetivo é analisar as reformas neoliberais na América Latina e seu impacto nas políticas educacionais nessa região, especificamente, do Brasil e da Bolívia, traduzidos na legislação em matéria educacional. Para tal, além de fazer uma revisão bibliográfica, se privilegiou a Análise Crítica do Discurso dos reformadores (organismos internacionais e governos) e sua tradução nos marcos regulatórios dos países estudados.

Tem-se feito especial ênfase nos discursos e no seu caráter performático, pelo qual a Análise Crítica do Discurso cobra específica importância, pois que, Fairclough (2001) destaca a tridimensionalidade da análise discursiva, sendo esta: textual (texto oral ou escrito) que analisa o discurso enquanto unidade linguística ou 'peça de linguagem', da prática discursiva, envolvendo processos de produção e interpretação de textos e, finalmente, da prática social, que se refere ao caráter situacional e institucional do evento discursivo. Correspondendo a uma análise descritiva da primeira, interpretativa, a segunda e explicativa, a terceira, Fairclough (2006) auxilia nessa compreensão, ao falar dos eventos discursivos como elementos que poderão reproduzir as contradições sociais e as lutas ao seu redor, ou contribuir para as mudanças discursivas, dependendo da natureza de sua prática social e do contexto empregado, ou seja, poderá reproduzir o discurso hegemônico de uma determinada classe mudando a ordem do discurso.

Nesse sentido, são estudados os discursos hegemônicos dos organismos internacionais, mas, também, sua concretude nos marcos regulatórios dos países estudados: Brasil e Bolívia. No caso da Bolívia, a Reforma Educativa foi aprovada em 1994, como a Lei 1565, na presidência de Gonzalo Sánchez de Lozada, depois de negociações entre a Equipe Técnica da Reforma Educativa (ETARE) e o Banco Mundial como financiador, com uma série de acordos e desacordos que tiveram que ser trabalhados para chegar a um consenso, e sob forte resistência dos professores e seus sindicatos (CONTRERAS, 1998).

No caso do Brasil, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação foi aprovada em 1996, sob o governo de Fernando Henrique Cardoso, pela necessidade de uma nova educação acorde à nova Constituição de 1988, e depois de um embate parlamentar de propostas e contrapropostas, no qual se teve ganhos e retrocessos, no que diz respeito à proposta dos setores sindicais do magistério, acadêmicos e outros da sociedade civil, reunidos no Foro Nacional em Defesa da Escola Pública (FNDEP), criado no ano de 1986 (BOLLMAN; AGUIAR, 2016).

Esses marcos regulatórios, e outros complementares, são analisados junto aos discursos dos reformadores (governos e organismos internacionais), fazendo uma análise entre o discurso oficial e a sua concretude nas regulações dos países.

1.2.2.1. Os organismos internacionais e sua participação nas reformas educacionais

As reformas educacionais levadas a cabo nos anos 1990, na América Latina, tiveram como um dos importantes atores, os organismos internacionais, que participaram com financiamento e, também, tecnicamente (TORRES, 2000). Mas, a participação dos organismos internacionais não se reduz a mais um ator implicado nas reformas educacionais necessárias, ante as crises dos sistemas educacionais dos países da América Latina, crises que eles mesmos diagnosticaram (IÑO, 2018; MOTA JUNIOR e MAUÉS, 2014).

Autores como Krawczyk e Vieira (2012) e Leher (1999) destacam que os organismos internacionais condicionaram as negociações e os empréstimos concedidos aos governos à aplicação das diretrizes estabelecidas por estes organismos mesmos, o que seria uma imposição, e mais ainda, tendo em conta as crises econômicas e altas taxas de inflação, que alguns países da região atravessavam, na década de 1980 (é o caso da Bolívia e do Brasil).

No que se refere à relação entre os organismos internacionais e os governos nacionais, por um lado Torres (2000) expressa que os governos nacionais buscam manter a relação com os organismos internacionais com um baixo perfil, no referente a empréstimos e projetos financiados por estes organismos, e também destaca que, em alguns casos, existiu um distanciamento das orientações destes organismos e as posições dos governos, citando o

exemplo da Bolívia que, apesar das recomendações do BM, incluiu, dentro da reforma, educação para a população indígena, sendo a interculturalidade um eixo central do novo currículo, em contraposição às orientações dos técnicos do BM, que recomendaram manter o foco da reforma para a população falante de espanhol.

Por outro lado, autores, como Leher (1999) e Esteves e Souza (2020), os quais apontam que, além das imposições dos organismos internacionais, condicionando os empréstimos à reestruturação segundo suas orientações, tem outro fator não menos importante, que é a relação de membros dos governos que também pertenceram ao *staff*, ou foram consultores dos organismos internacionais, sendo mais fácil alinhar as políticas desses organismos nos países periféricos da América Latina. Por exemplo, é o caso de Paulo Renato Souza Lima, Ministro da Educação nos governos de Fernando Henrique Cardoso (1995-2003) - (MOTA JUNIOR; MAUÉS, 2014). Assim, Leher (1999) assinala que o Banco Mundial se converteu numa espécie de ministério mundial da educação dos países periféricos. Essa visão expressa uma relação muito estreita entre organismos internacionais e governos.

Os organismos internacionais que se originaram depois da Segunda Guerra Mundial, mas que intensificaram sua participação na educação, desde os anos 1980, mudaram de visão – pois, anteriormente, a ocupação era a macro política e o desenvolvimento dos países –, passando para a questão da governança, o fortalecimento da participação da sociedade civil e a segurança:

O Banco, abandonou gradativamente o desenvolvimentismo e a política de substituição das importações, deslocando o binômio pobreza-segurança para o centro das preocupações; é neste contexto que a instituição passa a atuar verdadeiramente na educação: a sua ação torna-se direta e específica. (LEHER, 1999, p. 22)

A atuação na área da educação se evidencia como muito importante, pois os organismos internacionais que preconizam a ideologia da Teoria do Capital Humano (TORRES, 2000; MOTA JUNIOR e MAUÉS, 2014), para a qual a educação é peça chave para o desenvolvimento dos países e das pessoas – razão porque o objetivo da educação é o crescimento econômico –, expressa uma visão economicista da educação, na seguinte formulação do Banco Mundial, para o qual a educação: “é a pedra angular do crescimento econômico e o desenvolvimento social é um dos principais meios para melhorar o bem-estar

dos indivíduos” (BANCO MUNDIAL, 1992, p. 9). Por outro lado, Leher (1999) sinaliza para uma visão renovada da Teoria do Capital Humano de um “capitalismo intelectual”, na qual o conhecimento já não é do indivíduo, mas agora é da empresa, que deve tentar adquirir todo o capital humano que possa aproveitar. O conhecimento cobra centralidade, neste capitalismo intelectual, que sucedeu ao capitalismo industrial, que, segundo Krawzyk e Vieira (2012, p. 10), trata-se de uma “fetichização da necessidade de conhecimento instrumental”.

Nessa perspectiva, os organismos internacionais promovem com maior ênfase a educação básica (ou ensino fundamental), com a finalidade de formar trabalhadores com as capacidades mínimas para se inserir ao campo laboral, que exige, cada vez mais, labutadores que se adaptem ao novo modelo de produção capitalista, que é flexível. No mesmo documento “*Educación Primaria*”:

Na medida em que as economias de todo o mundo se transformam devido aos avanços tecnológicos e aos novos métodos de produção que dependem de uma força de trabalho bem capacitada e intelectualmente flexível, a educação adquire cada vez mais importância. (BANCO MUNDIAL, 1992, p. 9)

Existe uma correspondência entre os interesses do modo de produção capitalista flexível e os requerimentos que o mercado faz à educação, para a formação de capital humano, com conhecimentos básicos e características pessoais que favoreçam esse modo de produção, tais como flexibilidade, criatividade, capacidade de trabalho em equipe. É assim que, “desde o final da década de 1980 uma forte prioridade é conferida ao ensino fundamental ‘minimalista’ e a formação profissional ‘aligeirada’” (LEHER, 1999, p. 27).

Em termos concretos, essa concepção de educação se traduz em políticas como a descentralização, que confere maiores responsabilidades educacionais aos poderes locais, mas essa descentralização não foi concebida como uma verdadeira transferência de poder, e sim, como uma forma do Estado transferir as competências, enquanto gestão e administração de recursos. Entretanto, manter a fixação de padrões e controlar os resultados por meio de avaliações em larga escala (MOTA JUNIOR; MAUÉS, 2014), deixando, o Estado, sua responsabilidade como provedor, para o Estado avaliador.

Como consequência dessa concepção de descentralização da educação, e para os poderes locais fazerem frente ao financiamento da educação, alianças

com outros setores, como são as parcerias público-privadas e as ONG's, introduzindo o setor privado na área da educação (KRAWCZYK; VIEIRA, 2012).

De tal modo, das orientações dos organismos internacionais, segundo Oliveira (2009), surge uma nova regulação baseada em três componentes-chaves: financiamento *per capita*, gestão local e avaliação sistêmica. Assim, além de introduzir uma visão gerencialista e de mercado à educação, introduz o mercado na educação (HYPOLITO, 2011), consolidando o modelo neoliberal para a educação.

Assim sendo, as implicações econômicas das orientações do Banco Mundial e outros organismos internacionais, outra posição, temos com Leher (1999), que considera que, pensar apenas na dimensão instrumental da educação, frente à dinâmica do capital, não rompe com o marco economicista na análise. É por esse motivo que, ao analisar a influência dos organismos internacionais, Leher (1999) vê, na intervenção dos organismos internacionais na educação, uma maneira de assegurar a governabilidade e a segurança. Para contrarrestar a influência soviética, o Banco Mundial viu, na educação, um importante meio para “uma intensa propaganda ideológica” (LEHER, 1999, p. 20), assim, os organismos internacionais estariam fazendo um exercício de hegemonia nos países periféricos (GRAMSCI, 2016).

Portanto, em uma perspectiva discursiva das orientações dos organismos internacionais, se pode afirmar que as classes dominantes desenvolveram instrumentos para educar a classe trabalhadora para o consenso em torno do projeto do capital, e os organismos internacionais fazem parte da estratégia de difusão de uma pedagogia política do capital, “que objetivava a subordinação da classe trabalhadora aos interesses da burguesia, sobretudo no que se refere à formação de um trabalhador educado e flexível” (ESTEVES; SOUZA, 2020, p. 683).

Seguindo o tema de educação para o consenso, é importante destacar o discurso que orienta essa pedagogia:

O seu universo semântico — baseado em palavras-chave como qualidade, modernização, avaliação, desempenho, competitividade — em conjunto com ferramentas regulatórias específicas — como padrões, contratos auditorias, referências [*benchmarks*], avaliações e outras tecnologias baseadas em evidências —, tem funcionado como disseminador de uma agenda na área da educação, mas também de políticas implementadas em vários espaços nacionais. (OLIVEIRA, CARVALHO *et al.*, 2019, p. 9)

Esse discurso, baseado nas ideias citadas, expressa uma compreensão gerencialista da educação, com a qual os organismos internacionais orientaram as reformas educacionais dos anos 1990, para inserir os países periféricos à globalização (LEHER, 1999).

Por outra parte, Leher (1999) também assinala que, a intervenção dos organismos internacionais na educação, ocorre por ela ser um instrumento para a segurança, e manter a estabilidade política, pois uma população educada teria maior oportunidade de participação política, de escolher a seus representantes e cobrar deles suas promessas eleitorais – e, também, para conter qualquer protesto, o descontentamento social, na medida em que a educação possa garantir igualdade de oportunidades para todos os cidadãos (WORLD BANK, 1999).

A participação dos organismos internacionais, e seu caráter decisivo nos processos de reforma educativa, foi um dos principais questionamentos dos sindicatos dos professores, que viam como uma imposição, as diretrizes das reformas educacionais (TORRES, 2000).

É mister mencionar o Programa para a Reforma Educacional na América Latina e Caribe (PREAL), que foi criado em 1996, co-dirigido pelo Diálogo Interamericano, pelo Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), pela Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional (Usaid) e que, com frequência, realiza trabalhos de pesquisa por encargo do Banco Mundial (BM) - (SANTOS, 2004). Sediado no Chile e assinado pelos ministros da Educação de vários países, entre os quais estão, Brasil, Argentina, Bolívia, Colômbia, Costa Rica, Chile, México e Uruguai, substituiu ao Projeto Principal de Educação para a América Latina e Caribe (PROMEDLAC), que iniciou em 1980 e finalizou em 1996, ano em que foi criado o PREAL (DA CUNHA WERLANG; ORQUIZAS VIRIATO, 2018).

Entre os objetivos do PREAL, estão: contribuir para a melhoria da qualidade e para a igualdade da educação, mediante a promoção de debates sobre temas de política e reformas educacionais, sobre a identificação e a difusão de boas práticas e a avaliação e o monitoramento do progresso na educação.⁵

⁵ Segundo o site oficial: <<http://www.preal.org.br/>>.

É importante ressaltar que o PREAL tem, como outros organismos internacionais, uma posição afim à Teoria do Capital Humano, na qual a educação e o conhecimento são vistos como um fator para o desenvolvimento da economia dos países e, também, das pessoas, sendo, essa, uma visão economicista da educação, que tem o objetivo de formar para a empregabilidade.

A função da educação articula-se, basicamente, à obrigação da promoção da empregabilidade, agora por toda a vida (graças à formação continuada), visando à manutenção dos recursos humanos utilizáveis e rentáveis. (DA CUNHA WERLANG; ORQUIZAS VIRIATO, 2018, p. 18)

Dentro dessa visão de educação, considera-se as pessoas como recursos humanos, os quais têm que se educar ao longo da sua vida para a empregabilidade e rentabilidade. Surgem, assim, no léxico, conceitos como produtividade, competitividade, avaliação por desempenho e formação constante (DA CUNHA WERLANG; ORQUIZAS VIRIATO, 2018).

Como apontado por Frigotto (2010), ainda que a Teoria do Capital Humano tenha estado em voga nos anos 1960 e 1970, conceitos como formação para a competitividade, qualidade total, qualificação e formação flexível são a nova roupagem com a qual se veste, esta teoria, na atualidade.

Destarte, dentre as políticas do PREAL para as reformas educacionais da América Latina e Caribe, podemos destacar alguns pontos importantes referentes à política educacional da região:

É possível perceber que as orientações para a política de formação de professores propostas nos documentos do PREAL, bem como sua relação com as alterações, ou propostas de mudanças na área educacional, na última década, estão relacionadas a priorização do conhecimento sobre a prática, cobranças individualizadas, regulação e fragmentação do trabalho pedagógico, competências como política de formação e avaliação docente. (DA CUNHA WERLANG; ORQUIZAS VIRIATO, 2018, p. 17)

Portanto, na formação e trabalho docente, ao promover o individualismo, o indivíduo racional é quem tem a responsabilidade por sua formação e desempenho. Promove-se a avaliação docente para ter um maior controle sobre os resultados e fragmenta seu trabalho em tarefas específicas.

Um ponto importante da individualização do sujeito docente, que se destaca nos documentos do PREAL, é o referente ao sindicato docente, tema tratado no documento número 14: “Aspectos políticos na implementação das reformas educacionais”, escrito por Javier Corrales (2000), da Universidade de

Harvard. Nesse documento, o autor identifica uma série de possíveis obstáculos para a implementação das reformas educacionais nos países da região, e propõe estratégias para superar esses obstáculos, ilustrando essas estratégias com exemplos de países que as aplicaram. Assim, o sindicato docente é apontado como um dos obstáculos, para o processo das reformas educacionais que têm como objetivo a qualidade da educação:

As organizações sindicais dos professores poderiam ser um desses grupos. Estas agremiações percebem amiúde que as reformas orientadas para a qualidade implicam grandes sacrifícios de suas partes, tanto materiais quanto políticos. [...] se ficarem contra as reformas, podem solapar seriamente o processo. Por estas razões, a aprovação e implantação das reformas dependem da cooperação dos sindicatos de professores ou, ao menos, de que sejam impedidos de desviar o processo da reforma. (CORRALES, 2000, pp. 43-44)

Assim, frente ao obstáculo que os sindicatos docentes poderiam ser, o autor propõe diferentes estratégias, seja para cooptar ou para reprimir os movimentos sindicais, que vão, desde aceitar algumas demandas salariais, até a implementação gradual das reformas, para evitar um impacto e mobilizações ativas e intensas dos setores implicados. Outra estratégia seria a inclusão da reforma educacional dentro de um pacote de outras reformas mais amplas, como a reforma do estado ou a reforma econômica ou, no extremo, recomenda aos governos que invistam na fragmentação externa dos sindicatos (CORRALES, 2000).

Um importante recurso discursivo do PREAL, assinalado por Santos (2004), é a resignificação das demandas educacionais populares, fazendo uso de um deslocamento semântico:

Quando enunciam *qualidade*, referem-se a produtividade, eficiência, retorno financeiro, competitividade; já *cidadania* assume conotação de adesismo; *solidariedade*, ação “voluntária” em substituição às funções do Estado; *comunidade* significa empresariado; *contexto* é sinônimo de mercado; *participação*, intervenção ou privatização; e *autonomia*, pretexto para a desregulamentação e negação dos direitos sociais que deveriam ser assegurados pelo poder público. (SANTOS, 2004, p. 60)

De tal modo que essa tática discursiva de mudança de significados faz com que muitas demandas legítimas da população sejam deslocadas de sentido. Essa mesma apreciação, tem, Torres (2000), quando menciona as diferenças de significado que os reformadores têm (organismos internacionais e governos) e os professores e seus sindicatos. O PREAL faz uma adaptação dos termos reivindicados, para dar-lhes um significado útil para o mercado. Santos (2004)

explicita que o termo “equidade” substitui o termo “igualdade”, que foi suprimido da discussão educacional.

Isso fica evidente no Documento 15 Reformas educacionais na América Latina: balanço de uma década, elaborado por Marcela Gajardo (2000), no documento, como sintetiza Santos (2004, p. 62):

Insiste no argumento de que as reformas devem levar em conta algumas ações, como a inclusão crescente dos recursos privados; passagem da ênfase ao acesso para a ênfase na eficácia e resultados; adoção do critério de mérito para valorização do profissional da docência; estabelecimento de uma nova relação entre escola e empresa, “onde esta última assuma a liderança”; incorporação do conhecimento à competitividade.

Finalmente, Santos (2004) analisa que nos documentos do PREAL, omitem o pensamento discordante ou o caricaturam, estabelecendo um pensamento único neoliberal.

1.2.2.2. Contexto histórico e ideologia subjacente das reformas educacionais dos anos 1990

A partir dos antecedentes históricos já mencionados, de crises da sociedade de bem-estar, nos quais, segundo Frigotto (2010), manteve-se a estrutura de acumulação capitalista, mas com a consolidação dos direitos dos trabalhadores, políticas sociais e uma forte intervenção estatal. O cenário, para o trabalhador, era de estabilidade laboral, política de rendas e o estímulo ao consumo em massa, modelo que começou nos anos 1930, e que sofreu uma crise na década de 1970. Este modelo tinha como base tecnológica a produção padronizada, nomeada como fordismo, o qual, com o auxílio da tecnologia, produzia em grande escala, pelo que, também, tinha que se ampliar o mercado de consumo à classe trabalhadora – como assinala, Frigotto (2010).

O Estado de Bem-Estar foi uma estratégia do capitalismo para se manter vigente e evitar os processos de resistência, que advêm das desigualdades inerentes a esse sistema, a mesma razão pela qual este modelo entrou em crise: “de tempos em tempos, o sistema, de forma global, enfrenta crises violentas e colapsos que não advêm de fatores exógenos, mas justamente do caráter contraditório do processo capitalista de produção” (FRIGOTTO, 1996, p. 65), marcando a crise como própria do capitalismo e de sua reinvenção, para sua sobrevivência.

1.2.2.2.1. Os governos ditatoriais na Bolívia e no Brasil

No final dos anos 1960, foram instaurando-se regimes ditatoriais latino-americanos, os quais estiveram fortemente influenciados pelos Estados Unidos, ainda planejados pelo Departamento de Estado dos Estados Unidos, no “*Plan Condor*” em países como Argentina, Chile, Uruguai, Paraguai, Brasil e Bolívia. No Brasil, a ditadura iniciou em 1964 e durou até 1985; na Bolívia, também foi iniciada no mesmo ano de 1964, e terminou em 1982. Precisamente, por influência norte-americana, os governos ditatoriais formaram uma aliança com o governo dos Estados Unidos; no caso do Brasil, isso se materializa no acordo entre o Ministério de Educação e Cultura (MEC) e a Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento (USAID):

Acordos MEC-USAID cobriram todo o espectro da educação nacional, isto é, o ensino primário; médio e superior, a articulação entre os diversos níveis, o treinamento de professores e a produção e veiculação de livros didáticos. (CUNHA e GÓES, 2002, p. 33)

Dessa maneira, imprimiu-se a lógica do “americanismo” e do desenvolvimentismo, muito bem expressado nos *slogans* dos governos militares da ditadura. Seguindo a mesma linha, fizeram uso de lemas que marcaram a ideologia, neste período: “Ordem e Progresso”, no Brasil e, “Ordem, Paz e Trabalho”, na Bolívia. *Slogans* que foram parte do ideal positivista no século XIX, mas que refletem muito bem, as ideias e o agir, na época das ditaduras militares. Saviani (2008) destaca sua conotação positivista e a transformação no ideal de “segurança e desenvolvimento”; precisamente, a questão da segurança foi crucial para os governos da ditadura militar, pela existência da “ameaça comunista”, que, para manter esta ordem, a ditadura, no Brasil, na Bolívia e nos outros países da América Latina, fez uso da força:

A repressão foi a primeira medida tomada pelo governo imposto pelo golpe de 1964. Repressão a tudo e a todos considerados suspeitos de práticas ou mesmo ideias subversivas. A mera acusação de que uma pessoa, um programa educativo ou um livro, tivesse inspiração “comunista” era suficiente para demissão, suspensão ou apreensão. (CUNHA; GÓES, 2002, p. 36)

Começaram, assim, os chamados “anos de chumbo” (CUNHA; GÓES, 2002). Anos nos quais vigorou censura, tortura, desaparecimentos e execuções (BOUTIN; CAMARGO, 2015). Em sequência, destacamos as características

relevantes deste período que antecedeu as reformas educativas neoliberais dos anos 1990, e que tiveram influência na sua posterior concepção e, a sua consolidação, nos contextos marcados historicamente.

Para um melhor entendimento da importância da educação no período das ditaduras militares, dos anos da segunda metade da década de 1960, até a primeira metade de 1980, é importante situar a educação como um lugar de luta e resistência, reconhecer a escola como local de reprodução e produção ideológicas, de contestação e luta contínua (APPLE, 1981). Essa ideia foi muito bem entendida pelos governos da ditadura, pois deu grande importância à educação como um significativo campo de disputa, que poderia servir tanto à “subversão” quanto à difusão da nova ideologia, ao serviço dos interesses do capitalismo (CUNHA; GÓES, 2002). Esses governos também recorreram à perseguição dos intelectuais comprometidos com as reformas e o Estado (CUNHA e GÓES, 2002). Na Bolívia, a educação esteve diretamente dirigida pelo presidente da República, e não mais pelo Ministério de Educação, pelo Decreto promulgado em 27 de novembro de 1968, no governo de Barrientos (BOLIVIA, 1968), o que deixa claro a importância da educação como meio de controle, na ditadura.

Um fato exemplificador, da ação repressiva por parte dos governos ditatoriais, ocorrido na Bolívia, foi a retirada de direitos de associação dos professores e dos pais de família, por um decreto aprovado em dezembro de 1968 (TALAVERA, 2011); no caso do Brasil, no mesmo ano de 1968 e no mesmo mês, foi decretado o Ato Institucional nº 5, usado para perseguição de muitas lideranças políticas, intelectuais e qualquer pessoa que fosse relacionada a ideias de esquerda (CUNHA; GÓES, 2002).

No que se refere ao campo pedagógico, as ditaduras utilizaram um discurso desenvolvimentista, e correspondente com o modelo de produção econômica taylorista fordista⁶, como formas de administração científica aplicadas ao trabalho, fazendo-o fragmentado em pequenas tarefas, muito bem especificadas, além de a separação entre o planejamento, a execução e a maximização da produção, pela otimização e controle do processo de trabalho

⁶ Formas semelhantes de organização do trabalho que se baseiam na fragmentação da tarefa, no controle dos tempos e dos movimentos do trabalhador, na separação entre concepção e execução, na disposição do trabalhador na linha de montagem (RETA, 2009).

(RETA, 2009). Correspondente com esse modelo produtivo, como uma forma de responder à tais necessidades, foi adotada, pelos governos da época da ditadura, a pedagogia tecnicista, um modelo pedagógico moderno que levaria ao desenvolvimento, originário de um pressuposto de suposta neutralidade:

[...] a partir do pressuposto da neutralidade científica e inspirada nos princípios da racionalidade e eficiência e produtividade, essa pedagogia advoga a reordenação do processo educativo de maneira a torná-lo objetivo e operacional. De modo semelhante ao que ocorreu no trabalho fabril, pretende-se a objetivação do trabalho pedagógico. (SAVIANI, 2009, p. 11)

Essa pedagogia tecnicista buscou reordenar o sistema educacional para favorecer a produtividade (SAVIANI, 2009), introduzindo a ideia de um processo educacional planejado, organizado racionalmente, de modo que as interferências subjetivas fossem minimizadas, para o qual se recorreu à operacionalização de objetivos numa mecanização do processo (SAVIANI, 2008). O discurso da pedagogia tecnicista, para a qual o importante eram as condutas observáveis e medíveis, ou seja, sujeitas a avaliação:

Do ponto de vista pedagógico, conclui-se que, se para a pedagogia tradicional a questão central é aprender, e para a pedagogia nova, aprender a aprender, para a pedagogia tecnicista o que importa é aprender a fazer. (SAVIANI, 2008, p. 382)

O discurso tecnicista da educação encontra fundamento na Teoria do Capital Humano, planteada por Theodore Schultz, nas suas obras *O Valor Econômico da Educação e Teoria do Capital Humano*, publicadas originalmente nos Estados Unidos, em 1963, e com tradução no Brasil datada de 1967, assim como *O capital humano: investimentos em educação e pesquisa*, publicada nos Estados Unidos em 1971 e, no Brasil, em 1973 (SAVIANI, 2008). Nessas obras, desenvolveu-se a Teoria do Capital Humano, que Frigotto (2010) define muito bem, da seguinte forma:

A ideia-chave é de que a um acréscimo marginal de instrução, treinamento e educação, corresponde um acréscimo marginal de capacidade de produção. Ou seja, a ideia de capital humano é uma "quantidade" ou um grau de educação e de qualificação, tornado como indicativo de um determinado volume de conhecimentos, habilidades e atitudes adquiridas, que funcionam como potencializadoras da capacidade de trabalho e de produção. Desta suposição deriva-se que o investimento em capital humano é um dos mais rentáveis, tanto no plano geral do desenvolvimento das nações, quanto no plano da mobilidade individual. (FRIGOTTO, 2010, p. 44)

Desta definição, podemos destacar dois fatores: o primeiro, o

economicismo atribuído à educação, no qual a educação fica subordinada ao desenvolvimento puramente educacional, já, seja a nível nacional ou individual. O segundo fator é a legitimação das desigualdades, atribuindo à educação um papel mágico na melhoria das condições sociais e pessoais.

No referente ao economicismo, no regime ditatorial, Frigotto (2010) aponta algumas consequências para a educação: desmantelamento da escola pública, reforço da educação como negócio, dualismo na educação que diferencia a educação da burguesia e a da classe trabalhadora; pela fragmentação e tecnicismo que envolveu a educação e que diluíram o processo de conhecimento, e que também precarizaram o trabalho dos professores da escola pública.

Depois do exposto sobre o primeiro ponto apontado por Frigotto (2010) alusivo ao economicismo no plano geral, passamos ao segundo ponto referente à legitimação de desigualdades individuais, nacionais e regionais, mediante a educação:

O que os religiosos faziam antes (e alguns ainda teimam em fazer), procurando na maldição divina ou no pecado a explicação da miséria, os economistas de plantão foram buscar no campo da educação, com o mesmo fim anestésico. (CUNHA; GÓES, 2002, p. 55)

Assim, do ponto de vista da teoria do capital humano, as diferenças de classe ficam plenamente justificadas pela diferença no nível educacional. Essa teoria ganhou grande repercussão nos organismos internacionais, como a Organização das Nações Unidas (ONU), Organização dos Estados Americanos (OEA), Comissão Econômica para a América Latina (CEPAL), Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), Organização das Nações Unidas para Agricultura e Alimentação (FAO), Organização Internacional do Trabalho (OIT), dentre outros (SAVIANI, 2009). Precisamente, com a participação desses organismos internacionais, como também de outros meios, consolidaram-se os postulados da teoria do capital humano e a pedagogia tecnicista, invertendo a realidade, pois, segundo os defensores dessa teoria, as diferenças de renda não são a causa das diferenças da escolaridade, mas, a diferença de escolaridade que determinava o rendimento das pessoas (CUNHA; GÓES, 2002).

Para entender como o regime ditatorial, na América Latina, e outros governos ao redor do mundo, conseguiram a legitimação destas ideias, é

importante entender que isso, não só foi possível pela força, mas, também, pela persuasão.

do consenso espontâneo dado pelas grandes massas da população à orientação impressa pelo grupo fundamental dominante à vida social, consenso que nasce historicamente do prestígio (e, portanto, da confiança) obtida pelo grupo dominante por causa de sua posição e de sua função no mundo da produção. (GRAMSCI, 2001, p. 21)

Este consenso, que Gramsci chamou de hegemonia, esteve presente nos regimes ditatoriais, ainda que não se tenha dispensado o uso da força.

E não foi fácil desmascarar essa argumentação falsa. No período da maior repressão policial de nossa história, a ditadura usou e abusou dos meios de comunicação de massa, principalmente da televisão, para infundir nas massas essa crença no papel milagroso da educação. (CUNHA; GÓES, 2002, p. 54)

Seguindo essa lógica de adaptação da educação às necessidades produtivas do mercado, o sistema educacional viu-se afetado; o mesmo Saviani (2008) menciona que houve uma burocratização das escolas, afetando o trabalho dos professores, que afetou, não só a dinâmica escolar, como também sua formação e profissionalização:

Assim, os professores que resistiram às reformas promovidas no período democrático não foram os que se formaram antes de 1968, que ainda tinham alguma influência dos antigos professores formados por Rouma e a Missão Belga, mas os que ingressaram nas escolas normais a partir desse ano. Foram eles os professores formados durante as ditaduras militares, que introduziram a pedagogia para objetivos limitados à memorização, cópia e verbalismo devido à sua aplicação deficiente. (TALAVERA, 2011, p. 158)

Então, uma das consequências do modelo pedagógico tecnicista e das políticas educacionais adotadas no período ditatorial, somada à massificação da educação, que ocorreu desorganizadamente foi, dentre outras, uma mudança na composição social do magistério, originada, em parte, pelo arrocho salarial, que teria passado de ser, majoritariamente, composto por membros de classe média, a uma composição mais popular e, conseqüentemente, com uma menor tradição acadêmica. Todos esses fatores teriam contribuído à desprofissionalização do magistério boliviano (TALAVERA, 2011).

No mesmo sentido, no contexto brasileiro, Ferreira Jr. e Bittar (2006) apontam à massificação da educação a composição de classe do magistério, que teve um duplo movimento: por uma parte, descendente, produto da proletarização do trabalho docente e, por outro lado, ascendente, por quanto,

pessoas das classes populares tiveram acesso a uma profissão da classe média. A proletarização dos professores brasileiros esteve marcada, igualmente, pela massificação, consequência da duplicação, de quatro para oito anos, da obrigatoriedade do ensino fundamental, a cargo do Estado, determinada pela Lei n. 5.692/7, de 11 de agosto de 1971. Outro fator para a proletarização do magistério brasileiro foi o arrocho salarial, a que foi submetida, a categoria docente, e que afetou diretamente suas condições de vida.

Seguindo esse raciocínio, Ferreira Jr. e Bittar (2006) apontam que, dadas essas condições de proletarização do magistério, o resultado foi o fortalecimento da sua consciência como trabalhadores, o que “levou a categoria a transformar as suas associações profissionais, até então de marcante caráter recreativo, em verdadeiros sindicatos que passaram a formular e organizar a luta por melhores condições de vida e de trabalho” (FERREIRA JR.; BITTAR, 2006, p. 1175).

Pelo exposto, fica evidente que o nosso objeto de estudo, que são as resistências sindicais docentes às reformas educacionais no período neoliberal dos anos 1990, que foram se configurando ao longo do tempo, e tem um carácter histórico que contribui para lhe dar maior sentido, no que se refere às condições materiais, ideológicas, de identidade e as formas de ação dos sujeitos.

1.2.3. Análise das Reformas Educacionais nos países Estudados

Durante os anos de 1990, os diferentes países da região fizeram reformas na sua gestão governamental, produto da crise do modelo de acumulação capitalista de tipo keynesiano, que tinha mergulhado a alguns países da região numa alarmante inflação econômica (KRAWCZYK; VIEIRA, 2010). As reformas foram delineadas dentro do modelo neoliberal, o mesmo que tem dentro das suas premissas a mudança do papel do Estado que no modelo de Bem-Estar era o provedor para uma função de coordenação e regulação das iniciativas e as atividades da sociedade civil e privada, a descentralização da administração para poderes locais, a incorporação da lógica da gestão privada na gestão pública e a minimização da responsabilidade dos Estados nas áreas sociais (KRAWCZYK; VIEIRA, 2010).

É dentro dessa lógica de acordo a essa nova realidade que com a importante participação dos Organismos Internacionais como o Banco Mundial

(BM) e o Fundo Monetário Internacional (FMI) no desenho, financiamento e implementação dessas reformas educacionais na região, esses organismos internacionais tem participado na gestão da educação como fontes e como legitimadoras de um universo de conhecimentos que garante as reformas concebidas por especialistas para que as nações por meio da educação possam participar na economia mundial do conhecimento (LINDBLAD; POPKEWITZ, 2004).

Assim, a concepção das reformas educacionais dos anos 1990 têm o objetivo de introduzir os países na concorrência mundial com a fetichização da necessidade do conhecimento instrumental (KRAWCZYK; VIEIRA, 2010). Esta característica imprime na educação sob esta perspectiva um forte caráter economicista, por estar subordinada a objetivos de desenvolvimento econômico dos países e também um caráter neoliberal cuja característica é o estímulo à concorrência (DARDOT; LAVAL, 2016). Ao mesmo tempo que sublinha a importância da educação no desenvolvimento dos países e das pessoas, o que retoma a teoria do capital humano de Schultz.

Neste sentido, é importante definir o que se entende por reforma educacional, para o qual encontramos em Popkewitz (1994), uma relação entre as reformas educativas como questões de produção social e regulação estatal; ressaltando uma visão de poder no que se determinam formas de ver o mundo, valores sociais e não são neutrais, mas pelo contrário, pela normalização definem o que é bom e o que não é, mesmo que não seja de uma maneira explícita, mas implícita. “Discursos politicamente aceitos organizam a percepção e a experiência, sendo capazes de criar sistemas de ordem dominantes” (Popkewitz, 1994, p. 109). É então por meio de discursos que se cria uma percepção. Estes discursos que são políticos pois têm a ver com relações de poder, se sustentam, segundo Popkewitz (1994) em bases científicas que os dão legitimidade e fica afiançada a questão da suposta neutralidade do discurso.

Um fato muito importante nos dispositivos discursivos das reformas educacionais é que ao criar uma visão sobre a educação e sobre o cotidiano escolar, também regulam as práticas escolares no cotidiano (GUZMAN, 2005). Assim, as reformas por meio dos discursos têm um caráter performativo. No caso das reformas educativas dos países da América Latina nos anos 1990, os organismos internacionais, como já foi apontado, introduzem discursos que são

legitimados pelo seu status e por serem pensados por especialistas:

O seu universo semântico- baseado em palavras-chave com qualidade, modernização, avaliação, desempenho, competitividade-, em conjunto com ferramentas regulatórias específicas- como padrões, contratos, auditorias, referências [benchmarks], avaliações e outras tecnologias baseadas em evidências-, tem funcionado como disseminador de uma agenda na área da educação, mas também de políticas implementadas em vários espaços nacionais. (OLIVEIRA, 2019, p. 9)

Desta maneira, coerente com o caráter economicista da educação no período neoliberal, o discurso dominante nas reformas educativas foi o discurso empresarial, se teve uma transposição dos valores empresariais ao campo da educação pública (GUZMAN, 2005). Segundo Hypolito (2011), as reformas educacionais neoliberais tiveram dois momentos: o primeiro com uma política de maior controle mediante avaliações a grande escala e padronização do currículo e o segundo, que é mais identificado recentemente e que intensifica o caráter neoliberal é o que introduz as parcerias público-privadas, as relações de quase mercado e uma organização e gestão escolar tipicamente gerencialista. De tal modo, num início trata-se de induzir à educação a se dirigir pelos métodos e práticas de mercado, mas depois se insere o mercado não só como lógica, mas como atividade lucrativa e mercadológica (HYPOLITO, 2011).

No que se refere à lógica gerencialista que, em nome da qualidade, foi introduzida no âmbito educacional, poderia ser definida como

modelo cujo critério básico reside em tornar a administração pública mais eficiente, em harmonia com os interesses do mercado e a ele submetida. O que se poderia genericamente designar modelos pós-fordistas de gestão aplicados à gestão pública. (HYPOLITO, 2011, p. 65)

Por quanto, esse novo modelo gerencialista precisa de uma maior flexibilidade, na relações de trabalho e, também, na gestão escolar, portanto, se traduz em algumas políticas de impacto, que foram características das reformas educativas com uma visão neoliberal: uma maior autonomia dos estabelecimentos escolares, no uso dos seus recursos, avaliações externas, escolha dos pais, dos estabelecimentos educacionais, numa lógica de clientelismo; nessa mesma lógica, uma maior diversificação da oferta educacional, avaliação para professores e dos professores, e salário dos professores atrelado ao desempenho (GUNTER; FITZGERALD, 2013).

Esse Novo Modelo de Gestão Pública, preconizava a qualidade da

educação, que foi o eixo reitor das reformas educacionais, mas levando em consideração que a qualidade é um conceito polissêmico segundo a ótica sob a qual seja definida, pode se dizer que a qualidade apregoada no modelo neoliberal estava centrada nos resultados, mais do que nos processos, tinha uma visão eficientista de cunho economicista que induz à competitividade (GUZMAN, 2005).

Um outro eixo é a descentralização, pretendendo uma gestão democrático participativa, de envolvimento dos atores locais e da sociedade civil no seu conjunto, dando lugar à participação do setor privado (GUZMAN, 2005). Mas esse modelo democrático participativo que co-responsabiliza os indivíduos da sociedade civil e reduz a responsabilidade estatal, no fundo desconfia da capacidade do Estado na resolução dos problemas da educação o que manifesta uma lógica neoliberal (HYPOLITO, 2011). Também vale a pena destacar que a participação da sociedade civil dentro das atividades que correspondem ao Estado cria uma ilusão de democracia e plena participação, mas na verdade protege o modelo econômico capitalista de possíveis resistências da sociedade civil (SOUZA LIMA; SILVA MARTINS, 2005).

Nesse sentido, a Nova Gestão Pública abarcou diferentes aspectos do processo educacional, conforme destacado por Hypolito (2011):

Por fim, destaco que a nova gestão pública penetrou nas escolas sob diferentes aspectos: atingiu a formação, o processo de trabalho, a organização escolar, a gestão, o currículo, submeteu as escolas ao mercado, precarizou e intensificou o trabalho docente. Contudo, o professorado ainda desconfia. (HYPOLITO, 2011, p. 74)

Assim, abrange todos os aspectos desde a regulação e controle formal (avaliações, padronização dos currículos), mas também desde os discursos e seu caráter performativo, Ball (2009) assinala que as reformas educativas neoliberais e gerencialistas, que interpelam a subjetividade das pessoas, das instituições escolares, em específico dos professores e das professoras, no sentido de conduzir comportamentos de aceitação que são úteis para o bom desempenho dentro desse modelo, para o qual fazem uso do que ele nomeia como tecnologias da reforma educacional: mercado, gestão e performatividade; que criam posições de sujeitos, proveem uma disciplina e definem valores: “Trata-se de regular um modo de ser, por meio de uma interpelação, por meio de práticas discursivas que vão constituindo um modo de gestar, de ensinar, de

estar, de constituir os espaços coletivos” (HYPOLITO, 2011, p. 67).

Até aqui tenhamos feito uma caracterização das reformas educativas neoliberais sob um modelo gerencialista que pretende ser democrático com o envolvimento da comunidade, assim como seu caráter performático, é importante sinalizar que ainda que os discursos de organismos internacionais que influenciam os governos em maior ou menor medida tenham uma mesma matriz de pensamento, a organicidade⁷ dos diferentes países imprime um caráter único nos seus processos de reformas da educação (KRAWCZYK; VIEIRA, 2010). Esse caráter único tem a ver com as formas como se dão as relações de poder dentro dos diferentes países, é dizer uma dimensão política, com a historicidade comum da região e própria de cada país, e com a aceitação a resistência dos sujeitos.

No caso específico das reformas educativas dos países da região latino-americana, se tem em comum uma história de colonialismo, de conformação dos estados-nação, do papel das burguesias nacionais que pouco aportaram para a modernização, das ditaduras, da recuperação da democracia e a implantação do modelo neoliberal (KRAWCZYK; VIEIRA, 2010), mas também cada país têm suas especificidades históricas, políticas, de desenvolvimento econômico e de aceitação ou resistência dos sujeitos envolvidos. Além disso, é importante considerar que o novo modelo de gestão e as reformas educacionais como um todo, não são aplicadas de maneira pura desde o momento da sua implantação, mas são modelos híbridos que convivem numa amalgama entre o novo e o antigo.

Levando em consideração o exposto, o nosso objetivo é analisar as reformas neoliberais na América Latina e seu impacto nas políticas educacionais nessa região, especificamente do Brasil e da Bolívia, além de fazer uma revisão bibliográfica, se privilegiou a Análise Crítica do Discurso dos reformadores (organismos internacionais e governos) e sua tradução nos marcos regulatórios dos países estudados.

Deu-se especial ênfase nos discursos e no seu caráter performático, pelo qual a Análise Crítica do Discurso cobra especial importância pois Fairclough

⁷“Entendemos por organicidade a expressão da dinâmica pela qual se processam as relações de poder na organização e gestão do sistema educacional e da unidade escolar”. (KRAWCZYK; VIEIRA, 2010, p. 10).

(2001), destaca a tridimensionalidade da análise discursiva, sendo esta: textual (texto oral ou escrito) que analisa o discurso enquanto unidade linguística ou 'peça de linguagem', da prática discursiva, envolvendo processos de produção e interpretação de textos e finalmente da prática social, que se refere ao caráter situacional e institucional do evento discursivo. Correspondendo uma análise descritiva da primeira, interpretativa da segunda e explicativa da terceira. Fairclough (2016) auxilia nessa compreensão ao falar dos eventos discursivos como elementos que poderão reproduzir as contradições sociais e as lutas ao seu redor ou contribuir para as mudanças discursivas, dependendo da natureza de sua prática social e do contexto empregado, ou seja, poderá reproduzir o discurso hegemônico de uma determinada classe mudando a ordem do discurso.

Nesse sentido, foram estudados os discursos hegemônicos dos organismos internacionais, mas também sua concretude nos marcos regulatórios dos países estudados: Brasil e Bolívia. No caso da Bolívia a Reforma Educativa foi aprovada em 1994, como Lei 1565, na presidência de Gonzalo Sánchez de Lozada, depois de negociações entre o Equipe Técnico da Reforma Educativa (ETARE) e o Banco Mundial como financiador, com uma série de acordos e desacordos que tiveram que ser trabalhados para chegar a um consenso e sob forte resistência dos professores e seus sindicatos (CONTRERAS, 1998).

No caso do Brasil a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, foi aprovada em 1996, sob o governo de Fernando Henrique Cardoso, pela necessidade de um novo sistema educacional em acordo com a Constituição de 1988 e as exigências de redefinição da escolarização obrigatória, que atingiu uma grande parte dos países ocidentais. A sua aprovação ocorreu em meio a embate parlamentar de propostas e contra propostas no que se teve ganhos e retrocessos no que diz respeito à proposta dos setores sindicais do magistério, acadêmicos e outros da sociedade civil reunidos no Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública (FNDEP), criado no ano de 1986 (BOLLMAN; AGUIAR, 2016).

Esses marcos regulatórios e outros complementares são analisados junto aos discursos dos reformadores (governos e organismos internacionais) fazendo uma análise entre o discurso oficial e a sua concretude nas regulações dos países.

CAPÍTULO 2: TRABALHO DOCENTE E MUDANÇAS NAS REFORMAS EDUCACIONAIS

Nesta seção, discutimos o processo de aprovação das reformas educacionais na Bolívia e no Brasil, os embates parlamentares e as propostas dos setores da sociedade civil, incluídos, os sindicatos docentes, para as reformas educacionais.

Num segundo ponto, é apresentada uma discussão sobre a natureza do trabalho docente, e como os marcos regulatórios, emoldurados nas reformas educacionais dos anos 1990, de corte neoliberal, reestruturam o trabalho docente em processos que levam à flexibilização, precarização, intensificação e à perda de autonomia.

2.1. Processo de desenho e aprovação das Reformas Educativas na Bolívia e no Brasil

2.1.1. Bolívia

Depois da recuperação democrática ocorrida no ano de 1982, o legado que deixaram os governos da ditadura, em matéria educacional, na Bolívia, pode ser expressado na frase usada por Ipiña Melgar (1996, p. 198), que remarcava “as ruínas da educação”, que não tinha somente problemas de tipo qualitativo, mas, também, desde 1979, problemas quantitativos. Em 1983, um ano depois da volta da democracia, a taxa de escolaridade alcançava um total de 53,24%, com uma profunda diferença entre a área urbana (74,76%) e rural (33,38%) (TALAVERA, 2011). Assim a educação escolar apresentava problemas de exclusão (TALAVERA, 2011).

Um diagnóstico apresentado pelo Banco Mundial (WORLD BANK, 1983, p. 39) assinala, como dificuldades do sistema educacional boliviano: a existência de dois subsistemas, o rural e o urbano, que são administrados de forma ineficiente; as taxas de evasão e de repetência altas, pelo ensino no espanhol, a uma população de língua indígena; desnutrição; currículo irrelevante e excessivamente acadêmico; a maior parte do orçamento era usado para pagar salários a professores que não são treinados; poucos recursos são dedicados à

expansão do sistema e melhoria da qualidade.

Nessa lógica, a situação fez com que fosse necessário o planejamento de uma reforma educacional, como aconteceu, também, em outros países da América Latina, segundo Talavera (1999). O processo de reformas educacionais dos anos 1990 esteve vinculado ao contexto internacional, como a “Declaração Mundial de Educação para Todos”, da Conferência de Jomtien (Tailândia), de 1990⁸, que, nas suas recomendações, estava a realização de reformas educacionais pelos países assinantes, para resolver os problemas de cobertura, qualidade e equidade.

Dadas as condições deterioradas da educação boliviana, surge no governo de Víctor Paz Estenssoro (1985-1989), junto à reestruturação estatal, com o ingresso de Bolívia no livre mercado, a redução do estado – como já foi descrito em parágrafos anteriores –, para adequar a educação ao novo modelo, esse governo declarou a educação como a mais alta função do Estado, e se propunha a resolver o problema do analfabetismo (20%), a integração da educação urbana e rural num sistema funcional e o problema da qualidade (problemas apontados pelo Banco Mundial). Para isso, propôs melhor tratamento aos professores, com melhorias salariais, alfabetização com prioridade na educação popular de adultos, preferência pelo ensino fundamental rural, promoção da ampla participação dos setores sociais, vinculação da educação ao processo produtivo, planejamento integral, racionalização dos serviços e recursos, e descentralização da gestão (IÑO, 2018). Precisamente, referente ao ponto de descentralização, houve resistência nos setores do magistério e da igreja, por considerar que era um passo para a privatização da educação, ainda mais, pela situação de pobreza dos municípios que precisariam recorrer ao setor privado, na gestão da educação nos seus municípios (TALAVERA, 2011). Isso se constituiria como um primeiro antecedente de

⁸ Na Conferência de Jomtien- Tailândia (1990) representantes da comunidade internacional (155 países, bem como representantes de cerca de 150 organizações) concordaram em "universalizar a educação primária e reduzir maciçamente o analfabetismo até o final da década". Nessa conferência, foi aprovada a Declaração Mundial sobre Educação para Todos, satisfação das necessidades básicas de aprendizagem, que enfatizou que a educação é um direito humano fundamental e exortou os países a intensificarem seus esforços para melhorar a educação. Numa visão ampliada, segundo os termos do próprio documento da Conferência, a declaração compreende os seguintes objetivos: • universalizar o acesso à educação e promover a equidade; • Dar atenção prioritária à aprendizagem; • expandir os meios e o alcance da educação básica; • melhorar o ambiente de aprendizagem; • fortalecer a coordenação de ações (UNESCO, 1990).

resistência, por parte do magistério, a um modelo de educação compatível com as políticas neoliberais.

Os documentos que deram início à ideia da reforma educacional, foram aqueles apresentados pelo Ministro da Educação, da época, Enrique Ipiña Melgar, que, em 1987, apresentou o *Libro Blanco* (Livro Branco) e, em 1988, o *Libro Rosado* (Livro Rosa). No *Libro Blanco*, afirma-se que a educação cumpre um papel fundamental no processo de cultura, como unificadora na diversidade e na pluralidade de povos e nações, para configurar um projeto nacional (IÑO, 2018). Tal livro, ainda, pleiteia os seguintes objetivos para a educação: erradicação do analfabetismo, através de programas concretos; o atendimento integral ao nível fundamental, por meio de uma formação diferenciada; a elevação dos níveis de qualidade da educação (IÑO, 2018). Como se pode notar, os problemas recorrentes, a serem resolvidos, na época, são o analfabetismo, o atendimento ao nível fundamental da educação, a diversidade cultural e a qualidade.

O *Libro Rosado* aponta as diretrizes essenciais para uma reforma educacional. As linhas de prioridade sugeridas se resumem em: maior acesso à educação, erradicação do analfabetismo e melhoria da qualidade e eficiência do sistema (CONDE MACHICADO, 2011). Seu objetivo era:

[...] formar o Novo Homem Boliviano, reflexivo e crítico, consciente de seus direitos e deveres, aberto à participação e à tolerância, educado para viver em democracia; criativo e adequado para os novos tempos de mudanças imprevisíveis. (BOLÍVIA. MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CULTURA, 1988, p. 81)

Entre suas estratégias, destacavam-se a descentralização, a estrutura curricular organizacional e a participação popular no sistema educacional (IÑO, 2018), por seu conteúdo, no referente à flexibilidade para se adaptar à imprevisibilidade dos novos tempos, pelo seu discurso de qualidade e eficiência, e pela proposta de descentralização, entre outras coisas. Esse documento foi considerado como a máxima expressão do Governo com vistas a adequar a educação ao modelo neoliberal (PIMENTEL, 1993).

Já, no governo de Jaime Paz Zamora (1989-1993), foi formada a Equipe de Trabalho para a Reforma Educacional (ETARE), a qual estaria encarregada de preparar o projeto de reforma e de negociar o financiamento com os organismos internacionais, como o Banco Mundial, a UNESCO, a UNICEF. O

financiamento internacional foi uma das políticas que fizeram parte do governo de Paz Zamora, para a melhoria da educação (IÑO, 2018).

O ETARE esteve formado por 20 profissionais nacionais e estrangeiros, que trabalharam na proposta por 15 meses (CONDE MACHICADO, 2011). O ETARE trabalhou a partir da estrutura do ministério de planejamento, e não do Ministério da Educação, como corresponderia, pois, o mesmo não contava com a estrutura nem com os recursos necessários para levar adiante o processo. Segundo Contreras (1998), o Ministério da Educação não dispunha de recursos humanos e nem de interesse para assumir a responsabilidade. Além do controle do magistério sobre a nomeação de autoridades no Ministério de Educação, tornavam inviável, uma proposta que reformasse estruturalmente a educação.

Cabe destacar, também, que o ETARE atravessou diferentes problemas, por exemplo, o desacordo entre a equipe e o Banco Mundial, que objetou a reforma curricular e não estava de acordo com a educação bilíngue (ANAYA, 2009). Isso demonstra que o trabalho dos reformadores e os organismos internacionais, nem sempre foi de consenso.

Outro problema, apontado por Contreras (1998), é o medo das autoridades ao custo político de levar adiante uma reforma educacional, que poderia movimentar o magistério boliviano contra o governo e, também aponta, finalmente, desacordos internos dentro do mesmo governo.

A proposta do ETARE é sustentada sobre a base de

[...] pesquisa sobre as necessidades de aprendizagem - incluindo as de crianças e adolescentes trabalhadores - e as expectativas das comunidades em oito contextos sociolinguísticos e regionais do país; a avaliação de experiências inovadoras bem-sucedidas, desenvolvidas em escolas urbanas e rurais bolivianas; um mapa educacional básico por meio da coleta de informações sobre matrículas, professores e infraestrutura em todo o país, um cadastro de pessoal docente e administrativo e um estudo de sustentabilidade financeira. (ANAYA, 2009, p. 23)

A partir desse estudo, o ETARE teve como objetivos: aumentar a cobertura da população em idade escolar, melhorar a qualidade da educação, promover a equidade no acesso, permanência e qualidade da educação pública entre homens e mulheres, áreas rurais e urbanas, e eficiência na gestão e administração educacional (IÑO, 2018).

Já, depois das eleições para a nova gestão presidencial, assumiu Gonzalo Sánchez de Lozada (1993-1997), e deu continuidade ao projeto de reforma

educacional às propostas do ETARE (IÑO, 2007, p. 387), aprovando a Lei 1565 de Reforma Educacional, em 7 de julho de 1994.

Segundo Talavera e Contreras (2005), essa lei foi associada com as reformas estatais de cunho neoliberal, como aconteceu em outros países da América Latina, por onde perdeu apoio. Talavera (2011) também considera que o ETARE foi pouco compartilhado com a sociedade e com os professores. Essas e outras são apontadas como causas de resistência, por parte dos sindicatos docentes, e serão retomadas com maior cuidado.

Mas, um ponto muito importante é a análise de propostas alternativas às propostas oficiais, originadas na sociedade civil e nas suas organizações. Dessa maneira, em 1986, em meio às políticas de implantação neoliberal do governo de Víctor Paz Estenssoro, surgiu, da Central Obreira Boliviana (COB), a ideia de retomar as resoluções do VI Congresso de 1984 (IÑO, 2018), no referente à educação, que, resumidamente, postulava: 1. A validade do Plano Global de Reestruturação do Sistema de Educação Rural, como demonstração da capacidade do movimento sindical de gerar alternativas adequadas. 2. A realização do I Congresso Nacional de Educação, como instância de debate democrático sobre os problemas educacionais da Bolívia. 3. A formulação de um Projeto Educacional Popular, como alternativa educacional para o povo e a nação boliviana (CENTRAL OBRERA BOLIVIANA, 1989).

Assim, ainda no governo de Paz Zamora, surgiu a partir do Ministério da Educação (MEC) convocou para o Congresso Nacional de Educação, que se reuniu no período de 23 a 31 de outubro de 1992. Esse Congresso teve a característica de aglutinar, além de representantes do governo e do magistério, representantes de diferentes setores da sociedade, como igreja católica e protestantes, universidades públicas, escolas privadas, empresas privadas, ONGs, diversos profissionais e FFAA e polícia, fazendo um total de 691 representantes (ANAYA, 2009).

Entre os objetivos desse congresso, estão, como já foi mencionada, a convocação de diferentes setores da sociedade política e civil, a elaboração de um diagnóstico da realidade educativa nacional, para identificar suas causas, elaborar um desenho de reforma educacional e estabelecer estratégias para a aplicação e execução da reforma, e o logro das metas concordadas (BOLIVIA. MINISTERIO DE EDUCACIÓN, 2017).

No referente ao diagnóstico, foram identificadas deficiências quantitativas e qualitativas de inclusão e de qualidade. As causas desta situação, de precariedade da educação, foram apontadas como causas à dependência externa, e o colonialismo externo e interno. Ou seja, o sistema capitalista e o colonialismo cultural, também, o novo modelo neoliberal que pretende limitar a ação do Estado, promovem a participação do setor privado na educação, em especial a educação secundária e superior, e coloca a educação à mercê dos organismos internacionais, o que terminaria aprofundando a crise educacional, tornando a educação ainda mais elitista, alienante e antidemocrática (BOLIVIA. MINISTERIO DE EDUCACIÓN, 2017).

No mesmo sentido, o Congresso se posicionou contra a descentralização educacional, por considerar que este seria um passo para a privatização da educação, pois, ao depender dos municípios, muitos dos quais têm carência de recursos, isso poderia ser um motivo para que o setor privado interviesse na educação, em detrimento da educação pública e gratuita (BOLIVIA. MINISTERIO DE EDUCACIÓN, 2017).

Entre as propostas do Congresso, estão a construção de um sistema educacional plurinacional e democrático, para o qual a educação tem que ser gratuita, unitária, inovadora e popular (IÑO, 2018). Propõe uma estrutura curricular aberta, flexível, intercultural, bilíngue, processual, participativa, sistemática, produtiva, científica, tecnológica (IÑO, 2018). No referente à administração, introduz o Conselho Nacional de Educação (CONED) como ente de decisão, coordenação, assessoramento e fiscalização das políticas e das funções do MEC, assim também, como os Conselhos Regionais, com as atribuições de elaborar um currículo regional, aplicá-lo, fazer um seguimento e coordenar com instâncias superiores e, desenhar e implementar programas de capacitação docente, de forma permanente (BOLIVIA. MINISTERIO DE EDUCACIÓN, 2017).

É, precisamente, o caráter participativo e inclusivo desse Congresso, o que aporta o processo de reforma educacional, assim como, também, a sua estrutura, que conteria uma proposta de reforma educacional, constituindo-se numa Lei Marco da Educação Boliviana (CAJÍAS, 2013). A criação do CONED foi a única ideia surgida desse Congresso, que foi posta em prática pelo MEC, e foi criado em 1993, como ente reitor da reforma educacional. Isso foi uma

resposta contestatária, ao Presidente da República e aos chefes dos partidos políticos que tinham a pretensão de formar uma comissão de notáveis, para conduzir a reforma (ANAYA, 2009). Mas, já na presidência de Gonzalo Sánchez de Lozada (1993-1997), ignoraram-se as propostas desse Congresso e as recomendações do CONED, sendo aprovada, em 7 de julho de 1994, a Lei 1565 de Reforma Educacional, em base à proposta do ETARE, que tinha conseguido financiamento dos organismos internacionais.

2.1.2. Brasil

Uma vez recuperado o estado democrático de direito, depois de um amplo movimento político da sociedade civil, que reivindicava a democracia, no ano de 1985, fez-se necessária a elaboração de uma nova Constituição, que foi aprovada no ano de 1988. Dadas essas circunstâncias, a necessidade de uma nova Lei de Diretrizes Básicas deu-se num contexto de embates entre diferentes posições, como será explicado.

É importante assinalar a responsabilidade da União, no que se refere a legislar sobre as diretrizes e bases da educação, o que foi estabelecido na Constituição de 1934 (Art. 5º, XIV), na Constituição de 1937 (Art. 16, XXIV), na Constituição de 1946 (art. 5º, XV, “d”), e na Constituição de 1967, assim como na Emenda Constitucional nº 1, de 1969 (FÁVERO, 1996). E, na Constituição de 1988, se estabelece a legislação das diretrizes e bases da educação como competência privativa da União (Art. 22, XXIV) - (BRASIL, 2016).

Como já foi mencionado, o desenho e a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação se deram em meio a embates entre diferentes posições, sobre as funções e a organização da educação:

A promulgação de uma nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação a exemplo do que ocorreu durante o processo Constituinte para a elaboração da nova Constituição Federal, não se deu sem embates e divergências entre, de um lado parlamentares que juntamente com algumas entidades educacionais privadas defendiam um projeto de LDB voltado para o privatismo e, de outro, associações da sociedade civil, com representantes no parlamento, reunidas em um movimento educacional que, ainda inspiradas nos ideais dos pioneiros, representavam um projeto de LDB que priorizasse definitivamente a escola pública. (BATISTA, 2003, p. 5)

Isso retrata a luta entre uma posição de defesa da escola pública coerente

com o Manifesto dos Pioneiros da Educação, reivindicada pela sociedade civil, que procurava fazer valer sua representação parlamentar, e, do outro lado, o governo, os organismos internacionais, os empresários da educação, que defendiam uma visão privatista e, de acordo com os ditames do neoliberalismo, que vinham sendo implantados no contexto nacional e internacional.

Nesse embate, obteve protagonismo, o Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública (FNDEP), criado no ano de 1986, com o objetivo de somar forças em defesa da escola pública no processo constituinte (1986-1988), e aglutinou várias organizações, entre as quais, destacamos: Associação Nacional de Educação (Ande), Associação Nacional de Docentes do Ensino Superior (Andes), Associação Nacional de Pós-Graduação em Educação (Anped), Associação Nacional de Profissionais da Administração Escolar (Anpae), Confederação dos Professores do Brasil (CPB), atual Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE), Centro de Estudos Educação e Sociedade (Cedes), Confederação Geral dos Trabalhadores (CGT), Central Única dos Trabalhadores (CUT), Federação de Sindicatos de Trabalhadores Técnico-Administrativos das Universidades Públicas Brasileiras (Fasubra), Federação Nacional de Orientadores Educacionais (Fenoe), Ordem dos Advogados do Brasil (OAB), Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC), Sociedade de Estudos e Atividades Filosóficas (Seaf), União Brasileira de Estudantes Secundaristas (Ubes) e União Nacional dos Estudantes (UNE) (BOLLMAN; AGUIAR, 2016).

O Fórum teve a importante iniciativa de fixar alguns princípios educativos para a constituinte, na carta de Goiânia, os quais poderiam ser resumidos da seguinte maneira: 1) educação laica e gratuita nos estabelecimentos públicos, em todos os níveis, para todos os brasileiros; 2) educação sem exclusão; 3) obrigatoriedade de oito anos de ensino fundamental; 4) o estado deverá prover os recursos para essa obrigatoriedade; 5) obrigação do Estado oferecer vagas em creches e atenção a deficientes; 6) dever do Estado de prover educação fundamental aos que foram excluídos, jovens e adultos que não tiveram acesso em idade apropriada; 7) o Estado deverá viabilizar soluções que compatibilizem escolarização obrigatória e necessidade de trabalho do menor, até 14 anos de idade e, simultaneamente, captar e concentrar recursos orçamentários para a criação de um Fundo de Bolsas de Estudos, a ser destinado às crianças e

adolescentes de famílias de baixa renda, matriculados na escola pública; 8) o ensino de 2º Grau, com três anos de duração, constitui a segunda etapa do ensino básico, e é direito de todos; 9) o ensino, em qualquer nível, será obrigatoriamente ministrado em Língua Portuguesa, sendo assegurado aos indígenas o direito à alfabetização nas línguas materna e portuguesa; 10) será definida uma carreira nacional do Magistério, abrangendo todos os níveis, e que inclua o acesso com provimento de cargos por concurso, salário digno e condições satisfatórias de trabalho, aposentadoria com proventos integrais aos 25 anos de serviço no magistério, direito à sindicalização; 11) as universidades, e demais instituições de ensino superior, terão funcionamento autônomo e democrático; 12) as universidades públicas devem ser parte integrante do processo de elaboração da política de cultura, ciência e tecnologia do país, e agentes primordiais na execução dessa política, que será decidida, por sua vez, no âmbito do Poder Legislativo; 13) a lei ordinária regulamentará a responsabilidade dos Estados e Municípios na administração de seus sistemas de ensino, assim como a participação da União, para assegurar um padrão básico comum de qualidade aos estabelecimentos educacionais; 14) os recursos públicos destinados à Educação serão aplicados exclusivamente nos sistemas de ensino criados e mantidos pela União, Estados e Municípios; 15) será de responsabilidade exclusiva dos setores da Saúde Pública, a atenção à saúde da criança em idade escolar; 16) a merenda escolar, e qualquer outro programa assistencial a ser desenvolvido nas escolas, devem contar com verbas próprias, desvinculadas dos recursos orçamentários para a Educação "*stricto sensu*", porém, gerenciadas por órgãos da área educacional; 17) é permitida a existência de estabelecimentos de ensino privado, desde que atendam às exigências legais e não necessitem de recursos públicos para sua manutenção; 18) o Estado deverá garantir à sociedade civil o controle da execução da política educacional em todos os níveis (federal, estadual e municipal), através de organismos colegiados, democraticamente constituídos; 19) o Estado assegurará formas democráticas de participação e mecanismos que garantam o cumprimento e o controle social efetivo de suas obrigações referentes à educação pública, gratuita e de qualidade, em todos os níveis de ensino (IV CONFERÊNCIA BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO, 2018).

Nesses pontos, determinados pelo Foro na IV Conferência Brasileira de

Educação, de 1986, a sociedade acadêmica, sindical e a representação de outros setores da sociedade, delinearam as bases para uma educação de acordo com a nova Constituição, que seria aprovada em 1988. Já, no contexto parlamentar, para uma nova Lei de Diretrizes e Bases da educação, foi, primeiramente, apresentado com base no artigo de Saviani, na revista ANDE, que apresentou a versão preliminar do PL nº 1.258-A, de sua autoria, apresentado ao congresso pelo deputado Octávio Elísio (BRASIL, 1997).

Este PL nº 1.258-A estabeleceu um processo democrático que incentivou uma rica discussão e deu lugar a inúmeras emendas, porém, foi rotulado como um projeto corporativo e detalhista, pelo então Ministro da Educação, José Goldenberg (1991-1992) - (BOLLMAN e AGUIAR, 2016), estabelecendo, assim, uma posição do executivo governamental contra este primeiro Projeto de Lei.

Após tramitação e tratamentos em diversas comissões, originou-se o que ficou conhecido como Substituto Jorge Hage, que incorporava contribuições de projetos parlamentares e discussões realizadas nas audiências, e o PL nº 1.258-C, da deputada Ângela Amin, o qual foi apresentado e recebeu o nº 45, de 1991 (BOLLMAN e AGUIAR, 2016).

O PL de Ângela Amin, aprovado pelo plenário dos deputados federais, em 13 de maio de 1993, expressava um processo de discussão e conciliação democrático e, ainda que não correspondesse à maioria dos interesses dos defensores da escola pública, gratuita, laica e de qualidade em todos os níveis, princípios defendidos pelo FNDEP, sua aprovação foi amplamente comemorada pelos defensores da escola pública (BRZEZINSKI, 2010).

Mas, um evento marcado por uma atitude antidemocrática ocorreu na contenda parlamentar, em 1992. O Senador Darcy Ribeiro apresenta outro PL, assinado, também, pelos Senadores Marco Maciel (PFL/PE) e Maurício Correa (PDT/MG), cujo conteúdo estava em contraposição ao projeto que tramitava na Câmara. Frigotto (2010) apresenta a análise de Florestan Fernandes, que afirma que a nova LDB estava sendo mutilada, correndo o risco de se transformar num *Frankenstein*.

O anteprojeto de LDB da Câmara dos Deputados recebeu o número PLC nº 101/1993 e foi nomeado como relator, Sid Saboia, que deu um tratamento democrático à construção do anteprojeto da Câmara, dando voz a representantes dos partidos políticos, do Executivo, das entidades, dos

representantes do Fórum, entre outros; mas, por uma imposição regimental, a referência para a elaboração foi o anteprojeto de Darcy Ribeiro, e não o anteprojeto substitutivo Ângela Amin. O substitutivo Cid Sabóia constituiu o PL nº 250/Senado da República, sendo aprovado na Comissão de Educação e encaminhado em 12 de dezembro de 1994 (BRZEZINSKI, 2010).

Em decorrência das eleições e do câmbio de governo, no mandato de Fernando Collor de Mello (1991-1992) para o de Fernando Henrique Cardoso (1995-2003), o substitutivo Cid Sabóia foi arquivado. Retomaram as pautas em 1995 e, com isso, as discussões, os ardis, as alianças. As novas autoridades legislativas precisavam conhecer os projetos de lei, e isso foi aproveitado pelo executivo, mais especificamente pelo MEC, que fez presença no legislativo e passou a dar visibilidade a outros atores, relegando a importância do Fórum naquele embate parlamentar (BRZEZINSKI, 2010).

Já, com a participação do MEC no processo legislativo de discussão da LDB, Darcy Ribeiro, nessa nova etapa de tramitação do projeto, foi escolhido relator na Comissão de Constituição, Justiça e Cidadania (CCJC), aproveitando para votar contra o anteprojeto da Câmara dos Deputados e do substitutivo Cid Sabóia, eliminando-os, para aprovar o Substitutivo de sua autoria, no Senado, o qual, posteriormente, foi aprovado na Câmara dos Deputados.

Este PL ia à contramão das reivindicações do Fórum e dos movimentos em pró da defesa da educação pública e unitária:

[...] com conteúdos que vinham a causar sérios danos à educação pública e gratuita brasileira e com forte apelo privatista, foi designado relator o próprio autor, ou seja, Darcy Ribeiro, o que causou grande indignação, principalmente ao FNDEP, que vinha lutando pela aprovação do Substitutivo Cid Sabóia. (BOLLMAN; AGUIAR, 2016, p. 417)

A nova LDB foi sancionada pelo Presidente da República sob o número lei nº 9.394/1996, em 20 de dezembro de 1996. O governo que sancionou a referida lei tinha uma visão neoliberal na relação Estado/mercado. Sader (1996) acentua que Fernando Henrique Cardoso opta pelo privilégio deste último, em tal contexto, aprovada a nova lei que rege a educação.

Uma avaliação importante, sobre o processo de tramitação e aprovação da LDB nº 9.394/1996, é realizada por Frigotto (2010), que expressa, da seguinte maneira, o ocorrido no legislativo:

As mutilações e subterfúgios que foram se introduzindo no projeto de LDB colocam o campo educacional como um dos espaços onde claramente - como analisam alguns cientistas sociais - o Estado, enquanto sociedade política (Executivo, Parlamento e Judiciário), não reflete o avanço político-organizativo da sociedade civil. (FRIGOTTO, 2010, p. 170)

Portanto, apesar da participação da sociedade civil organizada que apresentou, de diversas formas, propostas para o desenho, tratamento ou aprovação da Lei 1565 de Reforma Educativa, no caso da Bolívia, ou da LDB nº 9.394/1996, no caso do Brasil, tais leis só serviram para validar o processo de reformas, mas não foram consideradas na concretude das leis que regulamentam a educação, condizente com as estratégias do capital na Terceira Via, que tem, como um dos seus objetivos:

orientar e estimular a possibilidade de associação a um outro indivíduo ou a pequenos grupos próximos para participação em processos políticos mais simples. Pretende-se romper, dessa forma, com a apatia política e o isolamento e criar os pressupostos necessários a um tipo determinado de participação na vida social e política, sem que isso signifique incentivo a níveis mais elevados de consciência política e a senso de pertencimento a uma classe social. (SOUZA LIMA; SILVA MARTINS, 2005, p. 62)

Então, é criada uma ilusão de participação democrática, mas, para manter a estrutura capitalista intacta e as ideias que lhe dão sustento. Por outro lado, essas propostas que nasceram da sociedade civil (COB, CEB, FNDEP), como propostas para as reformas educacionais nos anos 1990, demonstram que existiram alternativas apresentadas pela sociedade civil e do magistério, que tiveram uma organização participativa e democrática, ao contrário do que Torres (2000) assinala, ao dizer que, três elementos, são os que aparecem constantemente na literatura sobre as respostas típicas dos docentes e suas organizações, que são: uma resistência constante ante qualquer reforma educacional, uma reivindicação corporativista centrada nas condições salariais, de carreira, as condições de trabalho e, cada vez mais, pela sua participação e consulta sobre o tema das reformas, como, também, a falta de propostas alternativas. Do mesmo modo, a opinião dos organismos internacionais sobre as organizações docentes, por exemplo, o expressado por Husain, Vice-presidente do Banco Mundial em 1993: “Com muita frequência, os sistemas e reformas educacionais estão subordinados aos sindicatos de professores, que estão comprometidos com a manutenção do *status quo*” (HUSAIN, 1993, p. 12).

Essa afirmação transmite a ideia de que os sindicatos docentes são opositores a qualquer mudança, mas, também, se tem a afirmação da carência de propostas: “[...] os sindicatos – há exceções altamente significativas, como a Associação Dominicana de Professores – têm sido opositores críticos não construtivos dos processos de reforma” (BRASLAVSKY; COSSE, 1996, p. 15).

Assim, no início dos anos de 1990, a sociedade civil organizada apresentou propostas para a elaboração de reformas educacionais, de acordo com o novo período democrático e a crise educativa, depois da ditadura, mas que, no momento decisivo, não foram consideradas pelos governos.

2.2. Trabalho Docente

Em uma visão marxista, é importante sinalizar para a centralidade do trabalho, expressa na seguinte afirmação, de Marx e Engels (2009, p. 24), em *Ideologia Alemã*:

Podemos distinguir os homens dos animais pela consciência, pela religião, por tudo o que se quiser. Mas eles começam a se distinguir dos animais assim que começam a produzir os meios de vida [...] ao produzirem os seus meios de vida, os homens produzem sua própria vida material. [...] como exprimem a sua vida assim os indivíduos são, coincide, portanto, com sua produção, com o que produzem, e como o produzem.

É assim que o trabalho, como produtor das condições de vida, é uma atividade fundante do ser social, pois, na medida em que o ser humano modifica a natureza por meio do trabalho, também modifica a si mesmo e sua própria natureza (MARX, 2002).

Outro autor que demarca a centralidade do trabalho, que é o pressuposto do qual partimos, é Frigotto (2010, p. 33) que, com base num referencial crítico-marxista, entende o trabalho como o meio pelo “qual o homem produz suas condições de existência, a história e o mundo propriamente humanos, ou seja, o próprio humano”. Sendo assim, o trabalho produtor da humanidade é, também, da história.

É importante apontar a historicidade do trabalho, pois ele adquire uma determinada forma em cada época histórica. Assim, na sociedade capitalista, o trabalho dissocia-se do seu sentido original de constituinte do ser e acontece a alienação do trabalho (PALUDO, 2019). Marx explica a questão de maneira

detalhada:

[...] essa consolidação de nosso próprio produto como força objetiva [*sachlichen Gewalt*] situada acima de nós, que foge ao nosso controle, que contraria nossas expectativas e aniquila os nossos cálculos, é um dos principais momentos no desenvolvimento histórico até os nossos dias. O poder social, isto é, a força de produção multiplicada que surge pela cooperação [*Zusammenwirken*] dos diversos indivíduos requerida [*bedingte*] pela divisão do trabalho, aparece a esses indivíduos — porque a própria cooperação não é voluntária, mas natural — não como seu próprio poder unido, mas sim como uma força alienada [*fremde*], que existe fora deles, a qual não sabem de onde vem e a que se destina, que eles, portanto, não podem dominar e que, ao contrário, percorre uma série peculiar de fases e etapas de desenvolvimento, independente da vontade e do esforço dos homens, e que até mesmo dirige essa vontade e esse esforço. (MARX; ENGELS, 2009, p. 49)

O modo de produção capitalista, onde alguns detêm os meios de produção e outros têm que vender sua força de trabalho, o que aliena o trabalho e o faz alheio ao trabalhador – que já não mais se identifica com o produto da sua força.

Nos nossos dias, da globalização, da sociedade neoliberal, de individualismo, concorrência e “empresariamento” de si (DARDOT; LAVAL, 2016); e de modo de produção pós-fordista, que sucedeu à produção de massa fordista, caracterizada por sua flexibilidade, pelo uso crescente de tecnologia na produção que é guiada pela demanda – o que não quer dizer que ainda não se conviva com a produção de tipo fordista, sendo assim, uma hibridização (HYPOLITO; GRISHCKE, 2013). Mas o resultado desse novo paradigma tem produzido mudanças em relação ao uso da força, do processo e do mercado de trabalho.

As razões para tais mudanças são abordadas por Harvey (1994, pp. 170-171), que explica:

A acumulação flexível, como vou chamá-la provisoriamente, é marcada por um confronto direto com a rigidez do fordismo. Apela à flexibilidade em relação aos processos de trabalho, mercados de trabalho, produtos e padrões de consumo. É caracterizada pelo surgimento de setores de produção inteiramente novos, novas formas de prestação de serviços financeiros, novos mercados e, acima de tudo, níveis extremamente intensos de inovação comercial, tecnológica e organizacional. Trouxe mudanças aceleradas na estruturação de: desenvolvimento desigual, tanto entre setores quanto entre regiões geográficas.

Dessa forma, segundo Harvey (1994), os câmbios são resultado da necessidade constante que tem o processo de acumulação, em ter acesso a insumos mais baratos, a mercados ampliados e a força de trabalho e matérias-

primas de custos reduzidos. Essas estratégias são imprescindíveis nos momentos em que o capital enfrenta crises de acumulação, que necessitam ser vencidas, conseqüentemente, o novo momento de acumulação do capital, tem como uma de suas principais características, a flexibilização.

Uma das conseqüências, segundo Castells (1999), é o fim da sociedade salarial, a qual no passado era símbolo de integração, inclusão social, e significado de acesso a bens e serviços; no presente, há uma diminuição do emprego industrial, queda dos salários reais, desigualdade e instabilidade no emprego, desvalorização da mão de obra e precarização do trabalho (deterioração das condições de trabalho).

A situação descrita por Castells (1999) é, ainda, agravada pelo fato do aumento da exclusão de pessoas que não conseguem se inserir no mundo do trabalho, o que Gorz (1997) chama de “sociedade do desemprego”, na qual os privilegiados gozam de um emprego que os protege, do outro lado, os desempregados permanentes e, no meio, os trabalhadores proletários em condições de precarização.

Nesse cenário de direitos restritos, de precarização e de desemprego, na visão de Castells (1999), a mão-de-obra se encontra “desagregada em seu desempenho, fragmentada em sua organização, diversificada em sua existência e dividida em sua ação coletiva” (CASTELLS, 1999, p. 502). Assim, as novas formas de produção afetam a organização coletiva dos trabalhadores, e conseqüentemente dificultam a luta por seus direitos, submergindo-os na individualidade característica do neoliberalismo.

Diante desse panorama, procuramos definir a especificidade do trabalho docente. No início dos anos 1980, o debate polarizado sobre os professores como profissionais merecedores de um estatuto próprio ou a identificação do magistério como vocação ou sacerdócio, conduzia a expectativa de que eles assumissem um voluntarismo ou “messianismo”, no desenvolvimento de seu labor (OLIVEIRA, 2003).

Segundo Tenti Fanfani (2008), as características atribuídas à atividade de ensino do professor como uma vocação são: primeiro, o inatismo, que é a ideia de que a docência é um destino, é o resultado de um “chamado”, e não de uma escolha racional, ideia que identifica o professor com o sacerdócio, numa concepção secularizada da vocação. A segunda característica é o desinteresse

ou gratuidade, como uma idealização do professor que tem que cumprir com sua 'missão', sem condicionar à obtenção de um benefício (salário, prestígio, bem-estar etc.). A ideia de missão e abnegação outorga uma dignidade particular ao ofício do ensino, mas tem que ser uma dignidade não intencional do professor.

Pelo contrário, a ideia do profissional está marcada pela racionalidade, na escolha da profissão, na formação requerida para o desenvolvimento da profissão e, sua atividade, interessada, pois é seu meio de subsistência (TENTI FANFANI, 2008).

Conforme Tenti Fanfani (2008), um fator que contribuiu para o enfraquecimento da concepção do professor como um vocacionado, é a complexificação do trabalho docente e os conhecimentos científicos necessários para desenvolver a profissão docente, o que imprime racionalidade a favor do docente.

Por outro lado, Oliveira (2003) sinaliza que, no Brasil, a abertura política que aconteceu no final dos anos 1980, as greves que consolidaram a criação da Central Única de Trabalhadores (CUT), contribuíram para uma nova posição do poder público frente a esses profissionais. Sendo, a luta, organizada pelos seus direitos, o que enfraqueceu a idealização dos professores como vocacionados.

Outra análise desde o ponto de vista marxista é sobre a natureza do trabalho docente como trabalho imaterial. Hard e Negri (2005, p. 150) discorrem sobre a imaterialidade do trabalho, no sentido de que "Devemos enfatizar que o trabalho envolvido em toda produção imaterial continua sendo material – mobiliza nossos corpos e nossos cérebros, como qualquer trabalho. O que é imaterial é o seu produto". Assim, o ensino mobiliza corpo e mente do professor, mas o produto do seu trabalho não reveste de uma evidente materialidade.

A esse respeito, Marx (1980) faz uma diferenciação entre dois tipos de trabalho imaterial, no que o primeiro consiste em:

[...] mercadorias, valores de uso, que possuem uma forma autônoma, distinta dos produtores e consumidores, quer dizer, podem existir e circular no intervalo entre produção e consumo como mercadorias vendáveis, tais como livros, quadros, em suma, todos os produtos artísticos que se distinguem do desempenho do artista executante [...]. (MARX, 1980, p. 403)

Esse produto imaterial tem independência do produtor ou trabalhador, sendo o produto do seu trabalho, mas, uma vez elaborado, adquire

independência. E, por outro lado, um tipo diferente de trabalho imaterial, no qual “a produção é inseparável do ato de produzir, como sucede com todos os artistas executantes, oradores, atores, professores, médicos, padres, etc.” (MARX, 1980, p. 403). É dessa maneira que o trabalho do professor é inseparável ao ato de produzir seu produto.

Dentro da imaterialidade do trabalho do professor, para Tardif e Lessard (2005), a docência é uma “forma particular de trabalho sobre o humano, ou seja, uma atividade em que o trabalhador se dedica ao seu ‘objeto’ de trabalho, que justamente outro ser humano no modo fundamental de integração humana” (p. 9). Então, o trabalho docente se constitui num trabalho relacional, que põe em jogo todas as qualidades pessoais de quem o executa, pois, o trabalho com outras pessoas requer “manter, mudar ou melhorar a situação humana das pessoas, inclusive as pessoas elas próprias, como é o caso, por exemplo, nas terapias, na medicina, na educação, na readaptação” (TARDIF; LESSARD, 2005, p. 20).

Tardif e Lessard (2005) salientam que na atualidade existe uma centralidade desse tipo de trabalho e “constatam que dentre as transformações em curso observa-se o crescente prestígio, nas sociedades modernas avançadas, dos ofícios e profissões que têm os seres humanos como objeto de trabalho” (HYPOLITO; GRISHCKE, 2013, p. 518), pelo que refutam a ideia do trabalho do professor como um ofício periférico em relação ao trabalho produtivo.

Precisamente sobre a questão da produtividade ou não, do trabalho dos professores, há uma discussão, pois, segundo Marx (1978, p. 481), trabalho produtivo é “o trabalho que seja consumido diretamente no processo de produção com vistas à valorização do capital”. Para o citado autor, independentemente do produto, a produtividade do trabalho se define pelas relações que os trabalhadores estabelecem e o modo como se organizam, portanto, trabalho produtivo é o que produz lucro ao capitalista, é dizer que produz mais-valia; dentro dessa perspectiva, o trabalho do professor não seria um trabalho produtivo, de fato. Para Marx (1978, p. 486),

um mestre-escola que é contratado com outros para valorizar, mediante seus trabalhos, o dinheiro do empresário. O fato de que este último tenha investido seu capital numa fábrica de ensinar, em vez de numa fábrica de salsichas, não altera nada na relação. O conceito de trabalho produtivo, portanto, não encerra de modo algum apenas uma relação entre a atividade e efeito útil, entre trabalhador e produto do

trabalho, mas também uma relação de produção especificamente social, formada historicamente, a qual marca o trabalhador como meio direto de valorização do capital.

Assim, só o professor de escola privada estaria realizando um trabalho produtivo no sentido de acrescentar o lucro do capitalista (mais valia), mas não o professor de escola pública, pois não gera lucro de forma direta.

Na atualidade, em que a informatização é um aspecto importante da produção, a informação adquire maior relevância no processo produtivo, pelo que se faz difícil distinguir produção e informação, pois, “[...] a oposição entre a classe dos produtores [de mais-valia] e a classe dos improdutivos dá cada vez menos conta das relações que atualmente se estabelecem entre a produção e a informação” (LOJKINE, 1995, p. 12).

Um importante apontamento é feito por Hardt e Negri (2004, p. 426): “trabalho material ou imaterial, intelectual ou físico, produz e reproduz a vida social, e durante o processo é explorado pelo capital”. Assim, independentemente de seu produto, da sua natureza e, mesmo, do processo de produção, o trabalho está submetido aos ditados e condições do capital.

No mesmo sentido, Hypolito (1991, p. 6) explica: “A natureza do trabalho em nada modifica o problema; a questão é como este trabalho está submetido à forma capitalista de organização do trabalho, independentemente de seu resultado ser produção material ou não-material e também sinaliza que a lógica capitalista está penetrando o trabalho escolar”. Independentemente da sua natureza de materialidade ou imaterialidade, de produtividade ou não produtividade, o trabalho docente está marcado pela lógica do capital e pelas suas contradições.

Mais ainda, a natureza do trabalho docente “faz com que o trabalho imaterial seja submetido ao capital de maneira superlativa” (HYPOLITO, 2011, p. 70). Por essa razão, em continuação, apresenta-se a maneira como o trabalho docente tem sido afetado pelos marcos regulatórios.

2.2.1. Reforma educacionais e reestruturação do trabalho docente

As reformas educacionais dos anos 1990, que aconteceram nos diferentes países da América Latina, tiveram um caráter neoliberal, que, entre

outras coisas, trazia os modelos empresariais para o âmbito da educação (VIEIRA, 2004).

Essas reformas da educação fazem, da qualidade, seu objetivo, pelo qual trasladam o modelo gerencialista, próprio das empresas, à educação, em geral e, às escolas, em particular. Hypólito (2011, p. 65) define o modelo gerencialista como

modelo cujo critério básico reside em tornar a administração pública mais eficiente, em harmonia com os interesses do mercado e a ele submetida. O que se poderia genericamente designar modelos pós-fordistas de gestão aplicados à gestão pública.

Esse Novo Modelo Gerencial tem trazido mudanças ao trabalho docente e são resultado dos processos de descentralização administrativa, na gestão da escola. A maior responsabilização dos professores e o maior envolvimento da comunidade escolar são os principais efeitos dessa combinação de diferentes estratégias gerenciais, que se fazem presentes na gestão e organização do trabalho escolar.

Para entender como o gerencialismo permeia a realidade educativa, é importante revisar Ball (2009), quando assinala que as reformas educativas neoliberais e gerencialistas, que interpelam a subjetividade das pessoas, das instituições escolares, em específico, dos professores e das professoras, no sentido de conduzir comportamentos de aceitação que são úteis para o bom desempenho dentro desse modelo, para o qual fazem uso do que ele nomeia como tecnologias da reforma educacional: mercado, gestão e performatividade. A performatividade se constitui em uma tecnologia de auditoria do desempenho dos professores e das instituições escolares.

A cultura da performatividade, por se centrar na visibilidade dos indivíduos e das instituições, termina evidenciando, muito mais, os aspectos negativos do que os aspectos positivos do trabalho docente e das atividades escolares, com o agravante de não demonstrar o contexto em que os resultados favoráveis ou desfavoráveis foram produzidos (BALL, 2009).

Assim, acontece um processo de precarização. Há precarização quando um determinado tipo de trabalho se deteriora, seja no campo da proteção dos direitos trabalhistas, seja no campo econômico (rendimentos recebidos pelos trabalhadores). A precarização abrange um conjunto de processos associados à

flexibilização produtiva e às mudanças institucionais que favorecem a instabilidade, tanto econômica quanto social (DAMASCENO, 2010).

As causas desta precarização podem ser analisadas desde um ponto de vista das condições dos professores como trabalhadores, até as condições do seu trabalho.

Das condições do professor como trabalhador, temos uma crescente flexibilização laboral. Siqueira Neto (1997, p. 37) define a flexibilização como um “conjunto de medidas destinadas a afrouxar, adaptar ou eliminar direitos trabalhistas, de acordo com a realidade econômica e produtiva”. De tal modo, Hypolito (2011) descreve o crescimento do número de contratações temporárias que, em alguns casos, chega até os cinquenta por cento. Aproveitando que essas contratações foram permitidas pela Constituição Federal Brasileira, para atender casos emergenciais, tais como licenças de gestante, aposentadorias, falecimentos, estenderam-se a outros casos. Ainda, cada vez mais, configuram-se como formas contratuais flexíveis, precárias, sem direitos e vantagens de carreira. Também o caso das contratações terceirizadas, realizadas por muitas prefeituras, em alguns casos, respeitando a formação requerida e, em outros, de formação inferior à formação superior, e como a LDB permite esse tipo de contratação, muitas prefeituras fazem uso dela para diminuir o salário.

As condições salariais também foram flexibilizadas. Ouve-se, muitas vezes, que os bons salários não têm a ver com o bom desempenho docente, discurso promovido pelos organismos internacionais, que fomentam os incentivos para bons resultados medidos geralmente por avaliações em grande escala, aplicadas aos alunos (TORRES, 2000).

Outro fator da precarização das condições de trabalho é a intensificação, entendida como

trabalhar mais densamente, ou simplesmente trabalhar mais, [...] supõe um esforço maior, um empenho mais firme, um engajamento superior, um gasto de energias pessoais para dar conta do plus, em termos de carga adicional ou de tarefa mais complexa. (DAL ROSSO, 2008, p. 22)

Assim, esse processo de intensificação que, muitas vezes, produz sentimentos de responsabilização por parte dos professores, tem a ver com o estar no centro da responsabilização pelos resultados e pelo sucesso ou fracasso das reformas e dos programas educacionais (MAGALHÃES;

MARQUES, 2015). Essa responsabilização se faz material na *accountability*.

A *accountability* é um termo adotado a partir da década de 1990 para o campo educacional, e parte da ideia de uma maior responsabilização por parte dos gestores da educação em relação a implementação e avaliação das políticas educacionais, tem o sentido de responsabilidade e de prestação de contas (DAMASCENO, 2010). Nasce da ideia de uma sociedade civil mais democrática, ativa e participativa, assim como de uma reestruturação do Estado em procura de uma descentralização administrativa (DAMASCENO, 2010). Essa concepção de uma sociedade mais envolvida nas políticas de Estado tem a ver com os postulados da Terceira Via (SOUZA LIMA; SILVA MARTINS, 2005).

Na lógica da *accountability*, os professores têm que prestar contas pelos resultados do seu trabalho. Assim, a Lei de Reforma Educacional 1565, da Bolívia, no seu Artigo 7º, prevê que as Juntas Escolares (conformadas por pessoas da comunidade) possam participar do planejamento, da gestão e exercer controle social sobre as atividades educacionais (BOLÍVIA, 1994). Igualmente, a LDB, Nº 9.394 de 1996, estipula entre os deveres dos estabelecimentos de ensino, de informar os pais sobre a frequência e rendimento dos alunos, mas também sobre o desenvolvimento da sua proposta pedagógica (BRASIL, 1996).

Segundo Andrade (2008), baseado na experiência dos Estados Unidos, e na aprovação no Congresso, em 2001, a política educacional nacional é aquela que consta nos seguintes parâmetros: (1) estabelecimento de padrões educacionais mínimos para cada ano escolar; (2) realização de testes de proficiência para averiguar os conhecimentos adquiridos pelos alunos; (3) tornar público os resultados das escolas nesses testes; (4) adotar como objetivo explícito de política a melhoria no desempenho dos estudantes nesses testes; (5) responsabilizar os professores/diretores da escola pelo resultado dos alunos.

Segundo esse autor (ANDRADE, 2008), na segunda metade da década de 1990, o Brasil adotou os pontos 1 e 2, e estabeleceu um sistema de avaliação do ensino fundamental e ensino médio, dessa maneira, constituindo o que seria ideal ensinar. O Governo Federal instituiu o SAEB (Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica), uma prova que avalia conhecimentos em português e matemática de uma amostra de alunos nos ensinos fundamental (4ª e 8ª séries)

e médio (3ª série). Posteriormente, foi instituído o Enem (Exame Nacional de Ensino Médio), em 1998, uma prova aplicada no final do ensino médio, mas tem um caráter voluntário, e várias universidades utilizam os resultados dessa prova para seu processo seletivo.

Outra mudança ocorreu com a Prova Brasil, que foi criada em 2005 e abarca a todos os estudantes do ensino fundamental (4ª e 8ª séries). Só em 2006 o governo passou a divulgar os resultados da Prova Brasil e do Enem, assim se cumpre o ponto 3 dos parâmetros da *accountability*. Não se chegou, ainda, aos pontos 4 e 5. Andrade (2008) conclui que no Brasil a política de *accountability* ocorre de forma branda, desde meados de 1990, quando o Governo Federal implementou padrões educacionais mínimos para cada ano escolar e testes de proficiência para medir a aprendizagem de cada aluno.

Na Bolívia também foi introduzido um sistema de medição da qualidade da educação, com avaliações em grande escala para estudantes que terminavam o nível secundário (equivalente ao ensino médio no Brasil) por meio do Subsistema Nacional de Medição da Qualidade do Ensino Pré-Escolar, Fundamental e Médio (SIMECAL), é uma das equipes técnicas do Conselho Nacional de Acreditação e Medição da Qualidade Educacional – CONAMED, regulamentado pelo Decreto Supremo nº 23.950, de 1º de fevereiro de 1995, que tem entre seus objetivos:

- Acompanhar e avaliar as inovações que são colocadas em prática como resultado da transformação curricular e institucional.
- Estimular a geração de ações inovadoras e a iniciativa dos professores na melhoria da qualidade do ensino.
- Desenhar ações diretas sobre os fatores controláveis pelo próprio Sistema de Ensino que afetam o alcance das competências básicas dos alunos.
- Orientar a alocação de recursos para as Unidades Educativas, nas vertentes mais deficientes e com maior impacto na aquisição de competências básicas.
- Direcionar a ação técnico-pedagógica preferencial dos Assessores Pedagógicos para as Unidades Educacionais que mais o necessitem.
- Sensibilizar e engajar líderes de opinião (sindicais, políticos, religiosos, empresariais etc.) em ações concretas destinadas a melhorar a qualidade e a equidade da educação boliviana, dentro dos princípios de eficiência e eficácia.
- Incentivar a participação de professores, pais e comunidade em geral na melhoria da qualidade da educação.
- O SIMECAL será administrado por uma instituição independente, pública ou privada, selecionada por meio de concurso público. (BOLÍVIA, 1995, p. 37)

Esses sistemas de avaliação padronizados, que medem somente os resultados sem levar em conta os processos, regulam as práticas de ensino no cotidiano escolar (HYPOLITO, 2011). Se dirigem principalmente se dirige à obtenção de indicadores quantitativos, exercem uma pressão sobre os professores e os levam a regular suas práticas, além de intensificar o tempo do seu trabalho:

Os professores são responsabilizados pela implantação das mudanças no ensino, pela sua qualidade e pelo seu fracasso. O discurso da responsabilidade (*accountability*) parece estar penetrando os espaços escolares e atingindo em cheio os professores. Performatividade e responsabilização talvez estejam se combinando na realidade brasileira, num quadro em que os docentes são estimulados a contribuir na confecção de estatísticas, tendo seu trabalho moldado e intensificado por elas. (ALVES, 2007, p.168)

Tal prestação de contas produz nos professores um sentimento de responsabilização, que além de moldar suas práticas afeta sua subjetividade por meio da performatividade, apontada por Ball (2005) como uma das tecnologias da reforma, e definida desta maneira:

A performatividade desempenha um papel crucial nesse conjunto de políticas. Ela funciona de diversas maneiras para “atar as coisas” e reelaborá-las. Ela facilita o papel de monitoramento do Estado, “que governa a distância” – “governando sem governo”. Ela permite que o Estado se insira profundamente nas culturas, práticas e subjetividades das instituições do setor público e de seus trabalhadores, sem parecer fazê-lo. Ela (performatividade) muda o que ele “indica”, muda significados, produz novos perfis e garante o “alinhamento”. Ela objetifica e mercantiliza o trabalho do setor público, e o trabalho com conhecimento (*knowledge-work*) das instituições educativas transforma-se em “resultados”, “níveis de desempenho”, “formas de qualidade”. (BALL, 2004, p. 1116)

O caráter sutil da performatividade influencia a subjetividade das pessoas, nesse caso, dos professores, e fixa os valores empresariais de modo que não seja preciso o exercício constante do poder externo. Mas, esse poder deve ser interiorizado. Nesse processo de interiorização da regulação baseada nos valores gerenciais, os indicadores quantitativos têm um papel importante. O que Ball (2005) afirma sobre a performatividade é que se trata de uma luta pela visibilidade e requer a base de dados, mensurações, comparações, metas e a publicação periódica de resultados.

Sublinhamos a questão da performatividade porque, ao ser o poder regulatório interiorizado, faz com que os valores empresariais se materializem nas práticas. No referente à intensificação, surge, assim, a autointensificação,

um tema tratado pelo autor Hypolito (2008), que a explicita da seguinte forma:

Desde que se parta da ideia do processo de trabalho e do processo de intensificação como processo de produção da vida, pode-se admitir a ideia de que por detrás da educação neoliberal há uma noção de, na falta de melhor expressão, um escolhedor autônomo livre. Desde a perspectiva do novo gerencialismo, a partir da qual as pessoas não são apenas governadas, mas autogovernadas, as perspectivas neoliberais constroem uma perspectiva de que esses processos do profissionalismo complexo (Hargreaves, 1998) exigem cada vez mais intensificação e, por assim dizer, auto-intensificação. (HYPÓLITO, 2008, p. 11)

Esse processo de autointensificação produz a culpabilização de não serem alcançados os resultados, mobilizando para alcançar os objetivos propostos pelas entidades reguladoras, seja o governo central, os governos locais, ou das autoridades escolares e da comunidade.

Oliveira (2003) faz menção a um aspecto muito importante que intensifica o trabalho do professor, é o desempenho em papéis que vão além da sua formação: muitas vezes, como agentes públicos, muitas vezes, como assistentes sociais, psicólogos, etc., o que contribui para uma crise de identidade dos professores, pois, ensinar, às vezes, faz perder a centralidade. Nas reformas educacionais com um caráter gerencial, as tarefas administrativas ocupam tempo do labor docente. Nesse sentido, no marco da reforma educacional da Bolívia, o Decreto Supremo nº 23.950 (1995) regulamenta a realização de diversos projetos a serem realizados de maneira conjunta com a comunidade: o Projeto Educacional de Unidade (projeto do estabelecimento educacional) e Projeto Educacional de Núcleo (de uma rede de escolas). Esse trabalho, que tem por objetivo um planejamento democrático e participativo, adiciona tarefas administrativas ao trabalho do professor. A esse respeito, Oliveira (2006, p. 214) diz: “os trabalhadores docentes incorporam ao seu trabalho novas funções e responsabilidades, premidos pela necessidade de responder às exigências dos órgãos do sistema, bem como da comunidade”.

Uma pesquisa realizada pela Confederação Nacional de Trabalhadores da Educação (CNTE), em 2003, constata que os professores no Brasil gastam em média 22 horas mensais com atividades em casa para preparar as aulas. Esse trabalho não é remunerado, pois os professores continuam sendo pagos por horas/aula, sem tomar em conta as atividades extraclasse (OLIVEIRA, 2006).

Outra realidade, resultante dos baixos salários, é a complementação que os professores fazem do seu trabalho, especialmente os trabalhadores de escolas públicas, que costumam lecionar em mais de uma escola, tendo mais de uma jornada de trabalho (OLIVEIRA, 2006). O que dificulta a identificação dos professores com uma instituição educativa em particular é conhecer bem os seus alunos, além de intensificar seu trabalho.

Por outro lado, a introdução de novas tecnologias no trabalho docente também contribui para um aumento de tarefas (HYPOLITO, 2011). Tenti Fanfani (2008) já assinalava que a tecnologia tinha afetado a profissão docente, gerando um sentimento de obsolescência em muitos professores que não têm a possibilidade de acesso ao uso de ferramentas tecnológicas, para resolver problemas específicos em seu cotidiano de trabalho nas escolas. As leis de reformas educacionais da Bolívia (Lei 1565) e a Lei de Diretrizes Básicas do Brasil (Lei 9.394/96), no seu caráter modernizador, fazem ênfase ao uso de tecnologias no processo de ensino.

Essa situação do uso de tecnologias para o ensino se vê refletida, de forma mais explícita, na educação a distância (EAD), que, muitas vezes, é exercida como um trabalho complementar pelos docentes, que em aparência poderia não precisar de muito esforço e ser feito em casa, mas que, na verdade, é muito extenuante, pois o tempo que precisa não faz diferença com o tempo no lar, rompendo os limites entre o público e o privado, além de múltiplas atividades, como assessorias personalizadas, fóruns de discussão, correções de trabalhos, um número elevado de estudantes (HYPOLITO, 2011).

No referente às condições de trabalho, temos contraditoriamente os discursos de valorização do magistério, e, apesar do FUNDEF Lei Nº 9.424, de 24 de dezembro de 1996⁹, a realidade material das condições de trabalho são

⁹ “Este fundo foi criado por um período de dez anos (1997-2006) em cada um dos 27 estados, ou seja, cada estado possui seu próprio fundo de natureza contábil e funciona com a mesma estrutura dos fundos de participação de Estados e Municípios (FPE e FPM). Os recursos são distribuídos proporcionalmente às matrículas do ensino fundamental em cada dos municípios e na rede estadual, para os quais é considerado o censo escolar realizado pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC) do ano anterior. Esses dados são enviados pelos Estados e Municípios e as informações são publicadas no Diário Oficial da União (D.O.U) com prazo de resposta de 30 dias que o valor é dividido igualmente de acordo com o número de inscrições em cada um deles. Durante o primeiro ano de implantação do Fundo (Fundef), o Governo Federal fixou um valor mínimo para cada aluno de R\$ 300.00 e nos anos subsequentes, de acordo com a Lei, o valor mínimo seria calculado dividindo-se o total do custeado pelo número total de inscrições anuais no país. Quando algum dos recursos estaduais não atingisse esse valor

ainda precárias:

[...] as péssimas condições físicas das escolas, com poucos recursos e materiais didáticos, laboratórios inacabados ou subutilizados por falta de acessórios ou de pessoal treinado para o uso adequado dos recursos, bibliotecas sem bibliotecários e/ou fechadas. (HYPOLITO, 2011, p. 69)

As condições de formação e profissionalização fazem parte da chamada valorização do magistério, pois formação e trabalho docente fazem parte da profissão docente (MAGALHÃES; MARQUES, 2015). Nesse sentido, até a promulgação das leis de reforma educacional, tinha-se o problema da atuação na educação básica de muitos professores leigos ou chamados interinos, que não tinham formação para o exercício da docência, questão que foi produto da massificação da educação que precisou flexibilizar as exigências para a docência (FORMOSINHO, 2009; TALAVERA, 2011). Com a promulgação da LDB em 1996, nas disposições transitórias, ficou determinado que até o final da “Década da educação” (que começa a partir da promulgação da LDB), “somente serão admitidos professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço” (BRASIL, 1996, p. 27).

A formação necessária para atuação docente estabelecida pela LDB é:

Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio na modalidade Normal. (BRASIL, 1996, p. 20)

Assim, a formação requerida amplia-se fora da universidade, o que foi fortemente criticado pela comunidade acadêmica, que questionava o tema dos Institutos Superiores de Formação docente:

A ideia dos Institutos Superiores de Educação (ISEs) foi fortemente criticada pelas associações acadêmicas, com destaque para a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (Anfope), que lutaram para que esses não viessem substituir a formação que ocorreria nas Faculdades, Centros, Departamentos, nas Universidades, em função dessas últimas terem, como atribuição constitucional, a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, atribuindo, assim, à formação outra qualidade. Os Institutos não tiveram vida longa, mesmo nas instituições privadas. (MAUÉS; CAMARGO, 2012, p. 156)

mínimo, a União complementar os recursos para garantir um mínimo de educação em todo o país. Outra característica importante é que pelo menos 60% dos recursos do fundo devem ser destinados exclusivamente ao pagamento dos salários dos professores”. (VASQUEZ; MENNECHEY; NASCIMENTO, 2010, p. 16).

A resistência de instituições acadêmicas e sindicais fez com que a formação planejada nos Institutos Superiores, com sua formação emergencial, não tivesse continuidade (MAUÉS; CAMARGO, 2012) e se dê a necessária pertinência às universidades por sua articulação entre ensino, pesquisa e extensão.

No caso da Bolívia, pelo estabelecido no Artigo 15º da Lei 1565 de Reforma Educacional, as Escolas Normais Superiores Urbanas e Rurais se converteriam em Institutos Normais Superiores, podendo, os cursistas dos Institutos Normais Superiores, continuar os estudos até o grado de licenciatura nas universidades (BOLIVIA, 1994).

A propósito da formação, Oliveira (2003) observa a existência de um consenso em torno da necessidade de profissionalização docente, mas a questão é o tipo de formação que é reduzida à capacitação técnica e à separação entre a realidade cotidiana do professor e o conteúdo da formação:

Na realidade, a identidade profissional não estaria dada pela condição de trabalho, ou pelo saber adquirido na experiência, mas pelo conhecimento transmitido e absorvido, ou certificado, em instâncias “consagradoras” a esse fim. Assim o que define se o professor é ou não profissional não é a sua atuação em sala de aula, na escola, na relação com seus alunos e colegas, mas, sim seu histórico de participação em programas de formação e os certificados e diplomas que possui. A competência profissional passa a ser determinada exteriormente ao local de trabalho não é na escola que se aprende a ser professor, mas na universidade e nos centros de formação. (OLIVEIRA, 2003, pp. 30-31)

A noção de competência passa a ser assumida no Brasil como o ideal a ser perseguido na formação dos trabalhadores em geral e, dos professores, em particular (OLIVEIRA, 2003). Essa noção de competências¹⁰ dá um caráter prático à formação docente, como uma forma do capital converter o trabalho do professor à medida dos seus requerimentos, destruindo sua competência intelectual convertendo-o num *expert*¹¹, que só aplica as orientações e

¹⁰ Segundo Torriglia (2005, p. 2) “a noção de competências deve ocupar um espaço significativo no processo de formação, balizadas pelo aprender a trabalhar em equipe, aprender a fazer, entre outros ‘aprenderes’”.

¹¹ Segundo Magalhães (2014, p. 14) o professor como *expert* é “um especialista, um trabalhador multitarefas, que se envolve em atividades de gestão, planejamento, elaboração de projetos, pesquisas, orientações, organização de currículos, avaliação de processos, realiza variadas atividades em sala de aula, crendo (subjetivamente) ser necessário realizar todas as tarefas que lhe são postas”.

regulações desde as diferentes esferas do poder.

Oliveira (2003) assinala que as competências têm um caráter individualista e de responsabilização ao professor pelo seu processo de formação. A noção de competência vem ligada a termos como concorrência, resolução de problemas e empregabilidade.

2.2.3. Autonomia Docente

A autonomia assume um papel muito importante. Ao definir profissão, Enguita (1991) enumera alguns atributos distintivos do que é o fazer profissional: o primeiro seria a competência pela qual o profissional é tecnicamente competente num campo específico, dita competência foi alcançada por uma formação geralmente de nível universitário. O segundo atributo é a vocação, o profissional não trabalha de um jeito venal, mas como serviço aos seus semelhantes. O terceiro é a proibição de concorrência, só estão disponíveis ao público que possui capacidade monetária, dentro de um horário e um calendário que eles decidem. O quarto é a licença, a qual é dada pelo Estado, que demarca um campo exclusivo que tem a ver com os atributos de sua competência e sua vocação. E, por último, a independência frente às organizações e frente aos seus clientes, eles controlam suas associações e os clientes, os quais solicitam seus serviços por uma necessidade que só profissional pode atender.

É, precisamente, este último atributo dos profissionais, que demarca a sua autonomia e o controle sobre o que faz enquanto profissional, na sua área de atuação, da qual tem domínio e controle validados pela sua competência, que é creditada por uma certificação; são esses atributos que separam o profissional de outro tipo de trabalhadores, como por exemplo, os operários.

Reconhecida a autonomia como uma qualidade essencial dos profissionais, Lessard (2010) apresenta diferentes tipos de autonomia dos trabalhadores, segundo a sua entrada: a primeira, pela sociologia clássica, que é a capacidade coletiva dos trabalhadores de subtrair-se do controle patronal, seja do Estado, no caso dos trabalhadores públicos, do capitalista ou dos clientes, no caso dos trabalhadores privados. Assim, o trabalhador, nas suas relações sociais de dominação, pode se submeter ou resistir, fazendo uso da sua autonomia.

Outra entrada de autonomia analisada por Lessard (2010) é a da sociologia das profissões, perspectiva de autonomia profissional em que o controle é exercido pelo profissional trabalhador sobre seu campo, controla a sua formação, a licença para novos membros, a carreira, remuneração, *status* e avaliação. O controle não tem ênfase no externo, mas no interior do grupo, no qual seus membros devem se comportar profissionalmente, de acordo com as regras estabelecidas pelo grupo.

A última perspectiva para analisar a autonomia dos trabalhadores é a da ciência do trabalho, essa é uma necessidade, o trabalhador pode fazer uso dos seus recursos, ferramentas e habilidades para enfrentar uma situação de trabalho real.

Nessas diferentes perspectivas de autonomia do trabalho, o controle que se exerce sobre o trabalhador varia, desde o exterior, prescrito por leis, normas, avaliações, dentre outras formas de controle, ao controle pelo seu grupo original, seja seu grêmio ou associação profissional, até um autocontrole frente a uma situação de trabalho real, para alcançar o objetivo do trabalho. Então, para complementar a compreensão sobre autonomia profissional docente, é importante entender o que é o controle ou regulação – isso, faremos a seguir.

O trabalho é regulado de múltiplas maneiras e por múltiplos agentes. Barroso entende que regulação são “as formas como são produzidas e aplicadas as regras que orientam a ação dos atores, bem como as formas pelas quais esses mesmos atores as apropriam ou as transformam” (BARROSO, 2006, p. 12). Esse autor introduz a ideia de uma regulação externa vinda de regras orientadoras, mas também – fator muito importante –, de uma apropriação dos atores dessas regras, que podem tomar formas distintas das que se originam nas normativas, existindo uma mediação. Fala-se, assim, de uma regulação de tipo institucional e uma regulação situacional, destacando a importância da existência de uma interpretação própria dos sujeitos que, longe de só estarem submetidos às regras, também as recriam; isso também põe em questão a complexidade do termo regulação.

Seguindo a lógica da complexidade, mencionada, na educação se distingue o que é uma regulação burocrático-profissional de uma nova regulação pós-burocrática. A primeira, considerada a tradicional, própria da constituição dos sistemas educacionais, mediante a regulação por leis,

decretos, no caso da educação, por conteúdos mínimos, como avaliações, etc. Portanto, o Estado tem o dever de consolidar esse sistema educacional, que entra em tensão com a regulação profissional da qual já se fez referência e que tem relação com a competência dos profissionais. Essa forma de regulação profissional é a que mais tem a ver com a autonomia profissional docente, pois tem relação com a interiorização de normas e valores, com a ética profissional, com a regulação mútua e com uma relação de confiança entre professores e sociedade (ANDERSON; JAAFAR, 2004).

Como resultado do discurso dos organismos internacionais e de uma política neoliberal, surge uma nova regulação, chamada de pós-burocrática, essa regulação tem algumas características importantes a serem ressaltadas: 1) domínio da oferta e da demanda em educação; 2) prestação de contas sobre os resultados, mediante avaliações geralmente quantitativas; 3) prioridade na qualidade mais do que a acessibilidade; 4) já não se tem uma regulação unívoca; 5) ênfase na aprendizagem (LESSARD, 2000).

A nova regulação pós-burocrática introduz uma lógica neoliberal com ênfase na responsabilização docente, pelos resultados, e nas leis do mercado, pela oferta e demanda. Cobram a importância das avaliações de grande escala, com padrões de medição quantitativos; dirigem-se aos docentes como sujeitos livres responsáveis pela sua carreira e desempenho profissional (FELDFEBER, 2009). Dissolvendo, assim, a isonomia e a homogeneidade dos trabalhadores docentes como classe que caracterizava a regulação burocrática, e submetendo-os à responsabilização, individualismo e heterogeneidade.

Esse sistema de regulação pós-burocrática se corresponde com um sistema de produção pós-fordista, no qual a produção que já não é detalhadamente padronizada e prescrita, mas requer flexibilidade, adaptação, criatividade frente à contingência, e a educação, ao se atrelar aos interesses do mercado, tem que responder a esta nova fase de produção do sistema capitalista (HYPOLITO; VIEIRA; LEITE, 2012). Surge, assim, o modelo de educação gerencial que impregna a educação do discurso de qualidade, mercado, eficiência, responsabilização, avaliação, parcerias público-privadas, quase mercado, dentre outros (HYPOLITO, 2011). Nesse contexto, a educação gerencialista modifica o trabalho docente e afeta a autonomia profissional docente:

[...] no aumento de atividades, reguladas por materiais, com prazos de cumprimento, conteúdos a serem rigidamente obedecidos, muitos relatórios sobre os estudantes e sobre as atividades realizadas. Há um controle muito intenso sobre o trabalho docente e as decisões curriculares ficam muito restritas ao prescrito nos manuais. (HYPOLITO; VIEIRA; LEITE, 2012, p. 11)

Contradizendo a autonomia profissional docente ao controle e à responsabilização:

Nesse processo de fabricação docente, que envolve um modo de gestão, políticas curriculares centralizadas, todavia apresentadas como possíveis de serem operadas localmente, o trabalho docente passa a ser significado como autônomo. Contudo, é uma autonomia imaginada. (HYPOLITO, VIEIRA e LEITE, 2012 p. 10)

Uma autonomia outorgada desde o alto, desde o discurso oficial, enquadrada dentro do neoliberalismo. Essa nova regulação foi impulsionada pelos discursos dos organismos internacionais, tais como o Banco Mundial (BM), organização intergovernamental internacional dos Estados Ibero-americanos (OEI), Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) e a Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (CEPAL), que promoveram modelos de autonomia num contexto de ajuste estrutural e redução do Estado no âmbito das reformas educacionais dos anos 1990, com uma perspectiva neoliberal (SAFORCADA, 2008).

Dessa maneira, nos diferentes países da América Latina, foram implementando as reformas educacionais com diferenças próprias de cada contexto, mas também com fatores comuns, que adotam para a educação uma visão gerencialista expressada no *New Public Manager*, que demarcam o trabalho docente na avaliação individual de desempenho, standardização do trabalho dos resultados e dos processos, contratação flexível, incentivos condicionados a resultados de aprendizagem, prestação de contas e clientelismo dos beneficiários (AUBERT; DE GAULEJAC, 1993).

Toda essa configuração faz com que a autonomia reconfigure o trabalho docente numa lógica de responsabilização pelos resultados, o que gera uma maior intensificação e precarização do trabalho (OLIVEIRA, 2005). Essa regulação restringe a autonomia dos professores como executores de políticas e responsáveis pelos resultados numa prestação de contas para o Estado e para a comunidade.

Uma questão fundamental é entender que esse tipo de autonomia, nas palavras de Tello (2016), reduz o papel profissional do professor a ser uma peça no quebra-cabeça da reforma nos três níveis de concreção curricular: administração educacional, escola e aula, docentes. Intervém nos dois últimos e não no planejamento de políticas, dá-se num contexto específico do neoliberalismo, onde os valores centrais são a competência e o individualismo, assim, enquanto o capitalismo inicial teve como expressão a exploração do trabalho, o capitalismo contemporâneo marcado pelo neoliberalismo explora a responsabilidade individual, “exigindo dos indivíduos soluções biográficas para problemas que são estruturais” (BECK, 2004, p. 172-173).

E, assim, com essa nova regulação do trabalho docente e a autonomia baseada na responsabilização, prestação de contas e o jogo com as regras do mercado, fazem com que o importante seja o desempenho individual do trabalhador docente, e o corpo docente como coletivo para a defesa dos direitos, enquanto profissionais e trabalhadores, seja fortemente criticada (FELDFEBER, 2007). De tal modo, que a individualidade é ressaltada, e a coletividade que não seja em prol de cumprir os objetivos traçados no nível central, é catalogada como prejudicial para o cumprimento das reformas, nas palavras de Schulmeyer (2004):

Ainda existem sindicatos de educadores em países latino-americanos que mantêm uma atitude de rejeição à implementação da avaliação de professores, o que revela que muito resta a ser feito para garantir que esse tipo de política educacional tenha a viabilidade política de que precisa. (SCHULMEYER, 2004, p. 263)

É, precisamente, o apelo ao individualismo aprofundado por medidas como incentivos ao desempenho, um fator chave para a lógica de mercado, que estimula a competição entre pares que não fazem mais que minar a força da categoria docente (TELLO, 2016). O que, em termos de Tenti Fanfani (2005), provocaria uma fragmentação do corpo docente.

Outro aspecto referente à autonomia enquadrada nas leis do mercado é o abandono do Estado para com a categoria dos docentes, que faz uma transferência da sua responsabilidade indelegável, pela educação, para as instituições e professores, o que resulta numa intensificação das tarefas e responsabilidades para com quem não pode rejeitá-las, porque deve assumir a tarefa de educar todos os dias (TELLO, 2016). Então, o Estado dita políticas

gerais e se encarrega do controle do desempenho favorecendo as leis do mercado da oferta e da procura (BOLÍVAR, 2009), seja na contratação de docentes, segundo o desempenho, ou a eleição de escolas, de acordo com o rendimento em provas de grande escala.

Um fato esclarecedor é apresentado por Weiler (1996), que descreve como o Estado mostra-se em aparência comprometido com a descentralização do seu controle, mantendo, desse jeito, no possível o controle (centralizado) do sistema, para obter vantagens da legitimação que deriva da dita aparência, então, o Estado descentraliza como uma forma de recentralizar o controle, o que resulta no paradoxo pelo qual a autonomia se traduz num maior controle:

[...] tendiam a propor maiores doses de “autonomia” e responsabilização dos professores (apelando para sua criatividade, comprometimento, liderança, trabalho em equipe, por projetos, etc.); Ao mesmo tempo, implantaram um conjunto de dispositivos de medição da qualidade dos resultados de aprendizagem (avaliação de desempenho por meio de testes padronizados), definição de mínimos curriculares e padrões de aprendizagem, avaliação da qualidade profissional dos professores (por meio da identificação “competências pedagógicas), remuneração por desempenho, entre outras. Esses dispositivos constituíam, de fato, mecanismos que reforçam os controles externos sobre o trabalho dos professores. (TENTI FANFANI, 2006, p. 136-137)

Mas, cabe-nos perguntar se a autonomia, uma palavra que na sua acepção tem um conteúdo positivo, como já vem de autodeterminação do sujeito, numa realidade concreta de regras neoliberais, toma uma forma distinta. O neoliberalismo se apropria de palavras que expressam autênticas demandas e as tergiversa com um sentido economicista (APPLE; GANDIN, 2009); então, a autonomia fica assim reduzida ao serviço dos interesses do mercado e perde a sua essência de autodeterminação. Segundo Ball (1993), isso ocorre também com termos como eficiência e eficácia, que têm uma aparência de palavras técnicas e neutras, mas seu uso no marco do neoliberalismo cria uma realidade:

A bondade da eficácia em si é tida como certa. O custo para o trabalhador de alcançar maior eficiência geralmente não é levado em consideração (intensificação, perda de autonomia, supervisão e avaliação mais direta, falta de participação na tomada de decisões, falta de desenvolvimento pessoal através do trabalho). (BALL, 1993, p. 156)

O discurso neoliberal toma para si uma reivindicação legítima, como a autonomia, e a transforma a favor dos interesses do mercado, afetando as condições do trabalho docente numa precarização e o descrédito do seu trabalho.

O discurso político do neoliberalismo latino-americano parece promover uma nova imagem apostólica do professor, não mais do sacerdócio laico, mas de um sujeito sobre o qual recaem responsabilidades que antes eram desempenhadas pelo Estado. Esta situação gerou no professor uma perda da especificidade da sua tarefa, ao mesmo tempo que lhe recaiu toda a responsabilidade pelo sucesso ou fracasso do processo educativo, apesar de lhe retribuir com más condições de trabalho. (SOUTHWELL, 1995, p. 14)

Mas, uma questão de fundo é a origem da autonomia que rege, a partir dos discursos dos organismos internacionais e das políticas de reforma educacional dos anos 90, nos países latino-americanos, não é fruto da luta dos professores como protagonistas, mas é uma autonomia outorgada ou decretada pelo Estado, em síntese, é uma imposição heterônoma (FELDFEBER, 2007).

CAPÍTULO 3: SINDICALISMO E RESISTÊNCIA DOCENTE

Neste capítulo, é discutido o sindicato na sua definição, as diferentes visões do sindicato na perspectiva de distintos autores marxistas, os quais veem no sindicato potencialidades, mas também limites na sua atuação como organização dos trabalhadores. A seguir, se apresenta uma síntese histórica do sindicalismo no Brasil e na Bolívia, de maneira geral.

Discutimos o tema da resistência, que é definida e considerada como um processo que é analisado sob várias óticas, seja pelo conteúdo dos conflitos ou pelas formas por quais se desenvolvem na prática.

Finalmente, se apresenta um estado de conhecimento sobre o tema das

resistências sindicais docentes na América Latina.

3.1. Sindicatos

Para entender o que significa o sindicalismo, é preciso remontarmos ao início da sociedade industrial¹², origem do capitalismo. Na sociedade industrial caracterizada por uma grande concentração de meios de produção e de capital, os pequenos produtores, artesãos e agricultores foram substituídos pelos grandes proprietários. Nesse novo modo organização da produção, dois elementos devem ser destacados: por um lado, a estrutura da indústria se transforma gradativamente em direção a uma produção manufatureira em larga escala, ou seja, o uso de máquinas revolucionou os meios de produção e a forma de produzir, e, como consequência disso, mudanças nos processos de produção modificaram as relações de trabalho; por outro lado, o crescimento das cidades é inerente ao desenvolvimento industrial-capitalista.

A sociedade industrial é caracterizada por uma grande concentração de meios de produção e de capital com uma consequente desigualdade na concentração de riqueza e meios para a produção. Os pequenos produtores, artesãos e agricultores foram substituídos pelos grandes proprietários.

É assim que, originada nesta desigualdade, surgem duas classes sociais, dependentes uma da outra e, ao mesmo tempo, antagônicas. A classe proprietária a quem pertencem as terras, as fábricas, as máquinas e todos os instrumentos necessários para a produção, a classe dos possuidores e, por outro lado, a classe dos que não têm a propriedade dos meios para produzir, pelo que tem que alugar sua única possessão, sua força de trabalho.

¹² A expressão ou termo Revolução Industrial foi difundida a partir do ano de 1845, por Federico Engels, um dos fundadores do socialismo científico, para designar o conjunto de transformações técnicas e econômicas que caracterizaram a substituição da energia física pela mecânica das máquinas, a mudança da manufatura para a produção fabril no processo de produção capitalista. Embora as origens da Revolução Industrial se remontam a finais do século XVIII, é no século XIX que os seus principais efeitos se manifestam verdadeiramente, e é aí que as suas repercussões sociais, políticas, económicas e culturais se manifestam plenamente na Europa e nações americanas. A revolução industrial como causa e efeito de um impulso tecnológico e do maquinismo, assim como o surgimento e consolidação das formas capitalistas de produção, propriedade e troca, interage por sua vez com as novas modalidades de conhecimento científico e técnico, e desenvolve os vínculos com os valores do liberalismo político e com as diferentes estruturas de poder que tal Revolução engendra (LÓPEZ SAAVEDRA; DE LA TORRE VELOZ; GÓNZALEZ GÓMEZ, 2004).

Lênin (2003), num escrito de 1899 sobre as greves, define de uma forma muito esclarecedora, o capitalismo:

Denomina-se capitalismo à organização da sociedade em que a terra, as fábricas, os instrumentos de produção, etc., pertencem a um pequeno número de latifundiários e capitalistas, enquanto a massa do povo não possui nenhuma ou quase nenhuma propriedade e deve, por isso, alugar a sua força de trabalho. Os latifundiários e os industriais contratam os operários, obrigando-os a produzir tais ou quais artigos, que eles vendem no mercado. Os patrões pagam aos operários exclusivamente o salário imprescindível para que estes e sua família mal possam subsistir, e tudo o que o operário produz acima dessa quantidade de produtos necessária para a sua manutenção o patrão embolsa: isso constitui o seu lucro. (LÊNIN, 2003, p. 1)

Desta definição de Lênin, decorrem alguns apontamentos que servem para a compreensão do sindicato dentro do modo de produção capitalista. O primeiro, como já foi referido, é a distinção de dois tipos de classes, chamadas de classes fundamentais pelas relações sociais no capitalismo:

A burguesia e o proletariado são as duas únicas classes puras da sociedade, isto é, apenas a existência e a evolução dessas classes se baseiam exclusivamente na evolução do processo moderno de produção e não se pode imaginar um plano de organização da sociedade em seu conjunto senão a partir de suas condições de existência. (LUKÁCS, 2003, p. 143)

Estas duas classes fundamentais, dos possuidores e os despossuídos, não são relações que têm se dado naturalmente, mas são relações produto do desenvolvimento desigual que é a base da industrialização capitalista (MARX, 1996).

A burguesia que detém os meios para produzir, se constitui em classe na medida em que existe uma outra classe social, a classe dos despossuídos, dos que alugam a sua força de trabalho e vivem do que é pago por ela.

Mas a classe proletária, não só é despossuída dos meios para produzir, assim como do controle sobre a produção. Assim, os textos de Marx permitem compreender a mudança representada pela passagem da manufatura para a grande indústria, ou seja, a substituição de uma base extrativista excedente que se apoiava na organização subjetiva do processo de trabalho (com maior autonomia do trabalhador), por outra, na qual o que será decisivo será uma organização objetiva que reduza a dominância na sequência de tarefas do processo produtivo, a uma ou duas tarefas segmentadas, com a conseqüente mutilação da capacidade criativa do trabalhador, bem como a atrofia de sua capacidade intelectual e física (MARX, 1990).

Outro ponto para a discussão é o assalariamento: é dizer a centralidade do salário que é dado para o trabalhador pelo seu trabalho. Para Engels, a força de trabalho na sociedade capitalista é uma mercadoria como qualquer outra, mas uma mercadoria especial, por ela ter uma força criadora de valor e ser uma fonte de valor, e uma fonte de mais valor do que possui.

Mas então o operário não vende trabalho (que ainda teria de ter lugar); põe sim à disposição do capitalista a sua força de trabalho, a troca de um salário determinado, por um determinado tempo (se trabalha à jorna) ou para determinada tarefa (se trabalha à peça): ele aluga ou vende a sua força de trabalho. Mas essa força de trabalho faz um com a sua própria pessoa e é inseparável dela. Por conseguinte, os seus custos de produção coincidem com os custos de produção [do operário]; o que os economistas chamavam custos de produção do trabalho são precisamente os custos de produção do operário e, por isso, os da força de trabalho. (ENGELS, 1849, p. 5)

Nesse sentido, é importante destacar que, longe de ser uma troca, dessa mercadoria que é criadora de outras mercadorias, baseada na igualdade, como pretendem fazer acreditar os economistas clássicos ou as ciências jurídicas, o salário pago ao trabalhador produz o que se chama como mais-valia, um conceito em que Marx (2013) afirma que o salário recebido pelo trabalhador nunca é correspondente com a riqueza que ele produziu. Essa diferença entre a riqueza produzida pelo trabalhador e o salário que ele recebeu efetivamente é entendida como trabalho não pago, que é apropriado pelo burguês e convertido em lucro. É com a mais-valia que o capitalista gera seus lucros e acrescenta seu capital, e põe como antagônicos ao trabalhador com sua força de trabalho, a qual aluga para poder sobreviver, e ao burguês, dono dos meios de produção.

Um outro ponto de vital importância no sistema de produção capitalista e de assalariamento ao trabalhador é a concorrência, fundamental para manter o capitalismo na relação entre oferta e demanda de mercadorias, lembrando que o trabalho converte-se, neste sistema, numa mercadoria:

O salário do trabalho subirá ou baixará consoante a relação de procura e fornecimento, consoante a forma que tomar a concorrência entre os compradores da força de trabalho, os capitalistas, e os vendedores da força de trabalho, os operários. (MARX, 1982, p. 13)

Pelo exposto, os trabalhadores concorrem com outros trabalhadores, numa oferta de sua força de trabalho frente aos capitalistas que a demandam. Também concorre pela manutenção da sua fonte de emprego, pois esta concorrência é mantida porque existem trabalhadores que não conseguem se

inserir nesta relação de troca de salário por força de trabalho e se constituem em um exército de desempregados, ou exército de reserva (MARX, 2011).

A oferta de trabalhadores que não consegue alugar seu trabalho, permite que os capitalistas possam negociar em situação vantajosa frente aos outros trabalhadores, pois este exército de desempregados poderia facilmente substituí-lo. Sem esquecer que, também, o valor da formação do trabalhador faz um diferencial ao momento de oferecer a única mercadoria que realmente possui: seu trabalho; o que também faz com que a concorrência com outros trabalhadores não seja baseada na igualdade.

Assim como o preço de todas as outras mercadorias, ele é determinado pelos custos de produção. Na medida, portanto, em que o trabalho dá menos satisfação e se torna mais repugnante, nessa mesma medida, aumenta a concorrência e diminui o salário. O operário procura manter a massa do seu salário trabalhando mais, seja trabalhando mais horas, seja fornecendo mais na mesma hora. Pressionado pelas privações, aumenta ainda mais os efeitos funestos da divisão do trabalho.

O resultado é: quanto mais trabalha tanto menos salário recebe e, precisamente, pela simples razão de que, na medida em que faz concorrência aos seus companheiros operários, faz, portanto, dos seus companheiros operários outros tantos concorrentes, os quais se oferecem em condições tão más quanto eles mesmos, porque eles, por conseguinte, em última instância, fazem concorrência a si mesmos, a si mesmos como membros da classe operária.

Na medida, portanto, em que o trabalho dá menos satisfação e se torna mais repugnante, nessa mesma medida aumenta a concorrência e diminui o salário. O operário procura manter a massa do seu salário trabalhando mais seja trabalhando mais horas seja fornecendo mais na mesma hora. Pressionado pelas privações, aumenta ainda mais os efeitos funestos da divisão do trabalho. O resultado é: quanto mais trabalha tanto menos salário recebe, e precisamente pela simples razão de que na medida em que faz concorrência aos seus companheiros operários faz, portanto, dos seus companheiros operários outros tantos concorrentes, os quais se oferecem em condições tão más como ele próprio, porque ele, por conseguinte, em última instância faz concorrência a si mesmo, a si mesmo como membro da classe operária. (MARX, 1982, p. 23)

A concorrência é uma outra questão a ser levada em consideração nas relações de produção entre capitalistas e trabalhadores. As condições da

industrialização favoreceram a intensificação da urbanização que, a sua vez, traz outros problemas para os operários:

Mas, pode o operário, por si só, sustentar essa luta? É cada vez maior o número de operários: os camponeses se arruinam e fogem das aldeias para as cidades e para as fábricas. Os latifundiários e os industriais introduzem máquinas, que deixam os operários sem trabalho. Nas cidades aumenta incessantemente o número de desempregados, e nas aldeias o de gente reduzida à miséria; a existência de um povo faminto faz baixarem ainda mais os salários. É impossível para o operário lutar sozinho contra o patrão. Se o operário exige melhor salário ou não aceita a sua rebaixa, o patrão responde: vá para outro lugar, são muitos os famintos que esperam à porta da fábrica e ficarão contentes em trabalhar, mesmo que por um salário baixo. (LÊNIN, 2003, p. 3)

No texto escrito por Lênin (2003), claramente pode se distinguir que existe, cada vez mais, uma urbanização e, como já mencionado anteriormente, uma introdução da tecnologia, que modifica o trabalho dos operários e reduz alguns ao desemprego. Mas, Lênin também avança na direção da noção de luta dos operários frente a essas condições, e destaca que esta luta é muito difícil de ser desenvolvida de maneira individual ante a essas condições, por exemplo, para um melhor salário.

A sociedade industrial juntou aos operários num mesmo lugar de trabalho, e esta, junto com as outras condições já discutidas e que fazem difícil a vida dos trabalhadores, são as condições necessárias para o surgimento de os sindicatos:

A confluência de nacionalidades e a própria vivência comum da exploração ocasionadas pela industrialização e pela concentração urbana, deram contornos e agruparam a classe operária que nascia, permitindo assim que se forjassem embriões de resistência. Desse processo deriva uma nova contradição: quanto mais estreitamente ligados estão os trabalhadores à vida industrial, maiores condições têm de avançar em sua auto organização. (MOREIRA, 2020, p. 43)

Desta forma, se mostra como as próprias situações em que sociedade industrial e capitalista põe aos trabalhadores, geram condições para que estes, possam se organizar e resistir. O próprio capitalismo criou as condições para os trabalhadores resistirem e se organizarem, conforme Marx e Engels (1997, p. 35):

As armas com que a burguesia deitou por terra o feudalismo viram-se agora contra a própria burguesia. Mas a burguesia não forjou apenas as armas que lhe trazem a morte; também gerou os homens que manejarão essas armas — os operários modernos, os proletários.

A burguesia referida por Marx (1997), no início, mostra seu descontentamento de forma individual, mas, com o decorrer do tempo, com a

convivência com os demais trabalhadores,

Os operários começam por formar coalisões contra os burgueses; juntam-se para a manutenção do seu salário. Fundam eles mesmos associações duradouras para se premunirem para as insurreições ocasionais. Aqui e além a luta irrompe em motins. (MARX; ENGELS, 1997, p. 38)

Assim, temos uma definição de sindicato bastante esclarecedora, que Vaz (2020, p. 33) elabora baseada nos escritos de Gramsci (1977, p. 46):

Os sindicatos são concebidos como um tipo de organização proletária própria da sociedade capitalista e inerente a ela. De acordo com o autor, os sindicatos não podem ser o instrumento de renovação radical da sociedade, mas “[...] são as sólidas vértebras do grande corpo proletário. Elaboram as experiências individuais e locais, acumulando-as, realizando assim aquele nivelamento nacional das condições de trabalho e produção no qual se baseia concretamente a igualdade comunista”.

Dessa definição, podemos ver que os sindicatos são próprios e inerentes à sociedade capitalista, cujas condições tinham levado os trabalhadores a se organizarem. Mas, também, como será visto mais adiante, por ser uma organização nascida no capitalismo, encontra-se condicionada por ele, o que impede de ser um instrumento revolucionário.

Porém, uma das principais razões da importância do sindicato é explicada por Engels (2008, p. 69), que afirma que os sindicatos existem para forçar aos padrões a “aplicar a lei econômica dos salários”, ou seja, existem para que, em tempos de bonança, o capitalista volte a aplicar reajustes salariais.

Em todos os ramos da indústria, tais sindicatos foram formados com o objetivo declarado de proteger os trabalhadores contra a tirania e negligência da burguesia. Seus propósitos eram: fixar o salário e em massa acordar como um poder com os patrões, regular o salário de acordo com o lucro do patrão, aumentá-lo, dada a oportunidade, e mantê-lo igualmente alto em cada ramo isolado de trabalho; por esta razão, tais sindicatos tinham o cuidado de concordar com os capitalistas sobre uma escala geral de salários a serem observadas, e de negar trabalho a qualquer um que se eximisse de aderir a esta escala. (ENGELS, 1974, p. 210)

Os sindicatos, para Engels e Marx, dirigentes da Associação Internacional dos Trabalhadores, ou Internacional, eram centros de organização nos quais a classe operária agrupava suas forças para, então, receber sua primeira educação de classe, pois viam que os sindicatos, ao agruparem os operários, permitiam que eles atuassem de forma organizada, unida e numa luta comum para impedir que os salários baixassem. O que era um primeiro passo para a

transformação da classe operária numa força social independente (LUZ, 2017).

Podemos encontrar a origem dos sindicatos na sociedade de tipo capitalista no século XIX, precisamente pelo caráter conflitivo do capitalismo, pois, os trabalhadores lutam pelos seus direitos frente aos capitalistas, já que o capitalismo se alimenta da exploração da sua força de trabalho; e por outro lado, os capitalistas defendem seus interesses com as forças que podem utilizar (ENGELS, 2010), assim, os trabalhadores afrontam aos capitalistas, e ao Estado, na medida que este se encontra ao serviço do capital.

Quando, em 1824, os operários obtiveram o direito à livre associação, essas sociedades rapidamente se expandiram por toda a Inglaterra e tornaram-se fortes. Em todos os ramos de trabalho constituíram-se organizações semelhantes (*trade unions*), com o objetivo declarado de proteger o operário contra a tirania e o descaso da burguesia. Eram suas finalidades fixar o salário, negociar *en masse*, como força, com os patrões, regular os salários em relação aos lucros patronais. [...] por isso, trataram de negociar com os capitalistas uma escala salarial a ser cumprida por todos e recusar empregos oferecidos por aqueles que não a respeitassem. (ENGELS, 2010, p. 250)

Desse modo, nascem os sindicatos, com um objetivo claramente de defesa dos trabalhadores no que diz respeito ao salário, com uma expressa conotação economicista. Sem o sindicato, o capital exploraria até os limites, ao trabalhador, pelo que é importante potenciar o poder político do sindicato. Rêses (2008) situa na origem dos sindicatos, especificamente no Ocidente, duas finalidades fundamentais: de solidariedade entre os trabalhadores e também de insubordinação e inquietações contra o funcionamento, a concepção e o desenvolvimento do sistema do capital que explora seu trabalho, o que posiciona o sindicato como uma entidade que fortalece a união dos trabalhadores, com ações de reivindicação pelos seus direitos e contra o sistema capitalista.

3.2. Processo histórico do sindicalismo

Neste tópico serão estudados os processos históricos pelos quais se formou o sindicalismo no contexto mundial, e como vai tomando significados no capitalismo nascente. Com ajuda dos clássicos (Marx, Engels, Lênin, Trotsky e Gramsci) também se estudam as fortalezas e fraquezas dos sindicatos segundo esses autores, para, logo, descrever os processos históricos dos sindicatos do Brasil e da Bolívia, de maneira geral, e os sindicatos de trabalhadores da educação, em particular.

3.2.1. Luzes e sombras da organização sindical

Neste ponto é discutido o papel do sindicato como uma organização de luta e resistência, à luz de diferentes autores clássicos inscritos no marxismo, tais como o próprio Marx (1865, 1867, 1871, 2008, 2011, 2017), Engels (1974, 2008, 2010), Lênin (1902, 1979, 2003, 2010), para analisar o discurso de Lênin sobre o sindicato. Também trazemos a Losovsky (2018), que foi um bolchevique¹³ russo e sindicalista companheiro de luta de Lênin, Rosa Luxemburgo (2003).

A importância dos sindicatos nos processos de resistência é expressa por Marx (2008), que define que os sindicatos trabalham como “centro de resistência contra as usurpações do capital” (MARX, 2008, p. 79). Numa sociedade capitalista, na qual o conflito entre classes (a classe trabalhadora e a classe detentora do capital) faz parte, o sindicato adquire importância na organização da classe trabalhadora e na luta pelos seus direitos. O papel imediato dos sindicatos seria o assunto econômico da classe trabalhadora:

O valor da força de trabalho constitui a base racional e declarada dos sindicatos, cuja importância para a classe operária não se pode subestimar. Os sindicatos têm por fim impedir que o nível de salários desça abaixo da soma paga tradicionalmente nos diversos ramos da indústria e que o preço da força de trabalho caia abaixo de seu valor. (MARX, 2008, p. 65)

Porém, segundo Engels (1974), o resultado das lutas sindicais tinha se mostrado muito pouco efetivo: “A história desses sindicatos é uma longa série de derrotas operárias, interrompida por poucas vitórias isoladas” (1974, p. 212).

Então, o sindicalismo ficaria limitado a umas poucas vitórias na melhoria das condições de vida do trabalhador. Além disso, Engels (2008, p. 72) acrescenta: “[...] as flutuações econômicas, pelo menos uma vez a cada dez

¹³ Os bolcheviques (que em russo significa maioria) e os mencheviques (que significa minoria) foram duas facções políticas que disputaram o caminho percorrido pela Revolução Russa em 1917. Ambas as facções pertenciam ao Partido Operário Social Democrático Russo (POSDR) e eram de filiação socialista.

Os mencheviques seguiram as ideias marxistas tradicionais e queriam transformar gradualmente a sociedade russa: transformar a sociedade feudal czarista em uma sociedade burguesa, democrática e industrial, que então evoluiria para o socialismo. Os bolcheviques exigiam uma transformação radical e imediata para instaurar o socialismo através da “ditadura do proletariado”: criar um governo centralizado, liderado pelos líderes partidários e voltado para a organização de uma sociedade comunista, sem propriedade privada ou classes sociais (KISS, 2023).

anos, anulam tudo o que se havia conquistado com muita luta e esta deve recomeçar desde o princípio. É um círculo vicioso”. Destarte, as vitórias do sindicato e as melhorias conseguidas estariam condicionadas pela lei econômica burguesa, e de acordo com os momentos de bonança ou de crise.

Mas, então, qual seria o principal potencial revolucionário dos sindicatos? A sua principal finalidade seria a solidariedade dos trabalhadores frente aos patrões e, assim, suprimir a concorrência que era, para Engels, uma das principais armas da burguesia para o domínio do proletariado:

Essa concorrência entre os trabalhadores, no entanto, é o que existe de pior nas atuais condições de vida do proletariado: constitui a arma mais eficiente da burguesia em sua luta contra ele. Daí os esforços do proletariado para suprimir tal concorrência por meio da associação e daí o furor da burguesia contra essas associações e seu grande júbilo a cada derrota que consegue impor-lhes. (ENGELS, 2010, p. 118)

A concorrência é generalizada, todos competem contra todos, pelo que Engels (2010) a consideraria um elemento-chave da sociedade burguesa; uma concorrência dentro da mesma classe e entre classes, uma luta encarniçada pela “pela vida, pela existência, por tudo e que, em caso de necessidade pode ser uma guerra de morte” (ENGELS, 2010, p. 117). A concorrência entre industriais fazia com que a tendência fosse rebaixar o salário dos operários e, no caso do proletariado, a concorrência pelo trabalho disputado com outros trabalhadores e também com o “exército de desempregados” (MARX, 2011), que são a carta na manga dos capitalistas para submeter aos trabalhadores.

Dessa forma, a união dos trabalhadores e a supressão da concorrência é uma das principais potencialidades dos sindicatos contra a opressão capitalista. Mas uma outra potencialidade é instalar o ódio contra a burguesia, o que viria a se constituir em a consciência de classe, de se reconhecer como classe proletária e antagônica com a classe burguesa, constituindo-se as greves operárias, o principal instrumento de luta do sindicalismo, são escolas de guerra que preparam aos operários para a grande luta (ENGELS, 1974); que formam a consciência de classe dos trabalhadores e contribuem a "alimentar o ódio e exacerbar os trabalhadores contra a classe possuidora" (1974, p. 214), declarar guerra social na Inglaterra (1974, p. 218).

Uma outra função das organizações de trabalhadores é a força de negociação em massa, que de maneira individual não seria muito efetiva quanto as demandas apresentadas em organizações de trabalhadores. Nesse caso,

uma potencialidade do sindicato é “proteger ao obreiro isolado contra a tirania e a incúria da burguesia [...] fixar o salário e negociar em masse¹⁴, com força com os patrões” (ENGELS, 2010, p. 250). Ao fazer esta apreciação, Engels (2010) referia-se às primeiras associações de trabalhadores na Inglaterra, que eram as *trade unions*¹⁵, mas Engels (2010), por outro lado, também criticava o caráter puramente econômico da sua luta, então, assinalava que os sindicatos eram as escolas de guerra, mas não a guerra mesma.

Marx e Engels reconhecem os limites da luta pelas melhorias econômicas, que estão limitadas pelos ciclos do capital, pelas altas e baixas e pela concorrência entre capitalistas no jogo do mercado (ENGELS, 2010).

Mais tarde, Marx, em um período de maior amadurecimento das suas ideias, depois de ter desenvolvido a sua teoria da mais-valor e aprofundado na natureza dos salários, concluiu que a luta sindical por melhorias econômicas e por uma redução da jornada laboral tinham uma grande importância, pois situavam numa melhor posição aos operários, na sua subsistência e na sua relação com os capitalistas para a venda da sua força de trabalho, isso encontra-se incorporado em sua obra *Salário, Preço e Lucro* (1865) e, mais tarde, na sua obra-prima *O Capital*, no volume I (1867). Na primeira, Marx (1865) expunha que o valor da força de trabalho tem uma dupla formação: a primeira, a física, que é a necessária para a manutenção e reprodução dos trabalhadores, e a segunda, que é a formação de caráter histórico social, determinada pelas condições sociais nas quais os homens vivem e se educam:

Só podemos dizer que, dados os limites da jornada de trabalho, o máximo de lucro corresponde ao mínimo físico dos salários e que, partindo de dados salários, o máximo de lucro corresponde ao prolongamento da jornada de trabalho na medida em que seja compatível com as forças físicas do operário. Portanto, o máximo de lucro só se acha limitado pelo mínimo físico dos salários e pelo máximo físico da jornada de trabalho. É evidente que, entre os dois limites extremos da taxa máxima de lucro, cabe uma escala imensa de variantes. A determinação de seu grau efetivo só fica assente pela luta incessante entre o capital e o trabalho; o capitalista, tentando constantemente reduzir os salários ao seu mínimo físico e a prolongar a jornada de trabalho ao seu máximo físico, enquanto o operário exerce constantemente uma pressão no sentido contrário. (MARX, 1953, p. 29)

A luta pelo salário e pela redução da jornada laboral faz todo o sentido,

¹⁴ E, francês, no original: “coletivamente”.

¹⁵ Sindicato.

porque além de estarem determinadas por questões físicas, estão determinadas pelas lutas entre possuidores capitalistas e despossuídos trabalhadores, pelo qual as lutas salariais dos trabalhadores são colocadas como parte integrante da dinâmica de reprodução do capital. Com essa base, Marx faz uma crítica a Proudhon¹⁶, que era contrário à luta sindical por reivindicações do salário porque as considerava inúteis e não poderiam superar as leis econômicas que tendem a reduzir ao mínimo os ingressos dos trabalhadores; Marx (2017) considerava que esses socialistas utópicos, que desprezavam as lutas dos trabalhadores por melhores salários, coincidiam com a posição dos economistas clássicos em condenar as organizações de trabalhadores; os economistas as consideravam um empecilho para o desenvolvimento; e os outros, os socialistas utópicos, como Proudhon, as consideravam inúteis.

Pelo contrário, para Marx e Engels, as organizações de trabalhadores e suas lutas tinham importância na melhoria das condições de trabalho (salário e redução da jornada laboral) e também na sua constituição como classe na tomada de consciência da injustiça, na eliminação da concorrência e na organização e planificação da resistência, como já foi exposto.

As condições econômicas tinham a princípio transformado a massa da população do país em trabalhadores. A dominação do capital criou para esta massa uma situação comum, interesses comuns. Assim, esta massa já é uma classe diante do capital, mas não o é ainda em si mesma. Na luta, da qual assinalamos apenas algumas fases, esta massa se reúne, se constitui em classe em si mesma. Os interesses que ela defende tornam-se interesses de classe. Mas a luta de classe com classe é uma luta política. (MARX, 2017, p. 159)

De tal modo, em que pese as limitações dos sindicatos dos trabalhadores no que se refere às poucas vitórias conseguidas, cuja manutenção ficava dependente dos ciclos do capital, do seu caráter defensivo e sua restrição local (ENGELS, 2010), mas sua potencialidade era se unir em prol de uma luta política maior, e o proletariado poderia ascender ao plano da luta política. Em 1867, a Lei de Reforma Bill¹⁷ ampliou o direito ao sufrágio e ajudou à integração dos trabalhadores ao regime político. Em 1871, Marx escreve:

Por outro lado, porém, todo movimento no qual a classe trabalhadora se posiciona como uma classe contra as classes dominantes e tenta

¹⁶ Proudhon (1809 – 1865) foi um filósofo político e econômico francês, considerado pai do anarquismo, criticado por Marx, que o considerava um socialista utópico.

¹⁷ La Ley de Reforma de 1832 (en inglés: Representation of the People Act 1832, Reform Act 1832 o Great Reform Act) fue una ley del parlamento que introdujo un amplio espectro de cambios al sistema electoral en Inglaterra y Gales

forçá-las por pressão externa é um movimento político. Por exemplo, a tentativa em uma determinada fábrica ou mesmo em uma determinada indústria de forçar os capitalistas a reduzir a jornada de trabalho por meio de greves, etc., é um movimento puramente econômico. Por outro lado, o movimento para forçar uma jornada de oito horas, etc., a lei é um movimento político. É assim, dos movimentos econômicos separados dos trabalhadores, cresce em toda parte um movimento político, isto é, um movimento de classe, com o objetivo de alcançar seus interesses de uma forma geral, de uma forma que possua um caráter geral. força social de compulsão. Se estes movimentos pressupõem um certo grau de organização prévia, eles próprios são igualmente um meio de desenvolvimento desta organização. (MARX, 1871, p. 3)

Além de reivindicações pontuais, como o salário, o movimento obreiro tem a possibilidade de se organizar num movimento de classe com reivindicações políticas de caráter geral; a ampliação do direito ao sufrágio dava aos trabalhadores a possibilidade de ter representação política no parlamento e, a partir daí, lutar, não só pela melhoria dos trabalhadores agremiados de um setor ou de uma localidade, mas por todos os trabalhadores, de modo geral. É, por isso, que Marx critica aos anarquistas¹⁸ que desacreditaram a luta política dos trabalhadores, desde o Estado ou, desde a representação política no parlamento. Assim, o pensamento marxista sobre os sindicatos vai mudando, com o tempo e as experiências do desenvolvimento do movimento operário, no século XIX.

A internacionalização do movimento também foi uma outra potencialidade dos sindicatos, impulsionada por Marx e Engels, não só na teorização dos movimentos dos trabalhadores, mas também na participação ativa, por exemplo, a Associação Internacional de Trabalhadores (AIT), também conhecida como a Primeira Internacional Obreira, sediada em Londres e integrada por partidos, sindicalistas, socialistas, anarquistas e associações obreiras; tendo Marx como encarregado de escrever seus estatutos.

Desde esse estatuto, Marx depositava as esperanças da revolução em uma ação organizada e preparada da classe trabalhadora, especialmente dos trabalhadores industriais, uma organização hierárquica em torno de uma

¹⁸ O “sindicalismo revolucionário” de inspiração anarquista (por vezes denominado, equivocadamente, por anarco-sindicalismo) tinha reservas em recorrer ao Estado para satisfazer interesses do proletariado, uma vez que, nesse entendimento, a luta política não poderia passar pelo Estado, tampouco pela conquista do poder político. Apostavam na ação direta, no antilegalismo e no antiparlamentarismo, recusando qualquer “substitutivo” organizativo. Apostavam na greve geral insurrecional como forma de impulsionar a expropriação direta e a auto-gestão” (TORRES, 2020, p. 291).

autoridade para uma maior organização e eficácia na tomada de decisões. Além de alentar a participação dos trabalhadores na política, por meio da criação de partidos políticos ou de acordo com partidos que favorecessem as demandas do proletariado. Na contraposição estavam os anarquistas, à cabeça de Bakunin¹⁹, que apostavam pela ação individual e coletiva, mas, com maior relevância pelo individualismo e pela espontaneidade, além de uma organização horizontal sem nenhum nexos com o Estado, que constituía um perigo para as liberdades individuais e rejeitavam a participação dos trabalhadores na política (parlamento, partido), já que isso acabaria por minar sua força revolucionária. Nesta organização, o campesinato teria um papel importante na ação individual e coletiva (GUTIERREZ MOLINA, 2014).

Dentro da Primeira Internacional, foram se fazendo evidentes diferenças nas concepções com relação ao marxismo, e, assim, as batalhas de tipo político foram encaradas com: a) a tática oportunista na esquerda operária (liderada por Lassalle²⁰); b) a linha de sectarismo contra os sindicatos (posição antissindical); c) ideias autonomistas e anarquistas (que estavam lideradas por Proudhon e Bakunin) (TORRES, 2020). Marx chamava a essas correntes de pensamento como seitas e demarcava sua diferença para com elas, pois, os marxistas não tentavam impor ideias alheias à realidade dos trabalhadores, mas se baseavam na realidade e nas lutas dos trabalhadores para tornar o inconsciente consciente (MARX, 1871). Já em 1872, no congresso da Primeira Internacional na Haia, os anarquistas foram expulsos e o marxismo tomou o controle, até sua dissolução, em 1876.

Marx e Engels viam o perigo do aburguesamento dos dirigentes sindicais

¹⁹ Mikhail Alexandrovich Bakunin; (Priamukhino, Rússia, 1814 - Berna, 1876) Teórico político e agitador revolucionário anarquista russo.

²⁰ "Ferdinand Lassalle (1825 – 1864) foi filósofo, economista, jornalista, escritor, bem como um dos mais importantes dirigentes da classe trabalhadora alemã, entre 1862 e 1864. No início de sua vida pública, defendeu posições democratas pequeno-burguesas. No quadro da Revolução de 1848 e 1849, interveio ativamente, tornando-se, desde então, amigo de Marx e Engels. Em 1862 e 1863, foi um dos principais dirigentes do movimento operário alemão que aspirava a alcançar sua independência de classe e um dos fundadores da Associação Geral dos Trabalhadores da Alemanha (ADAV). Em torno das ideias de Lassalle, surgiu, a partir de 1862, a corrente ideológico-política denominada lassalleísmo, propugnadora do socialismo reformista e pacifista alemão, em sua vertente específica de socialismo do Estado. Enquanto principais reivindicações programáticas, Lassalle pregava, de modo praticamente exclusivo e infalível, o estabelecimento de cooperativas de produção dos trabalhadores, impulsionadas com auxílios, prestados pelo Estado, alcançando-se o socialismo de maneira pacífica e gradual" (EMIL VON MÜNCHEN, 2007, p. 6).

(em específico, das *trade unions*²¹), pois estas lideranças se afastaram da tradição revolucionária e passaram a conciliar com a burguesia, num período de prosperidade econômica. Marx o expressava assim, numa carta para Engels, em 24 de setembro de 1852:

Os operários se tornam aburguesados pela momentânea prosperidade e pela perspectiva de glória do Império. Será necessário que a crise dê uma dura lição aos operários para que eles possam se tornar capazes de alguma coisa. (ALVES, 2003, p. 156 *apud* MARX, 1852)

Essa seria uma das limitações dos sindicatos, o aburguesamento e a burocratização dos seus dirigentes, como o já mencionado na anterior citação. Engels acreditava que esse fenômeno acontecia nas épocas de bonança nos ciclos do capital, e que isso poderia mudar numa época de crise.

Segundo Luz (2017, p. 39):

Marx e Engels: concluíram que as lutas sindicais economicistas eram lutas defensivas, apesar de serem fundamentais, porque colocavam os trabalhadores em movimento; mas eram lutas que não conseguiam mudar a condição mais geral de exploração capitalista. E que, para mudar, precisariam avançar para uma luta política contra o capitalismo. Portanto, essas organizações dos trabalhadores teriam um caráter revolucionário.

Para sintetizar, as concepções marxistas sobre o sindicalismo, segundo suas experiências no contexto do século XIX, quando as organizações de trabalhadores surgiam para fazer frente aos abusos do capitalismo,

Os sindicatos trabalham bem como centros de resistência contra as usurpações do capital. [...] Mas são deficientes, de modo geral, por se limitarem a uma luta de guerrilhas contra os efeitos do sistema existente, em lugar de, ao mesmo tempo, se esforçarem para transformá-lo, em lugar de empregarem suas forças organizadas como alavanca para a emancipação final da classe operária, isto é, para a abolição definitiva do sistema de trabalho assalariado. (MARX, 1953, p. 31)

Os sindicatos mobilizam os trabalhadores, os mantêm unidos para resistir aos excessos do capital, porém, não põem em questão o sistema capitalista, mas representam uma contribuição para o que seria a batalha final da abolição definitiva da venda da força de trabalho, nas condições do capitalismo.

Não deixa de ser importante, o significado dado por Lênin, ao sindicato, como “uma organização educadora, uma organização que atrai e instrui, uma escola de tipo completamente diferente” (LÊNIN, 1979, p. 293). E, desde essa

²¹ Sindicatos.

visão, o sindicato seria um espaço formativo, além de ser um o instrumento de luta pelos direitos dos trabalhadores e melhores condições de trabalho. Essa postura de Lênin deve ser situada, historicamente, à princípios dos anos 1990, do século XIX, até os anos iniciais do século XX, quando começaram a surgir as lideranças do movimento obreiro russo, e o propósito era pôr em movimento as massas de trabalhadores (LOSOVSKY, 2018).

Lênin, em sua obra principal, escrita entre 1901 e 1902, *Que fazer?*, discorre principalmente sobre a espontaneidade da ação do movimento sindical e como transformar essa espontaneidade numa luta planejada e consciente. Na época, existiam duas perspectivas na Rússia pré-revolucionária: a primeira era a economicista, pela qual o movimento operário produzia uma vanguarda, cuja tarefa era manter-se sempre em sintonia com o movimento econômico de massas que se desenvolvia espontaneamente; a segunda era marchar gradual e lentamente com esse movimento, isto é, restringir o movimento operário às tarefas que o novo movimento espontâneo das massas tinham diante de si (LOSOVSKY, 2018).

Por outro lado, a perspectiva política, que mantinha uma crítica contra a espontaneidade e a degradação, ressaltava a importância da teoria para dar uma direção ao movimento proletário e a formação no socialismo (LÊNIN, 1902). Já anteriormente, Lênin havia apontado o perigo da espontaneidade das organizações de trabalhadores, e da sua forma principal de expressão:

[...] as greves só são vitoriosas quando os operários já possuem bastante consciência, quando sabem escolher o momento para desencadeá-las, quando sabem apresentar reivindicações, quando mantêm contacto com os socialistas para receber volantes e folhetos. (LÊNIN, 2003, p. 16)

Para Lênin, o sindicalismo era um movimento restrito no presente, que não ia além das necessidades do dia a dia dos trabalhadores, quase um movimento artesanal, estreito e limitado a setores profissionais, sem um objetivo político maior, de classe. Opondo-se decididamente ao sindicalismo puro, à sobrevalorização da espontaneidade e a subestimação da ação consciente de tipo revolucionário, essas considerações estão em seu escrito *Que fazer?* (1902), num período de muita pugna entre os economicistas e os políticos representados pelo sector revolucionário da social-democracia da Rússia, daquela época (LOSOVSKY, 2018).

Ainda segundo Lênin, uma questão importante é a neutralidade *versus* envolvimento do sindicato com o partido político. Nesse ponto, houve uma evolução do pensamento de Lênin, pois, no início, ele se mostrou favorável à neutralidade do sindicato frente ao partido, o que foi expresso em *Que fazer?* (1902); anos depois esclareceu que essa postura se justificava na compreensão de que o partido ainda não estava muito bem-organizado e, por isso, poderia ser contaminado pela espontaneidade dos movimentos obreiros existentes, pois a tarefa do partido teria que ser a direção desses movimentos. No Prólogo à recopilação dos seus *Escritos de 12 anos* (1907), Lênin escreveu:

Eu estava defendendo na época, quando escrevi 'O que fazer?', pela neutralidade dos sindicatos. Desde então não rejeitei essa ideia, ao contrário do que afirmam meus adversários, nem em panfletos nem em artigos de jornal. Apenas o Congresso de Londres do Partido Trabalhista Social-Democrata Russo e o Congresso Socialista Internacional de Stuttgart me forçaram a concluir que a neutralidade sindical não pode ser defendida em princípio. O único princípio correto consiste na maior aproximação dos sindicatos ao Partido. A nossa política deve tender a aproximar os sindicatos do Partido. Deve ser aplicado com perseverança e firmeza em todo o nosso trabalho de propaganda e agitação e organização, sem aspirar ao mero "reconhecimento" e sem expulsar dos sindicatos quem pensa diferente". (LÊNIN, 1907, pp. 84-85)

Lênin acreditava que não havia consciência de classe que renunciasse a seu passo pelo sindicalismo, e de sua forma mais representativa de luta, como são as greves, não era possível pensar num salto, direto do cotidiano do trabalhador proletário para uma consciência de classe elaborada, que seria expressa na organização do partido, era na luta que essa consciência iria se construindo e, essas lutas indispensáveis para o correto acabamento da consciência de classe (ARBIA, 2013). Assim, os sindicatos têm um valor pedagógico para os trabalhadores, uma vez que, nas lutas, vai se formando sua consciência de classe, e esta seria a principal importância do sindicato, além de cuidar pela melhoria das condições dos trabalhadores no sistema capitalista, que, em momentos de bonança, não duvida em afetar o salário e a jornada de trabalho em momentos de crise. Isso já era assinalado por Lênin (2003), em seu escrito de 1899, *Sobre as Greves*, que concorda com Marx e Engels em muitas das suas ideias.

É atribuída por Lênin, uma grande importância às greves, pois que viriam a se constituir em escolas de guerra para a consciência de classe, mas nos lembra, também, que não são a guerra mesma (LÊNIN, 2003). As lutas sindicais

educam na consciência, no ódio à injustiça dos patrões capitalistas donos de tudo, até da sua força de trabalho. Então, o movimento que começa como uma reação espontânea, que vai ganhando consciência revolucionária no processo.

Então, qual seria o papel do partido, nesse processo? Para Lênin, o partido é o grande articulador de diferentes movimentos obreiros, também pode se ver refletida, a sua função, numa resolução do IV Congresso do Partido Obreiro Social-Democrata da Rússia (P.O.S.D.R.), celebrado em Estocolmo, Suécia, entre abril e maio de 1906:

O congresso acredita que o partido deve fazer todos os esforços possíveis para educar os trabalhadores sindicalizados em um espírito de compreensão clara da luta de classes e das tarefas socialistas dos sindicatos, a fim de, por meio de sua atividade, obter um controle real sobre os sindicatos e, finalmente, esses sindicatos podem, sob certas condições, ser diretamente associados ao partido, é claro, sem expulsar os membros que não são partidários. (LOSOVSKY, 2018, p. 21)

O partido político, pois, teria a tarefa de educador dos trabalhadores filiados aos sindicatos, e aglutiná-los no seio do partido, mas vai além disso:

O congresso lembra às organizações partidárias e aos sociais-democratas que trabalham nos sindicatos que uma das tarefas fundamentais das atividades sociais-democratas dentro do sindicato é: promover o reconhecimento sindical da liderança espiritual do partido social-democrata e o estabelecimento de organizações conexões com eles, e onde as condições locais permitirem, colocar esta decisão em prática. (LOSOVSKY, 2018, p. 43)

O partido seria, assim, a liderança espiritual dos sindicatos, mas é importante que o partido não tenha a pretensão de que todos os sindicalizados sejam partidários, como condição de relação entre o partido e o sindicato. Lênin chama de infantilidade, aquelas aspirações da esquerda, de só se relacionar com quem é partidário da socialdemocracia, desprezando as massas que não são militantes do partido e, assim, os critica:

[...] 'As massas, as massas' e se recusam a trabalhar dentro dos sindicatos...rejeição que baseiam no fato de que estes são 'reacionários'...inventam uma nova, impecável, 'União de Trabalhadores' livre de preconceitos democráticos burgueses, livre dos pecados do ofício e da estreiteza profissional, que eles esperam que se torne (o fará?) um grande sindicato, e onde a única (única!) condição para filiação é o reconhecimento do sistema soviético e da ditadura'. Lênin diz claramente: "A tarefa de um comunista é convencer as massas atrasadas, ser capaz de trabalhar entre elas, em vez de se isolar delas inventando slogans esquerdistas infantis". (LOSOVSKY, 2018, p. 45).

Pois bem, Lênin já tinha mencionado que a consciência de classe era um

processo gradual, e não um salto. Então, não haveria razão para os dirigentes do partido rejeitarem a relação com membros do sindicato que não fossem filiados ao partido, ou que demonstrassem uma consciência caracterizada como revolucionária.

Por outro lado, é interessante sublinhar que Lênin considerava o Estado como um outro inimigo a ser combatido. Isso, antes da revolução de 1917, para ele, era importante a tomada de consciência da cumplicidade do Estado com os capitalistas industriais ou terratenentes, o que é expresso em seu escrito de 1899, *Sobre as Greves*:

Mas a greve abre os olhos dos operários não só quanto aos capitalistas, mas também no que se refere ao governo e às leis. Do mesmo modo que os patrões se esforçam para aparecer como benfeitores dos operários, os funcionários e seus lacaios se esforçam para convencer os operários de que o czar e o governo czarista se preocupam com os patrões e os operários na mesma medida, com espírito de justiça. (LÊNIN, 2003, p. 39)

É um chamado de atenção da parcialização do governo czarista com os patrões, ainda que aparentemente seja neutro e procure por uma justiça igualitária, isso, na prática, não era uma realidade:

O operário não conhece as leis e não convive com os funcionários, em particular os altos funcionários, razão pela qual dá, frequentemente, crédito a tudo isso. Eclode, porém, uma greve, apresentam-se na fábrica o fiscal, o inspetor fabril, a polícia e, não raro, tropas, e então os operários percebem que infringiram a lei: a lei permite aos donos de fábricas "reunir-se e tratar abertamente sobre a maneira de reduzir o salário dos operários, ao passo que os operários são tachados de delinquentes ao se colocarem todos de acordo! Despejam os operários de suas casas, a polícia fecha os armazéns em que os operários poderiam adquirir comestíveis a crédito e pretende-se instigar os soldados contra os operários, mesmo quando estes mantêm uma atitude serena e pacífica. Dá-se inclusive aos soldados ordem de abrir fogo contra os operários, e quando matam trabalhadores indefesos, atirando-lhes pelas costas, o próprio czar manifesta a sua gratidão às tropas (assim fez com os soldados que mataram grevistas em Iaroslavl, em 1895). Toma-se claro para todo operário que o governo czarista é um inimigo jurado, que defende os capitalistas e ataca de pés e mãos os operários. O operário começa a entender que as leis são ditadas em benefício exclusivo dos ricos, que também os funcionários defendem os interesses dos ricos, que se tapa a boca do povo trabalhador e não se permite que ele exprima suas necessidades e que a classe operária deve necessariamente arrancar o direito de greve, o direito de participar numa assembleia popular representativa encarregada de promulgar as leis e de velar por seu cumprimento. Por sua vez, o governo compreende muito bem que as greves abrem os olhos dos operários, razão por que tanto as teme e se esforça a todo custo para sufocá-las quanto antes possível. (LÊNIN, 2003, pp. 40-41)

Esta longa citação de Lênin, presente em *Sobre as greves* (1899), tem a finalidade de mostrar como o Estado, que finge imparcialidade ante o menor sinal

de resistência, não resiste em abafar esses movimentos dos operários, fazendo uso dos seus aparelhos repressores e das estratégias que tem a sua disponibilidade, desde as manipulatórias, para fazer desistir, aos trabalhadores, de qualquer ação de resistência, até o uso da violência. Em conformidade, os operários que lutam e, também os que não estão envolvidos na luta podem evidenciar que o Estado e as leis estão sempre em favor dos possuidores do capital e dos meios de produção, e não das massas de trabalhadores e que, enquanto os operários recorrem à greve para fazer valer seus direitos, o Estado vê o perigo e faz tudo para sufocá-lo.

Em um escrito posterior, Lênin deixa claro que:

O papel básico do partido, o primeiro mandamento de todo movimento sindical deve ser: 'Não confie no Estado', confie apenas no poder de sua classe. O Estado é uma organização da classe no poder. Não confie em promessas, confie no poder da união e na consciência de sua classe. (LÊNIN, 1979, p. 78)

Mas, depois de ocorrida a Revolução Russa de 1917, Lênin concebe o papel do movimento operário de um jeito muito diferente, no entendimento de que o governo revolucionário seria a favor dos direitos dos proletários, teria que haver, pois, uma governamentalização dos sindicatos, que passariam a formar parte do governo, e ainda sugere que poderiam estar à frente da direção das indústrias.

Para Lênin, a governamentalização dos sindicatos era um longo processo de atividade prática, de trabalho direto na organização da economia nacional. Ele concebeu a transformação dos sindicatos em órgãos do poder do Estado como um processo que começa com a participação no governo do país e termina com a construção de novos órgãos sob controle exclusivo dos sindicatos. (LOSOVSKY, 2018, p. 50)

É importante entender o contexto russo daquela época, no qual grande parte da população era rural, e, conseqüente a isso, Lênin dá importância aos camponeses em união aos trabalhadores urbanos. Isso ficou evidente no documento do Primeiro Congresso Sindical, de 1920 (três anos depois da Revolução Russa, de 1917), afirmando o seguinte, em uma das suas resoluções:

Na sua forma desenvolvida, os sindicatos, durante o período da ditadura operária e camponesa, devem tornar-se órgãos do poder socialista, funcionando como tais em cooperação com outros órgãos para o desenvolvimento de novos princípios de organização da economia e da vida. (LOSOVSKY, 2018, p. 52)

Essa importância, à população camponesa, também é dada por Trotsky,

como veremos mais a frente, pois, a Rússia daquela época era predominantemente rural e, o campo e a cidade sofriam as consequências do capitalismo.

Mas, pode o operário, por si só, sustentar essa luta? É cada vez maior o número de operários: os camponeses se arruínam e fogem das aldeias para as cidades e para as fábricas. Os latifundiários e os industriais introduzem máquinas, que deixam os operários sem trabalho. Nas cidades aumenta incessantemente o número de desempregados, e nas aldeias o de gente reduzida à miséria; a existência de um povo faminto faz baixarem ainda mais os salários. (LÊNIN, 2003, p. 42)

Temos, assim, um panorama do pensamento de Lênin sobre o sindicalismo na Rússia pré-revolucionária e nos primeiros anos da Revolução de 1917. Como bem destaca Losovsky (2018), conforme os acontecimentos históricos iam mudando a situação, o pensamento de Lênin evoluía conforme a sua experiência e, foi esse movimento do seu pensamento que procurou-se refletir no presente recorte desta pesquisa.

Então, apesar de as lutas sindicais pelos direitos dos trabalhadores de tipo econômico serem importantes, a verdadeira revolução se constitui na luta contra o sistema capitalista. Assim sendo, “ou se transformam em organismos revolucionários ou se convertem em auxiliares do capital” (AGUENA, 2008, p. 33). As reivindicações salariais têm importância mobilizadora e de melhoria da situação dos trabalhadores, enquanto à exploração por parte do capital, mas têm um caráter restrito à reforma, ou seja, as lutas revolucionárias, que são as lutas em que os trabalhadores questionam o próprio sistema capitalista.

3.2.2. História do sindicalismo no Brasil

Em um breve apanhado da história do sindicalismo no Brasil, Luz (2017) distingue os seguintes períodos:

- Num primeiro período, no início do século XX; depois da abolição do trabalho escravo, em 1880; e nos inícios da industrialização, quando os trabalhadores começavam a se enxergar como classe operária e o sindicalismo começou a surgir na defesa dos seus direitos de uma maneira independente do estado e dos capitalistas.

-Num segundo período, na presidência de Getúlio Vargas (1930-1945), a qual houve uma aliança estratégica com o movimento sindical, o que marcou

uma ruptura com o período anterior e o conteúdo programático das origens do sindicalismo brasileiro, e deu início à intervenção do estado nos sindicatos dos trabalhadores e a, conseguinte, burocratização do sindicalismo brasileiro da época, a tal ponto que ficou subordinado ao Ministério de Trabalho; isso deu lugar ao que se chamou de líder sindical “pelego”, ou seja, o líder sindical que estava à serviço do governo, e garantia a relação entre o Estado e o movimento sindical. Veremos as características da Era Vargas e o que esta significou para o sindicato docente, mais adiante.

- Num terceiro período, em 1978, que se consolida com a luta contra a ditadura e retoma os princípios de democracia e autonomia, num contexto de efervescência das lutas pela democracia; o que deu origem ao chamado “novo sindicalismo”, sobre o qual, também, aprofundaremos.

- O quarto período inicia em 2003, com a chegada de Luiz Ignácio Lula da Silva (2003-2011) à Presidência da República, um líder sindical metalúrgico, que fazia parte do novo sindicalismo. Precisamente, esse fato marcou a estreita relação entre o sindicato e o governo, que resultou na fragmentação e reorganização do movimento sindical.

Esta breve descrição histórica se faz importante para demarcar os sindicatos docentes, em relação à aproximação ou ao distanciamento dos sindicatos e o Estado, pela interpelação que o sindicato faz à burguesia, e ao Estado ou o alinhamento com estes.

3.3. Sindicatos Docentes

Entendemos os sindicatos docentes como

Forma de organização daqueles que trabalham na docência formal, cuja finalidade central é defender e promover as condições de trabalho e de ensino junto a um empregador. A partir desse propósito, alguns sindicatos docentes também tomam posição diante das políticas educativas e das políticas do conjunto da sociedade. (CHIROQUE, 2010, p. 1)

As lutas docentes podem ser por: 1. condições de trabalho - o que inclui políticas de contrato e/ou nomeação; defesa de estabilidade laboral; salários e poder aquisitivo; relações laborais; estatuto docente e avaliação docente; 2. condições de ensino - qualidade educativa; condições de educabilidade; 3. políticas educativas - gratuidade da educação; privatização do ensino;

orçamento educativo e gestão educativa (CHIROQUE, 2010).

Podemos observar que as lutas passam por reivindicações corporativistas (salário, estabilidade, etc.), mas, também, por reivindicações de tipo profissional, do melhoramento das suas condições de trabalho e políticas em favor da escola pública de qualidade. Como bem assinalam Gouveia e Ferraz (2012), a organização docente esteve pautada não só por questões profissionais, corporativas e trabalhistas, mas, também, por questões de políticas educacionais, na procura da universalização do ensino, em defesa da educação pública.

No caso do sindicalismo docente, existem dois tipos de organizações, com enfoques diferentes. Uma de tipo profissional, na qual conformam-se associações e/ou colégios profissionais de docentes. Essas organizações profissionais, muitas vezes, são apresentadas como complemento e/ou alternativa ao sindicato docente. Esse tipo de organização tende a utilizar medidas de pressão relacionadas com o técnico pedagógico e com práticas democratizantes e de simples melhoria do sistema (CHIROQUE, 2010). No outro tipo, os professores se identificam como classe trabalhadora:

Quando os docentes enfatizam sua condição de trabalhadores, seu sindicato assume geralmente formas de luta clássicas do movimento sindical operário. Geralmente aderem a alguma central do conjunto da classe trabalhadora. Em geral, sua organização busca reproduzir as práticas de relativa democracia interna no sindicato. A teleologia orientadora do sindicato docente tende a ser mais política e de transformação do modelo hegemônico de sociedade. (CHIROQUE, 2010, p. 2)

No sindicato docente, os professores não deixam de lado sua dimensão profissional, mas também assumem que são da classe trabalhadora dentro das condições do sistema capitalista de exploração do trabalho. Para Dal Rosso e Lúcio (2004, p. 119), “As associações profissionais são uma forma pré-sindical, frequentemente de caráter assistencial, que busca atender a interesses profissionais da categoria dos professores”, constituindo uma forma embrionária das organizações docentes.

Uma outra dualidade planteada no sindicalismo docente é a inclusão dos trabalhadores da educação como uma categoria ampla, que considere não só a categoria dos professores, mas também aos funcionários da escola pública (OLIVEIRA, 2017). Para ter uma visão unificada do sindicato de trabalhadores

da educação, é preciso ter uma concepção de classe que enxergue a unidade a partir do pertencimento à classe trabalhadora.

Algumas das características dos sindicatos docentes, na realidade latino-americana, são assinaladas, por Ibarrola e Loyo (2001), da seguinte maneira: 1) estão formadas majoritariamente por docentes de escolas públicas; 2) defendem o direito de associação e de livre filiação, mesmo que tenham que observar limitações jurídicas às suas atividades (como greves); 3) reivindicam autonomia – embora muitas se aproximem das perspectivas de algum partido político –, financiando suas ações com cotas de seus afiliados; 4) e se regem por estatutos com normas democráticas de funcionamento, em especial quanto à eleição de dirigentes.

Já adentrando na origem, desenvolvimento histórico e características do sindicalismo docente brasileiro

É marcante do sindicalismo docente a formação tardia das organizações associativas e sindicais. Se o sindicalismo brasileiro em outros setores de atividade, tais como a indústria, começou a organizar-se ao final do século XIX, o sindicalismo docente começa a estruturar-se setenta e cinco anos mais tarde. (DAL ROSSO; LUCIO, 2004, p. 114)

3.2.1. Sindicalismo docente no Brasil (história, tendências políticas e entidades sindicais docentes)

Esta demora no início da organização sindical docente foi apontada por Rêses (2008). Da primeira associação brasileira de professores públicos de que se tem notícia, fundada em 1901: a Associação do Professorado Público de São Paulo (ABPPSP). Mas, estas associações tinham um caráter de ajuda mútua e assistencialista, prestavam serviços de saúde, financeiros, de assistência jurídica e do aperfeiçoamento moral e intelectual dos professores (LUZ, 2017).

Mais tarde, em 1926, foi criada a Confederação do Professorado Brasileiro (CPB), que reunia professores do nível secundário (RÊSES, 2008). A demora na organização docente que, entre outras coisas, tem como uma das suas razões na dificuldade dos professores se enxergarem como parte da classe trabalhadora e, mesmo nas suas reivindicações, buscavam se diferenciar dos trabalhadores:

Tais objetivos, entretanto, não poderiam comprometer a preocupação em manter o respeito quanto às autoridades constituídas, nem o suposto ideal de neutralidade política, presentes inclusive nos sindicatos organizados por professores da rede particular. Mesmo quando as associações constituídas nesses moldes passaram a utilizar

práticas reivindicatórias mais agressivas – passeatas e greves -, insistia-se no caráter diferenciado dessas iniciativas, que eram descritas como ordeiras, com vistas a preservar a distância do operariado. (VICENTINI; LUGLI, 2009, p. 105)

Situação que é verificada por Fontoura, Gentili e Gindin (2009), afirmando que, ainda que não fosse o eixo da sua atividade, as associações, os centros de professores e as uniões, apresentavam reivindicações por melhores condições de trabalho: melhores salários, pago na data certa, aposentadoria aos vinte e cinco anos de serviço, planos de carreira dentre outros, o faziam de um jeito protocolar e muito respeitoso das autoridades.

Já, num período histórico diferente, na presidência de Getúlio Vargas (1930-1945), nomeada era Vargas, promoveu uma centralização política, a industrialização do país estimulou um novo tipo de sindicalismo atrelado ao governo e aos interesses das classes dominantes, sob um discurso de harmonia para fazer crescer a indústria e os direitos trabalhistas (LUZ, 2017). De fato, Getúlio Vargas aprovou a Consolidação das Leis Trabalhistas (CLT), em 1943, que é uma regulação individual e coletiva de trabalho, mas, por outro lado, proibiu o sindicalismo independente, por meio do Decreto nº 19.770, de 19 de março de 1931, no qual:

Os Estatutos dos sindicatos não podiam mais ser feitos pelos trabalhadores. Havia um estatuto padrão, fornecido pelo Ministério do Trabalho. Era só ir ao Ministério, pegar o estatuto já pronto, colocar o nome do novo sindicato, sua data de fundação, o local de funcionamento e pronto. Estava feito o estatuto do novo sindicato. Agora era só levar de volta, para o Ministério carimbar. Neste estatuto estava tudo bem explicado: proibido fazer política no sindicato; proibido fazer greve; proibida a criação de uma central sindical; proibida a filiação em qualquer organismo internacional. Caso a diretoria desobedecesse a essas leis, o Ministério tinha o direito de cassá-la, decretando a intervenção no sindicato. Todas essas normas foram reunidas por Vargas em cem artigos e encaixadas na Consolidação das Leis Trabalhistas (CLT). (GIANNOTTI, 2009, p. 136)

O período da presidência de Getúlio Vargas foi de cooptação do movimento sindical, que não tinha nenhuma autonomia e nenhuma possibilidade de luta pelas proibições e repressão do governo.

Com o fim do governo de Vargas, em 1945, se desatou uma onda de democratização, surgiram novas entidades docentes e começou a defesa da escola pública e gratuita (FONTOURA; GENTILI; GINDÍN, 2009). Assim, em 1960, foi criada a Confederação dos Professores Primários do Brasil (CPPB), a primeira confederação a nível Federal.

Uma outra organização docente tradicional, foi o Centro do Professorado Paulista (CPP), que tratava questões puramente técnicas e tinha um ideário que o mantinha afastado do movimento obreiro e da esquerda, em termos políticos (LUGLI, 1977).

Já, em 1964, no início da ditadura, houve apoio por parte de alguns setores do magistério, afins à direita, o que, provavelmente, ocasionou disputas no seio das entidades docentes (FONTOURA; GENTILI; GINDÍN, 2009). O termo de dirigente pelego, que na época de Vargas foi o dirigente sindical afim ao governo, na ditadura passou a ser o dirigente sindical apoiado pelos militares (LUZ, 2017).

Assim, dentre as questões que afastaram as entidades docentes do governo de regime militar, estão: a expansão numérica dos estudantes beneficiários pelo sistema educacional, como consequência da Lei 5.692/71, que originou a ampliação da escola fundamental obrigatória a oito anos, a diminuição do tempo de formação dos professores a partir da Reforma Universitária de 1968 e a desvalorização do salário durante o Regime Militar, que ocasionou o empobrecimento dos trabalhadores docentes e a perda de *status* e prestígio social (OLIVEIRA, 2017).

Esses fatos provocaram uma transformação no perfil dos professores da educação pública, que era majoritariamente proveniente da classe média. Já, para o final da década de 1970, havia outro perfil, mais afim com o movimento operário e que lutava pelas suas reivindicações (ARROYO, 1980). Assim, os professores começam a se identificar com o movimento dos trabalhadores e a luta pelas suas reivindicações.

A nova consciência e a nova prática dos trabalhadores da educação é se sentirem como trabalhadores e sentirem a necessidade de se associarem como tais, e organizarem sua luta nos mesmos moldes dos trabalhadores da produção, do comércio... e sobretudo se sentirem solidários nos mesmos objetivos de questionar o modelo sócio-político e econômico, o Estado, a organização do trabalho... que os gera e explora como trabalhadores. (ARROYO, 1980, pp. 18-19)

No final da década de 1970, diferentes grêmios de docentes realizaram greves na defesa dos seus direitos, no começo, por questões salariais, mas que foi se convertendo num pedido de finalização da ditadura militar (FONTOURA; GENTILI; GINDÍN, 2009), passando, assim, de reivindicações corporativistas e específicas do grêmio docente, para uma luta política que pedia o retorno da

democracia; além dos professores se identificarem com as lutas do movimento operário, o que inaugura no movimento docente uma visão de classe. Como bem situa Oliveira (2017, p. 35): “O sindicalismo docente propriamente dito no setor público brasileiro tem suas origens no período final do regime militar (1964-1985)”. Assim, as condições impostas pela ditadura que mudaram as condições de vida dos professores e até mesmo a composição do magistério, deu lugar ao início da sindicalização docente.

Nasce, assim, o Novo Sindicalismo no movimento sindical mais amplo e, é dentro deste novo sindicalismo que os professores se incluem. Este “novo sindicalismo” estava constituído pelos trabalhadores da indústria automobilística, estabelecidos na grande São Paulo, sua organização estava no sindicato dos metalúrgicos de São Bernardo do Campo (ABC Paulista), liderados por Luiz Inácio “Lula” da Silva que, posteriormente, viraria presidente do Brasil.

Este “novo sindicalismo” era crítico com as tradições políticas e sindicais do movimento obreiro do Brasil, também criticou o papel político e sindical do Partido Comunista, um fato inédito em Latinoamérica, na qual os sindicatos estavam alinhados com os partidos de esquerda.

As características do “novo sindicalismo” podem ser resumidas desta maneira:

1. O sindicato do tipo “novo sindicalismo” é mais combativo: a) por sua tendência a recorrer a greves; b) pelas formas de luta escolhidas; c) pelo uso político dos canais legais existentes; d) por introduzir temas que contestam a organização da produção.
2. Os sindicatos do tipo “novo sindicalismo” são mais representativos da base que representam porque: a) admitem novos protagonistas como líderes; b) admitem e estimulam a representação nos locais de trabalho; c) procuram expandir as bases de participação por meio da organização de campanhas de sindicalização; d) admitem eleições sindicais sistemáticas realizadas em condições com maior liberdade e competição.
3. O “novo sindicalismo” não é apenas uma tendência sindical, mas: a) representa uma arena de lutas em defesa de direitos sociais e políticos; b) questiona os próprios limites do Estado corporativista, criando oportunidades de expansão da cidadania operária. (MANGABEIRA, 1993, p. 15)

Este novo movimento sindical, que nasce desde as bases assentadas no sindicato metalúrgico, propõe uma democratização no sindicalismo, por radicalizar os métodos de luta, por representar a uma base mais ampla da população, na defesa de direitos sociais e políticos que ultrapassa o puramente sindical e das lutas corporativistas.

Como consequência deste “novo sindicalismo”, nasce o Partido dos Trabalhadores (PT), em 13 de outubro de 1979, em São Bernardo do Campo, como um partido de massas que supera as tendências leninistas e marxistas (FONTOURA; GENTILI; GINDÍN, 2009). Assim, este “novo sindicalismo” se materializa num instrumento político que, posteriormente, viria a participar de eleições democráticas e, em 2003, chegaria à presidência da República.

Também, esse “novo sindicalismo”, deu origem à entidade sindical que mais abarca a filiação de trabalhadores, como é a Central Única de Trabalhadores (CUT), em 1983. De tal modo: “Com a fundação da CUT e do PT, consolidava-se um movimento sindical, no país, com característica classista, democrática, anticapitalista, socialista e internacionalista” (LUZ, 2017, p. 67).

No referente ao sindicalismo docente, a CPBB se transformou em Confederação dos Professores do Brasil (CPB), pois já não mais representava só a docentes do primário, mas ampliava sua base para professores de todos os níveis da educação básica. Houve uma reconfiguração das entidades e lutas docentes, neste período de “novo sindicalismo”, que podem ser resumidas da seguinte maneira: 1) fortalecimento de organizações docentes por meio da reorganização e a unificação; 2) ampliação da base, passou a tomar em conta não só os professores, mas também aos funcionários trabalhadores da educação, fato que em 1990 deu lugar à criação da Confederação Nacional de Trabalhadores da Educação (CNTE); 3) radicalização a partir de 1978-1979 dos métodos de luta, rompendo com as formas protocolares de realizar demandas e também existe uma radicalização do posicionamento político, contrário do que acontece no sindicalismo obreiro de maneira ampla, no sindicalismo docente as correntes de esquerda ganham peso (FONTOURA; GENTILI; GINDÍN, 2009).

A CPB tenta nacionalizar as demandas, resultando de abril de 1985, no 17 de abril e no 14 de outubro de 1986, quando são realizadas jornadas de luta promovidas pelo CPB (CARVALHEIRO, 1989), que são, possivelmente, as primeiras nacionais na história do magistério brasileiro (FONTOURA; GENTILI; GINDÍN, 2009).

Já, na época da transição democrática, quando a ditadura do regime militar tinha caído, as propostas da CPB, em termos políticos, eram: 1) câmbios do modelo econômico estabelecido pela ditadura; 2) reforma agrária; 3) contra o pago da dívida externa e a nacionalização das multinacionais (FERREIRA,

1998)). Assim, as propostas ultrapassaram o corporativo e adotaram uma posição política para o país.

No referente à CNTE, como uma grande Confederação de uma visão ampla de trabalhadores da educação, Oliveira (2017, p. 39) afirma:

Por essas razões, podemos considerar que a década de 1980 foi singular para os trabalhadores da educação no que diz respeito ao reconhecimento de sua condição profissional e à redefinição de sua identidade. No campo sindical, a década culminou com a criação da Confederação Nacional dos Trabalhadores da Educação (CNTE) em 1989, importante interlocutora das políticas educacionais brasileiras no que se refere à chamada educação básica, tornando-se uma das entidades mais sólidas e abrangentes no campo da educação na América Latina, representando hoje cerca de quatro milhões de trabalhadores da educação reunidos nos 50 sindicatos filiados à referida instituição.

Como fruto do “novo sindicalismo”, a CNTE é filiada à CUT e no âmbito internacional, pertence à Confederação de Educadores Americanos e à Internacional da Educação. Já, nos anos de 1990, posteriores à recuperação da democracia, com consequências visíveis das políticas neoliberais de flexibilização do trabalho docente, de fragmentação da categoria, do estímulo ao individualismo e à concorrência, que afetam diretamente à sindicalização, temos como resultado:

O balanço não é positivo se comparado ao processo de 1989, como a greve geral, organizada pela CUT, que unificou as lutas dos trabalhadores em torno de um sindicalismo classista e combativo. As lutas sindicais, naqueles anos iniciais da década de 1990, existiram mesmo que fragmentadas, isoladas, pelas categorias e pelos estados. (LUZ, 2017, p. 72)

Esse foi o contexto da situação sindical no período de resistência às reformas neoliberais dos anos 1990, no Brasil.

3.2.2. Sindicalismo docente na Bolívia (história, tendências políticas e entidades sindicais docentes)

No que se refere à Bolívia, é importante destacar a característica do cenário político conturbado, com golpes de estado e renúncias por pressão popular. O sindicalismo boliviano é um dos mais representativos, pela sua tradição, e porque a associação corporativa dos trabalhadores tem atravessado um processo de luta contínua para a conformação das suas estruturas

representativas obreiras (SOLARES PERALTA, 2020).

As organizações gremiais da Bolívia têm se caracterizado por uma formação econômica marcadamente pré-industrial, latifundiária e de enclave mineiro, diferente de outros países da região, como Brasil, Argentina ou Chile, com um maior desenvolvimento industrial (GARCÍA, 2005). Em consequência, os movimentos sindicais que tomaram a “vanguarda do proletariado boliviano” foram a Federação Sindical de Trabalhadores Mineiros da Bolívia (FSTMB) e, posteriormente, a Central Obreira Boliviana (COB), na qual os mineiros eram um setor fundamental (SOLARES PERALTA, 2020).

Especificamente, no referente à agremiação dos professores na Bolívia, podemos mencionar que tiveram seu início logo após a criação das escolas normais, em 1909, de maneira tardia e por iniciativa do governo liberal da época, estas organizações tiveram lugar só nas cidades, provavelmente influenciados por o movimento autonomista universitário, e por outros movimentos de trabalhadores com tendências políticas socialistas e anarquistas (ANAYA, 2009). As primeiras organizações docentes, como no caso do Brasil, estavam mais relacionadas com questões pedagógicas e institucionais, do que questões com caráter sindical (SOLARES PERALTA, 2020).

Em 1925, foi fundada a Liga Nacional do Magistério (LNM), que filiava professores universitários, professores das escolas Normais de formação de professores, e professores de primária, secundária e do jardim de infância. A LNM abordava problemas de tipo econômico e gremial, como por exemplo a demora no pagamento de salários, salários insuficientes, indicações políticas para os postos de docência, a fixação de um “*escalafón de ascensos*”, ou seja, de categorias para os assensos, e de critérios para poder ascender. Esta associação se converteu num antecedente do que posteriormente seriam as organizações sindicais (SOLARES PERALTA, 2020).

O Sindicato de Professores de La Paz estendeu suas atividades para a defesa de demandas trabalhistas, como a imobilidade dos funcionários da Instrução Pública (ou seja, não poderiam ser demitidos por indicações políticas e teriam estabilidade laboral). Essa medida, considerada pelos professores como "uma das primeiras e mais valiosas conquistas do grêmio" (TRUJILLO LÓPEZ, 2004, p. 46), foi incorporada, alguns anos depois, na Constituição Política do Estado (ANAYA, 2009) e se mantém até hoje, sendo uma das

principais características do trabalho docente. Como indica Solares Peralta (2020, p. 33).

Sem dúvida, houve entidades sindicais internacionais que influenciaram a gênese do sindicalismo docente, como a Internacional de Professores Americanos (IMA) de tendência autonomista latino-americana, a Internacional de Trabalhadores do Ensino (ITE) de marcada tendência stalinista, da Associação Geral de Professores do Chile que na época estava à frente do movimento de educadores no continente.

Toda essa influência internacional, como também a influência do movimento sindical obreiro, em especial do setor mineiro, mais as condições deploráveis do salário docente (LORA, 1979), consolidaram a sindicalização docente. Nas décadas de 1930 e 1940, surgiram sindicatos de professores nas principais cidades capitais, e também os primeiros sindicatos nacionais, porém, os sindicatos da área rural surgiram depois, em 1948, e sob a influência e subordinação do Movimento Nacionalista Revolucionário (MNR), que tinha levado adiante a revolução de 1952²² (ANAYA, 2009).

No Congresso Nacional de Professores de 1954, se tentou unificar as representações de professores urbanos e rurais na Confederação Nacional de Trabalhadores do Ensino (CNTE), mas no momento de creditação ante a COB, só admitiu as representações por separado, separação que continua até a atualidade, mesmo que possa ter união para certas reivindicações, normalmente, o processo de negociação toma diferentes rumos (ANAYA, 2009). A CNTE teve uma vigência de apenas dois anos:

[...] a figura do Conselho Nacional de Educação (CNE) surge como uma entidade fiscalizadora e reguladora da educação nacional cujas funções foram resistidas e rejeitadas pelos professores porque a entidade fiscalizadora estadual promovia influências políticas dos governos no poder, deslealdade entre professores e suas organizações e outros atos arbitrários. (SOLARES PERALTA, 2020, p. 34)

²² “A insurreição armada de 9 de abril de 1952 é talvez um dos acontecimentos mais importantes de toda a história da Bolívia, porque deu início ao rompimento do período das exclusões e inaugurou a etapa da democratização do país; mas, ao mesmo tempo, permitiu certas linhas de continuidade pós-colonial, especialmente para os povos originários” (TICONA ALEJO, 2004, p. 5), por outro lado, a importância deste acontecimento na história de Bolívia: “A Revolução Nacional de 1952 cria uma espécie de Cidadão sindicalizado. isso significa que o indivíduo existe apenas como membro de uma associação, comunidade ou assembleia, seus direitos são reivindicados pelo sindicato, o sindicato é a mediação entre o Estado e a sociedade civil. A COB, criada no início da Revolução, é justamente a representação mais genuína das massas bolivianas. Liderado pela Federação Sindical dos Mineiros da Bolívia, impõe os decretos de nacionalização das minas, reforma agrária e controle operário com direito de veto à mineração nacionalizada”. (PAZ BALLIVIÁN, 2003, p. 12).

No final da década de 1960, as Federações Nacionais se tornaram a Confederação dos Professores Rurais da Bolívia (Conmerb) e a dos professores urbanos adotou o nome de Confederação dos Trabalhadores da Educação Urbana (CTEUB). As duas Confederações estão filiadas à COB a nível nacional e à Federação Internacional Sindical do Ensino (FISE) a nível internacional (ANAYA, 2009). As duas Confederações (urbana e rural) têm nove federações departamentais (a divisão política da Bolívia é entre 9 departamentos, subdivididos em províncias e municípios), a CTEUB tem 25 federações regionais e a CONMERB, 22 (ANAYA, 2009).

A sindicalização de professores é obrigatória, por um acordo assinado em 1963, entre dirigentes do magistério e representantes do governo nacionalista. Um dos problemas que afetou a categoria docente foi o atraso no pagamento dos salários, que muitas vezes demorava meses, provocando uma greve, em 1928, porque o salário tinha atrasado cinco meses (TRUJILLO LÓPEZ, 2004).

Outra demanda constante do sindicato de professores é o incremento do salário, uma questão que tem se tornado, segundo Anaya (2009), num jogo de poder entre o governo e os sindicatos de professores que, a cada ano tem que negociar o aumento salarial. Uma sentida demanda do magistério é a proteção ao *escalafón docente*, que é uma classificação de categorias docentes segundo antiguidade, é dizer que os professores ascendem de categoria pelo tempo de atuação docente:

A caracterização da Reforma Educacional como uma "lei maldita", pelo magistério em geral e pelas lideranças trotskistas em particular, teve quatro arestas fundamentais: a descentralização do sistema, a modificação do *escalafón docente*, violando a imobilidade do servidor e privatização da educação pública. (SOLARES PERALTA, 2020, p. 70)

A imobilidade docente que garante a estabilidade laboral e o *escalafón docente* são considerados como duas conquistas do magistério. No referente à filiação política dos sindicatos de professores da Bolívia, existe uma importante tendência política na Federação de Maestros Urbanos de La Paz, com a frente União Revolucionária de Professores - URMA (*Unión Revolucionaria de Maestros*), vinculados politicamente ao trotskismo e ao Partido Obreiro Revolucionário (POR) de Guillermo Lora. O trotskismo busca:

[...] aguçar as contradições que permitem criar as condições para desencadear o processo revolucionário e combater qualquer medida de benefício popular porque entorpece as massas e as torna funcionais

ao sistema democrático burguês que procuram derrubar. (ANAYA, 2009, p. 20)

Portanto, o trotskismo não é uma posição política reformista, mas revolucionária, que não abraça as pequenas mudanças, mas que procura derrubar o sistema capitalista. Para o trotskismo: “Os sindicatos não são fins em si mesmos, mas meios no caminho da revolução proletária” (TROTSKY, 2008, p. 36), é dizer que não se limitam a demandas de tipo corporativas de um setor, mas o fim último é a revolução, pelo que as demandas são amplas de tipo nacional e internacional.

Enquanto, ao POR, de Guillermo Lora, Solares Peralta (2020) descreve com precisão:

O POR abraça uma ideologia marxista-leninista e orienta sua ação política com base nas teses da Quarta Internacional organizada por Leon Trotsky em 1938, a partir da chamada revolução permanente, para isso realiza uma análise da formação social boliviana e também de sua submissão ao imperialismo norte-americano. O POR apoia, em sua fundação, uma revolução de tipo combinado baseada na revolução democrática burguesa caracterizada pela guerra e pela revolta camponesa, por um lado, e a revolução socialista proletária, por outro, caracterizada pela insurreição operária, em suma, a revolução através da "aliança operária-camponesa". (SOLARES PERALTA, 2020, p. 49)

O POR conseguiu enxergar a realidade boliviana a partir da diversidade étnica e cultural, somando na aliança trabalhadores e camponeses, na sua maioria indígenas, é um movimento anti-imperialista e revolucionário, que não concorda com o reformismo, mas apoia a revolução.

CAPÍTULO 4: DISCURSOS DE RESISTÊNCIA: A INTERDISCURSIVIDADE DA RESISTÊNCIA SINDICAL ÀS REFORMAS EDUCACIONAIS DOS ANOS 1990 E A COMPARAÇÃO ENTRE O BRASIL E A BOLÍVIA

Neste capítulo, trazemos os discursos de dirigentes sindicais dos professores do Brasil e da Bolívia sobre o processo de resistência vivenciado nos anos 1990, quando na América Latina vivenciava-se um período de fortes reformas impregnadas do modelo neoliberal, que no plano geral traziam mudanças como uma redução do tamanho do Estado, privatizações, maior presença do setor empresarial como protagonista do desenvolvimento econômico, mas também na política social, como na saúde ou a educação; neste contexto é que introduzem-se reformas educacionais feitas a medida deste novo modelo econômico, com grande impulso por parte dos organismos internacionais (MELO, 2009) e com a concepção de educação com finalidade de satisfazer a demanda de trabalhadores, que no novo modelo possam se adaptar e para isso sejam suficientemente flexíveis (BANCO MUNDIAL, 1996).

Mas essas reformas não foram plasmadas na realidade sem ter que enfrentar a resistência dos trabalhadores e no caso específico das reformas educacionais, dos professores que de diferentes formas resistiram a aplicar nas suas escolas de maneira passiva e acrítica, além da defesa das suas demandas setoriais, essa resistência é apontada por diversos autores como por exemplo Rosa Maria Torres no texto *Reformas Educacionais, Docentes e Organizações Docentes em América Latina e no Caribe* (2000) ou na Tese de Doutorado com um caráter comparativo intitulada *Trabalho e Conflito Docente: Experiências em Escolas de Educação Profissional no Brasil e na Argentina* (2009), o artigo *Reforma Educativa y Luchas Docentes en América Latina* de Gentili, Suárez, Stubrin e Gindín (2004), no caso da Bolívia uma autora que estudou o tema é Maria Luisa Talavera Simoni no livro *Otras voces, otros maestros: aproximación a los procesos de innovación y resistencia en tres escuelas del programa de Reforma Educativa. Ciudad de La Paz (1997-1998)* (1999), ou na tese de grado de Noel Orozco Medinaceli *Movimiento Social Del Magisterio Urbano De La Paz*

Entre El Cambio La Confrontación Y La Reforma Educativa: 1985 – 2000 (2001), quem dois anos depois escreveu o livro *Al maestro sin cariño. Movimiento social del Magisterio* (2003), uma obra muito representativa que descreve ao setor do magistério de maior conflitividade da Bolívia, que tem principalmente presença em La Paz (sede de governo), mas que tem influência em muitas cidades da Bolívia e com uma posição política muito bem definida que encontra no trotskismo os princípios da sua ideologia, militante do Partido Obrero Revolucionário (POR) e conformam o frente sindical União Revolucionária de Maestros (URMA); para citar só alguns exemplos.

Depois dessa breve síntese, passamos a descrever a metodologia usada, por um lado, na coleta de dados empíricos feita principalmente por entrevistas a dirigentes sindicais do Brasil e da Bolívia e, por outro lado, a metodologia usada na análise dos dados baseada principalmente na Análise Crítica do Discurso do Fairclough (2001) e, desde uma abordagem comparativa (PIOVANI; KRAWCZYK, 2017) e *crossnational*, por se tratar de uma comparação entre dois países (FIDELI, 1998).

Assim, passamos a desenvolver os pontos mencionados. A coleta de dados empíricos foi feita por entrevistas semiestruturadas, características de pesquisas qualitativas, como é o caso desta pesquisa. As entrevistas semiestruturadas caracterizam-se por ter um grau maior de flexibilidade que as estruturadas, ainda que as perguntas sejam previamente planejadas, podem se ajustar aos entrevistados no momento da entrevista, o que ajuda a motivar ao interlocutor e quebra a formalidade (DÍAZ-BRAVO *et al.*, 2013).

O roteiro da entrevista foi preparado com anterioridade numa versão para entrevista de dirigentes sindicais do Brasil e uma adaptação para a entrevista a dirigentes sindicais da Bolívia. O roteiro continha 15 perguntas, as quais, no momento da entrevista, foram adaptadas ao entrevistado na forma, e também na ordem, foram também introduzidas perguntas de acordo com a situação da entrevista.

Foram realizadas oito entrevistas, quatro a dirigentes sindicais do Brasil e quatro a dirigentes sindicais da Bolívia, num princípio de paridade. As primeiras entrevistas foram feitas de maneira presencial, mas pela situação de pandemia que assolou o mundo, razão pela qual se recorreu ao uso da tecnologia e à plataforma *Zoom*, o que permitiu não interromper o processo de pesquisa e não

abrir mão de informação empírica, tão importante num estudo comparativo.

O tipo de mostra ajusta-se ao tipo bola de neve que é: “[...] uma forma de amostra não probabilística que utiliza cadeias de referência” (VINUTO, 2014, p. 201), pois os dirigentes sindicais entrevistados foram referenciando a outros dirigentes e, foi assim que, num contexto de dificuldade, de mobilidade e também de obtenção de referências. Um fortalecimento das entrevistas realizadas é a sua densidade na informação; o total de tempo da gravação das entrevistas (com a correspondente apresentação e firma do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido TCLE na versão em português e espanhol e sua assinatura) soma 9 horas, 14 minutos e 45 segundos.

Os entrevistados são descritos a seguir. No caso do Brasil, os entrevistados atuam na Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE), uma confederação de abrangência nacional, participa da Central Única dos Trabalhadores (CUT) e tem uma conexão internacional com a Confederação de Educadores Americanos e da Internacional da Educação.

A CNTE está dentro do chamado “novo sindicalismo”, do qual emergiu o Partido dos Trabalhadores (PT) em 1980 e, também a Central Única dos Trabalhadores, fundada em 1983. Na sua origem, o novo sindicalismo marcou uma ruptura com o velho sindicalismo do movimento obreiro brasileiro e foi crítico do Partido Comunista e também dos sindicatos que, seguindo as tradições do governo de Getúlio Vargas, tinham uma relação de dependência com o Estado (CENTRO DE ESTUDIOS DE POLÍTICAS PÚBLICAS, 2008).

Porém, anos mais tarde, de forma paradoxal, a CUT, que tinha sido crítica com o governismo dos sindicatos aos quais chamava de “pelegos”, manteve uma relação muito próxima com o governo de Luiz Inácio Lula da Silva (SANTANA, 1999), quem precisamente construiu sua carreira sindical na CUT, sendo um dos seus fundadores. Assim, o discurso radical do início da CUT, com o tempo, foi mudando (SANTANA, 1999).

Por outro lado, três dos dirigentes sindicais entrevistados pertencem ou pertenceram ao sindicato trotskista da Bolívia, conhecido pela sua radicalidade, por ser um sindicato muito conflitivo e por ter influência a nível nacional, ainda que sua principal filiação esteja na cidade de La Paz, que é a sede do governo da Bolívia e cidade na qual se desenvolve principalmente a atividade política do país, o sindicato tem uma relação com o Partido Obreiro Revolucionário (POR)

e é representado pela sigla URMA. O quarto entrevistado pertence à Confederação Trabalhadores da Educação Urbana da Bolívia (CTEUB), uma confederação de abrangência nacional que filia aos professores que atuam na educação urbana da Bolívia.

Além disso, na atividade sindical boliviana existem duas ideologias claramente diferenciadas. Os dirigentes trotskistas são os mais combativos e radicais dos professores, e pretendem criar as condições para desencadear o processo revolucionário; dominam algumas federações, como a dos professores urbanos de La Paz. Os dirigentes nacionais estiveram desde a sua origem ligados ao Partido Comunista e são os que mantêm posições mais negociadoras. (CENTRO DE ESTUDIOS DE POLÍTICAS PÚBLICAS, 2008, p. 21)

Os critérios de escolha dos dirigentes sindicais entrevistados e seus sindicatos foram: envolvimento e atuação sindical no período estudado de planejamento, formulação e resistência das reformas educacionais neoliberais dos anos 1990 (entre 1986 e 2002). Um outro critério foi uma atuação sindical que tenha uma influência a nível nacional, por se tratar de um estudo que compara a realidade de dois países. Uma questão que proporciona riqueza na análise e na comparação é a diferença na característica dos sindicatos aos que pertencem os entrevistados: a CNTE com características de negociação com os governos e de reformismo, o sindicato União Revolucionária dos Maestros (URMA) com uma característica bem identificada no seu nome, revolucionária e de reconhecida ferocidade nas suas ações de resistência e, a Confederação Trabalhadores da Educação Urbana da Bolívia (CTEUB), com ligação ao partido comunista.

Na continuação, se apresenta uma relação esquemática dos entrevistados e suas principais características:

Quadro 1: Caracterização dos entrevistados

NOME ATRIBUÍDO ²³	REGIÃO E INFLUÊNCIA A	SINDICATO DE ATUAÇÃO	PONTOS PRINCIPAIS DA SUA TRAJETÓRIA	DATA DE ENTREVISTA A	MEIO DE ENTREVISTA A
BOLÍVIA					
Álvaro.	La Paz, influência nacional.	Federação de Trabalhadores de Educação Urbana de La Paz – FDTEULP.	Formado na Escola Superior Simón Bolívar como professor de matemáticas do nível secundário.	10 de fevereiro de 2020.	Entrevista pessoal.

²³ Nomes fictícios.

			Dirigente sindical desde 1989. Ganhou as eleições como Secretário Executivo Geral da Federação de Professores Urbanos de La Paz no ano de 2002.		
Renato.	La Paz, influência nacional.	Federação de Trabalhadores de Educação Urbana de La Paz – FDTEULP.	Estudante de Ciências da Educação da Universidade de San Andrés. Formado na Normal Simón Bolívar. Dirigente sindical desde 1986, milita na URMA.	12 de fevereiro de 2020	Entrevista pessoal.
Marco.	Nacional.	Confederação de Trabalhadores da Educação Urbana da Bolívia (CTEUB). VP- BOLÍVIA La Paz Escola Sindical da Confederação Sindical dos Professores Bolivianos.	Professor de química em escolas públicas e privadas. Máximo Dirigente na Confederação de Professores Urbanos da Bolívia nos anos 1990.	6 de dezembro de 2021.	Entrevista pessoal.
Delia	La Paz, influência nacional.	Federação de Trabalhadores de Educação Urbana de La Paz – FDTEULP.	Professora de primária, militante do POR e militante de URMA. Uma das dirigentes sindicais mais reconhecidas na resistência à reforma educativa na Bolívia.	19 de fevereiro de 2021.	Entrevista pela plataforma Zoom.
BRASIL					
Helio	Região Nordeste. Influência nacional.	SINTEPE-CNTE.	Professor da educação básica em Pernambuco. Presidente da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação	14 de maio de 2021.	Entrevista pela plataforma Skype.

			(CNTE) e membro da Coordenação do Fórum Nacional Popular de Educação (FNPE).		
Aristides	Sudeste. Influência nacional.	APEOESP-CNTE	Estudou engenharia civil no 88, sendo estudante lecionou nas escolas, porque não haviam professores nas escolas, em 1989 se tornou representante sindical, no ano 1991 foi escolhido para ser membro do Conselho Estadual dos Sindicatos dos Professores APOESP. Em 1993 se licenciou em matemática e se tornou professor de fato.	19 de setembro de 2021	Entrevista pela plataforma Zoom.
Camilo	Centro	CNTE-Internacional da Educação.	Professor de história e filosofia da Rede Pública Estadual de Mato Grosso, licenciatura concluída, professor concursado, eleito diretor, envolvido com o processo constituinte, dirigente da CNTE na área de comunicação, posteriormente no SINTEP como dirigente regional, delegado sindical para toda a região de Araguaia, posteriormente presidente do seu sindicato de base, no	14 de janeiro de 2022.	Entrevista pela plataforma Zoom.

			sindicato nacional CNTE.		
Everaldo	Norte	SINTEPP	Desde adolescente trabalhou como professor, virou professor supletivo. É professor de carreira do Estado do Pará há 42 anos. Formado em arquitetura, mestrado em Planejamento do Desenvolvimento no NAIA e doutorado foi na USP em Geografia Urbana, professor da UFRA. Foi deputado estadual e federal. Hoje é prefeito. Fundador e primeiro presidente do SINTEPP. Dirigente da CUT.	14 de janeiro de 2022.	Entrevista pela plataforma Zoom.

Fonte: Elaboração própria com base nas entrevistas realizadas.

Uma vez feita a caracterização dos entrevistados, é apresentada a metodologia de análise de dados com base no Análise Crítica de Discurso do Fairclough (2001), no qual se entende o discurso como uma *prática social* e por essa razão é justificada sua análise discursiva na análise dos fatos sociais.

Um ponto fundamental na análise do discurso é sua *função ideológica*, porque os discursos podem ocultar contradições, dando visibilidade a alguns atores e deixando na invisibilidade outros, também dando mais ênfase a alguns fatos e deixando outros encobertos (SANTANDER, 2011), são essas contradições, as ênfases dadas a algumas coisas e a invisibilidade no discurso de outras, que se analisará no discurso dos professores dirigentes sindicais no entendido que seu discurso cumpre e expressa uma função ideológica.

Um outro ponto importante para entender o uso do método da Análise Crítica do discurso com base em Fairclough (2001), é o destaque à

tridimensionalidade da análise discursiva, sendo esta: textual (texto oral ou escrito), que analisa o discurso enquanto unidade linguística ou 'peça de linguagem', da prática discursiva, envolvendo processos de produção e interpretação de textos e, finalmente, da prática social, que se refere ao caráter situacional e institucional do evento discursivo. Correspondendo a uma análise descritiva da primeira, interpretativa da segunda e explicativa da terceira.

Nesse sentido, analisamos os discursos dos dirigentes sindicais da Bolívia e do Brasil com respeito ao processo de resistência do qual participaram, enquanto a sua produção textual oral na análise do estritamente dito, também desde a dimensão da prática discursiva, na qual se interpreta seu discurso pela forma, pelo dito ou não dito e, finalmente, a dimensão do discurso como prática social que situa o discurso dos professores dirigentes sindicais entrevistados numa relação mais ampla com a sociedade como uma prática social

Finalmente, a intertextualidade destes discursos: a propriedade dos discursos de ser um produto da combinação de diferentes recursos discursivos (gêneros, textos, estilos) que operam como estabilizadores da rede ou ordem do discurso (FAIRCLOUGH, 2001). Acorde a isso, se analisa os discursos dos entrevistados em sua relação a outros textos, tais como os discursos dos outros entrevistados, a produção acadêmica sobre o objeto do seu discurso, os documentos oficiais que possam ter relação com o objeto do seu discurso.

A comparação entre as resistências sindicais às reformas educacionais no período dos anos 1990, se faz possível pelas similitudes dos países estudados, Bolívia e Brasil, por exemplo, em aspectos históricos similares como países membros da mesma região, que vivenciaram um processo de colonização, as ditaduras militares, a recuperação da democracia, a chegada de governos progressistas, etc., assim como, também, a influência dos organismos internacionais para a aplicação das reformas educacionais nos países da região que imprimiram um caráter de similitude na concepção e no processo de materialização destas reformas.

Mas, também, a análise comparativa não faria sentido se não existissem diferenças e particularidades, por exemplo da realidade material de um ou outro país, o lugar que ocupa nas relações econômicas internacionais, a sua composição social, as peculiaridades dos processos de materialização das reformas educacionais, as distintas formas nas quais os sujeitos aceitaram ou

resistiram a essas reformas educacionais. Assim, a comparação é possível pelas similitudes e pelas diferenças destes países.

É de fundamental importância levar em conta as especificidades históricas dos países, portanto se tornam relevantes os estudos com um **enfoque sócio-histórico**, que são definidos como a recuperação da especificidade e a historicidade dos processos na concreção dos fenômenos, para compreender a sua singularidade, indo além da explicação única, objetiva e neutra (PIOVANI; KRAWCZYK, 2017).

A análise será feita com base nas seguintes categorias: Reformas educacionais do tipo neoliberal, processos de resistência a essas reformas e sindicalismo docente. Essas categorias foram definidas e servem de base para a análise que se desenvolve a seguir.

4.1. Categoria 1: reformas educacionais neoliberais

É importante caracterizarmos as reformas educacionais neoliberais dos anos 1990 cujo objetivo foi o de introduzir os países da região latino-americana na concorrência mundial com a fetichização da necessidade do conhecimento instrumental (KRAWCZYK; VIEIRA, 2010). Esta característica imprime na educação sob esta perspectiva um forte caráter economicista, por estar subordinada a objetivos de desenvolvimento econômico dos países, e também um caráter neoliberal cuja característica é o estímulo à concorrência (DARDOT; LAVAL, 2016). Ao mesmo tempo em que sublinha a importância da educação no desenvolvimento dos países e das pessoas, o que retoma a teoria do capital humano de Schultz (1973).

Se o projeto neoliberal se caracteriza pela redução do tamanho do Estado, a redução do gasto público na área social, na qual está inserida a educação, a descentralização do poder central do Estado delegando responsabilidades aos níveis locais (estaduais ou departamentais e municipais). A introdução de outros atores, no dizer de Torres (2000), como o setor privado com a introdução de parcerias públicas privadas (PPP) e de Organizações Não Governamentais (ONGs). Assim como o fomento ao individualismo e a concorrência (DARDOT; LAVAL, 2016), no seu projeto educacional é traduzido em: a) as tentativas de modificação das carreiras profissionais dos docentes, através de alterações nos

regulamentos e estatutos que regulam a passagem pela carreira profissional; b) as alterações promovidas na estrutura salarial do setor; c) a incorporação de incentivos de desempenho no salário; d) políticas de descentralização da administração e gestão das instituições de ensino; e) políticas curriculares, formação e aperfeiçoamento docente e avaliação externa do desempenho docente, que são percebidas como hierárquicas, prescritivas que desvalorizam a prática docente (GENTILI, SUAREZ *et al.*, 2004), estes pontos são, de modo geral, os de maior resistência por parte dos professores.

Com essas características definidas, se analisa o discurso docente dentro da categoria de Reformas Educacionais neoliberais divididas em duas subcategorias de análise dos discursos: a primeira, que se refere ao significado que têm, no discurso dos professores dirigentes sindicais entrevistados, a reforma educacional dos anos 1990 e as mudanças que trouxeram; a segunda subcategoria tem a ver com a mudança que as reformas trouxeram para a categoria docente no seu trabalho, na sua autonomia e nas suas condições de trabalho.

4.1.1. Significado da Reforma educacional: como “lei maldita” e como uma reforma necessária depois do processo constituinte

O significado que têm as reformas educacionais expressado pelos dirigentes sindicais é importante, porque, em consequência desse significado, organizam ou não seu processo de resistência e, como lideranças dentro do sindicato, é com esse significado que se dirigem as suas bases com a finalidade de mobilizá-las.

Assim, no caso dos dirigentes sindicais entrevistados da Bolívia, expressam uma forte rejeição à reforma educativa, aprovada como Lei No 1565, no ano de 1994. As expressões usadas marcam a força da rejeição, pois chamam a lei da reforma como “lei maldita” e a situam no conjunto de leis que o governo de Gonzalo Sánchez de Lozada tinha impulsionado para reformar o Estado, de acordo com uma política neoliberal:

O que queríamos dizer com as três leis malditas? À capitalização, à participação popular e à reforma educacional número 1565. Podemos resumir a capitalização dizendo que era outro nome, mas que tinha o mesmo significado, era a privatização de todos os recursos naturais, das empresas que antes estavam nas mãos do Estado a sua total

privatização. O aprofundamento do decreto 21.060²⁴, que deixou portas abertas para a entrada de todos os investimentos estrangeiros em nosso país, a mercadoria e isso significou a destruição da indústria nacional, o desemprego em massa e o enfraquecimento, isso é muito importante, o desvio da classe trabalhadora. (Relato verbal)²⁵

Percebendo, os professores, a reforma educacional como parte de um pacote de leis que atentaram contra a economia nacional, as condições dos trabalhadores trazendo desemprego e, também, o enfraquecimento da classe obreira e seu sindicato, que perdeu a sua força com a realocação (despido com uma indenização) do setor mineiro, que foi a vanguarda do movimento sindical boliviano com a Federação Sindical de Trabalhadores Mineiros da Bolívia (FSTMB) e, posteriormente, liderando a Central Obreira Boliviana (COB), e que, com a chamada realocação, foi a engrossar o setor informal da economia (SOLARES PERALTA, 2020). O mesmo que aconteceu com a “capitalização”, termo que mascarou a entrega das empresas públicas às mãos privadas, muitas vezes, estrangeiras (ARZE VARGAS, 2004).

É chamativo que a expressão “lei maldita”, para se referir à Lei 1565 de reforma educativa, apareceu no discurso dos três dirigentes sindicais do sindicato trotskista URMA, o que não é o caso do professor que atuou na CTEUB. Os dirigentes Álvaro e Renzo usam esse termo para situar a reforma educacional de um pacote de reformas neoliberais:

Os professores reivindicaram e lutaram fortemente contra toda a política de privatizações, levando em conta que o setor de mineração havia sido destruído, que o setor manufatureiro também havia sido realocado e que o setor camponês também havia sido conquistado por meio das ONGs trazidas pela política neoliberal, então, toda a resistência às quatro leis malditas, como dizemos, a lei de participação popular, a lei da capitalização, a reforma educacional e a lei da capitalização individual, foram resistidas pelos professores com uma posição claramente política. (Professor Álvaro, tradução própria)

E também:

Aí entrou o próximo governo, com a 21060 e com as três leis malditas: participação popular, reforma educacional e a privatização da economia boliviana, então o governo entrou com essa política, diante da resistência, confinaram todo mundo, fizemos uma greve gigante onde milhares de professores entraram em greve de fome. Então ele

²⁴ Número do Decreto Supremo 21060 é mediante a qual o neoliberalismo foi introduzido como modelo econômico na Bolívia por parte de Víctor Paz Estenssoro no ano de 1985, com objetivo de estabilizar a hiperinflação daquela época e mudar a economia de forte controle estatal para uma economia de livre mercado, dando primazia à inversão privada (CHÁVEZ, 1991).

²⁵ Professora Delia (Tradução nossa).

teve todos os atacantes confinados. (Professor Renzo, tradução própria)

No primeiro caso, o do professor Álvaro, o pacote de leis malditas envolve uma resistência com uma posição “claramente política”, no caso do professor Renzo, a relação que faz é com a repressão do governo como resposta à greve, como uma expressão de resistência.

López e Murillo (2006) apontam, como uma das dificuldades do processo de reforma educacional, a relação feita pelos dirigentes sindicais do magistério da reforma educacional com outras leis de corte neoliberal, o que provocou uma férrea resistência:

Se generó una oposición férrea de la dirigencia sindical magisterial hacia la REb, por considerarla una herramienta del sistema neoliberal y una de las leyes “malditas” generadas por este nuevo sistema, junto con la Ley de Participación Popular y la de Capitalización de las Empresas Públicas. (LÓPEZ; MURILLO, 2006, p. 11)

A mesma Amalia Anaya, ex diretora do ETARE, a equipe técnica que impulsionou a Reforma Educacional (Lei 1565) afirma, quase a modo de queixa:

Promulgada a Lei 1.565, os dirigentes dos professores a declararam “Lei maldita”, sob o pressuposto de que a R.E. Ela promoveria a descentralização do sistema, a modificação da grade de ensino e a participação social para privatizar o ensino público e assim reduzir os gastos públicos e, conseqüentemente, dezenas de milhares de professores ficariam desempregados. Apesar de nenhum artigo da lei ter suscitado estes receios, a rejeição das organizações sindicais dos professores à R.E. Foi frontal, convocaram os professores para desrespeitarem a lei e se mobilizarem até que ela fosse anulada. (ANAYA, 2009, p. 27)

Mas, o que, de fato, faz com que os dirigentes sindicais usem uma expressão de rejeição tão forte como essa? A professora Delia explica o seguinte:

O primeiro motivo [para a rejeição] e que tiveram de cumprir foi uma reforma preparada pelo Fundo Monetário Internacional, que visava basicamente reduzir os gastos públicos e, portanto, destruir a educação fiscal do Estado. Como vai destruir e vai tentar levar à privatização também da educação?, através de um pilar fundamental que a 1565 tinha, a descentralização educacional. Através da descentralização, se o estado, na constituição política boliviana, diz que o estado tem a responsabilidade maior de fazer a educação, com orçamento suficiente, etc., essa descentralização pretende que essas competências, a cargo exclusivamente do estado, sob a responsabilidade do sistema educacional, o estado já quer se livrar dessa responsabilidade, dessa competência exclusiva.

Para que? Transferir a educação para os municípios e para as províncias [...] já expliquei como se tentou destruir a educação fiscal, com a descentralização.

Mas, também se quis destruir as conquistas sociais do magistério e uma conquista de muitos que vem desde os anos 1900, passando pela

Grande Revolução Boliviana, como foi a revolução de 1952. Ali, em todo esse tempo, os professoras e professores, têm lutado incansavelmente para que os professores tenham um *escalafón* docente, ou seja, uma espécie de lei geral do trabalho, mas aplicada ao ensino, ou seja, o nosso *escalafón*. E uma das conquistas mais valiosas do *escalafón* é a estabilidade no emprego da profissão docente. Como a 1565 nos afetou? Pois bem, à imobilidade e estabilidade laboral, quis romper com a declaração de nós professores profissionais livres, quer dizer que já não estamos nas fileiras mas, como todos os profissionais das universidades, etc., vamos ao mercado da oferta e da procura, o estado não tem mais intervenção ou obrigatoriedade do contrato dos professores, mas o mercado livre, onde vamos, cada um, conseguir o emprego por qualquer preço.[..] Submetendo-nos, os professores, a avaliações temporárias, a cada 3 ou 6 meses, para testes de avaliação de desempenho de professores, na primeira vez se reprovar uma ou duas vezes não acontece nada mas é feito um alerta, na terceira vez eles demitem (o professor) porque ele não é adequado para o ensino. (Professora Delia, tradução própria)

Então, os motivos para as fortes expressões de resistência têm a ver, no discurso dos professores entrevistados, com a proteção da educação fiscal, por um lado, por considerarem que é um sinal de que o estado quer se desfazer da responsabilidade da educação e, transferir para os municípios, o que seria um passo muito próximo para a destruição da educação fiscal (pública). Por outro lado, a professora aponta reivindicações mais do tipo setorial, como a proteção do *escalafón*, que viria a ser uma espécie do plano de carreira com distintas categorias, nas quais os professores vão ascendendo e melhorando suas condições laborais e que, “No período da reforma educacional, o *escalafón* tornou-se uma bandeira fortemente defendida pelos dirigentes sindicais” (CENTRO DE ESTUDIOS DE POLÍTICAS PÚBLICAS, 2008, p. 21).

De fato, o professor que foi dirigente sindical da CTEUB negou, até mesmo, a possibilidade de o *escalafón* entrar numa discussão entre o setor do magistério e o governo, no tempo da Lei 1565:

Estamos falando do *escalafón* e o *escalafón* não tem nada a ver com a [Lei] 1565. A lei do *escalafón* de professores vem de muitos anos atrás. É uma conquista muito anterior, então o posto nacional está vigente hoje porque é uma conquista dos anos 50 e a lei vem de 74. O *escalafón* é a conquista mais importante que temos no magistério e não vamos abrir mão dela é assim mesmo. Todos nós, dirigentes sindicais do magistério, sabemos que se há algo a proteger é o *escalafón*. (Professor Marco, tradução própria)

Solares e Peralta (2020), o resume de uma maneira muito acertada:

A caracterização da Reforma Educacional como uma "lei maldita", pelo magistério em geral e pelas lideranças trotskistas em particular, teve quatro arestas fundamentais: a descentralização do sistema, a modificação do *escalafón docente*, violando a imobilidade do servidor

e privatização da educação pública. (SOLARES PERALTA, 2020, p. 70)

Mas, quais são os outros significados que a Reforma Educacional (Lei 1565) tem para os professores? Como já tinha sido apontado no discurso da professora Delia, os dirigentes sindicais expressam que essa reforma educacional foi uma imposição dos organismos internacionais que condicionaram financiamento à aplicação das suas diretrizes:

Porque o governo estava desesperado para aprovar a Lei 1565, porque o Banco Mundial, dentro da corrente educacional mundial, ou pelo menos regional, estava promovendo reformas educacionais em todos os países. E eles diziam: vamos reformar a educação e se precisarmos de dinheiro, não se preocupem, vai ter dinheiro, vamos financiar. E a Bolívia naquele momento precisava, para suas reformas educacionais, cerca de duzentos e vinte milhões de dólares que o Banco Mundial lhes daria, mas eles tinham que mostrar a lei aprovada. (Professor Marcos, tradução própria)

E ainda complementa:

Estenssoro diz que devem ser feitas reformas educacionais, nós dissemos: OK, podemos entrar, mas desde que seja o aprofundamento do Código da Educação e tudo o que está na constituição política seja respeitado. Mas não era assim, o que eles precisavam e repito precisavam, era criar outra forma de educação para atender a duas coisas: uma, a tendência da CEPAL pela descentralização educacional e administrativa e a outra para atender aos mandatos do Banco Mundial que exigia a este governo e a outros transformar a educação e fazer dela não uma despesa, mas uma espécie de libertação. Ou seja, que a educação não seja uma responsabilidade do Estado, que não seja muita responsabilidade. (Professor Marcos, tradução própria)

Além do que, o professor enfatiza que os governantes precisavam aprovar uma reforma educacional à medida dos organismos internacionais; menciona, também, que eles tivessem apoiado uma reforma educacional que se aprofunda no Código da Educação Boliviana, aprovado em 1955, produto de um governo emergido de uma revolução nacional, ocorrida em 1952 (entre outras medidas, estão a reforma agrária, o voto universal e a nacionalização das minas), paradoxalmente, é o mesmo ao que se refere o professor Marco, e que num governo posterior foi quem, pressionado pela situação econômica hiperinflacionária, foi pressionado para introduzir o modelo neoliberal mediante o Decreto Supremo 21060.

O Código do 1955 deu primordial importância aos professores e suas organizações sindicais, que ainda foram levadas em conta na estrutura estatal e no qual plasmaram suas reivindicações, ainda que não tenha se conseguido uma reforma pedagógica, mas os sindicatos docentes sentiram nostalgia do Código

da Educação do 55 (TALAVERA, 2011).

Com respeito à submissão do governo boliviano aos ditames dos organismos internacionais, não deixa de ser interessante uma declaração feita pela pesquisadora da educação, Rosa Maria Torres, quem, numa comunicação virtual feita na data de 24 de janeiro de 2006 e recuperada por López e Murillo (2006), se expressa desta forma:

Quero dizer que conheço de perto a reforma educacional na Bolívia e que fui testemunha de perto, especialmente em seu período inicial, da configuração da equipe técnica central (ETARE), da negociação com agências internacionais, a dos primeiros passos que costumam ser os mais difíceis. Posso atestar que a Bolívia, na década de 1990, foi um dos poucos países dessa região que deu problemas ao Banco Mundial ao não aceitar suas receitas e que, em geral, tinha uma posição soberana em relação à cooperação internacional. Em certa ocasião, vi a então diretora do ETARE abrir as portas do salão e convidar para sair às agências que não queriam colaborar 'nos nossos termos' (os da Bolívia), mas vi, naqueles mesmos anos, outras equipes nacionais ficar de joelhos perante as agências e o Banco Mundial em particular. A atitude da Bolívia é, portanto, notável. É de se esperar que este sinal soberano e digno seja mantido e aprofundado no atual governo de Evo Morales. (LÓPEZ e MURILLO, 2006, p. 9)

Não deixa de ser interessante conhecer a visão dos reformadores. Uma outra percepção que os dirigentes sindicais entrevistados, à respeito da Reforma Educacional, é que não está de acordo com a realidade material do país:

Depois daqueles golpes, as reformas educacionais já vinham em pacote, enviadas pelo Banco Mundial e não podíamos mais fazer nada. A partir de então, os professores foram obrigados a implementar políticas educacionais totalmente alheias à realidade econômica e social. (Professor Enzo, tradução própria)

E, ainda é confirmado, por outra, dos seus colegas: “Como as condições objetivas do país não são levadas em conta, as coisas que propõem desde o escritório colidem com a realidade e por isso fracassam” (Professora Delia, tradução própria); em outro trecho da entrevista, a professora Delia também aponta a precariedade material quando a reforma educacional com enfoque construtivista propõe os “cantinhos da aprendizagem” (*rincones de aprendizaje*) na aula, para desenvolver uma aprendizagem ativa com matérias; a professora comenta que isso, na realidade Boliviana, diferente de outras realidades ainda de países da América Latina, não é possível, pois, muitas escolas compartilham um mesmo ambiente em diferentes turnos: pela manhã funciona uma escola, pela tarde é outra e, às vezes, pela noite, outra, pelo que, num ambiente compartilhado, é difícil desenvolver atividades que envolvam muito material. O

professor Álvaro, por sua parte, também assinala: “A partir de então, os professores foram obrigados a implementar políticas educacionais totalmente alheias à realidade econômica e social.” (Professor Álvaro, tradução própria).

As falas destes professores desvelam que os organismos internacionais e suas diretrizes uniformizadas, que não condizem com a realidade de muitos países (KRAWCZYK; VIEIRA, 2012), mas também expressa o descontento dos professores dirigentes sindicais, por serem ignorados e não ter participado na construção do projeto de reforma educacional, e que seria mais uma razão para resistirem a ela: “Embora possa ser irônico afirmar, a proposta de educação emancipatória trazida pela REb foi muitas vezes implementada por meio de mecanismos relativamente autoritários e com pouca consulta prévia” (LÓPEZ; MURILLO, 2006, p. 12); a sua vez, Talavera (2010, p. 52) exclama: “[...] esta lei exigia muito profissionalmente [dos professores] mas, ao mesmo tempo, queria-os mudos e obedientes, tirando-lhes o direito de participar na condução do ensino, regulamentado no Código da Educação”.

Do outro lado, temos os significados dos professores sindicalistas brasileiros, para os quais o projeto de reforma educacional plasmado na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) era um processo longamente anelado, que complementaria a nova constituição conquistada com o apoio de amplos setores da sociedade civil. Assim é expressado pelo professor Hélio:

Os dois sentimentos, primeiro aceitamos por que é importante você construir uma lei de diretrizes e bases nacional de educação para definir os parâmetros desse profissional da educação, da importância da educação, definir o direito à educação para os nossos estudantes da população brasileira, então é uma política que nós trabalhamos e construímos propostas concretas, para poder serem efetivadas em nosso país.

Agora resistência também porque ao chegar no Congresso Nacional passa por aquilo que eu te falei antes, né? O nosso projeto estava lá, o governo federal mandou outro projeto diferente do nosso e o relator decidiu fazer um projeto substitutivo um terceiro alternativo ao fazer uma terceira alternativa nós resistimos a alguns pontos que ficarão de fora daquilo que nós estávamos apontando. E aí claro por exemplo, teve parte da nossa categoria que junto com parlamentares do nosso campo orientarmos seu voto contrário a essa alternativa é um relator, então quem vê pensa que é por conta dessa alternativa criada que deixou de fora aquilo que nós aceitamos com propostas importantes para o nosso país na área da Educação. (Professor Hélio, tradução própria)

Por quanto, a LDB 9.394/96, como um projeto resultado de um grande debate sobre a concepção da educação e, por parte da sociedade civil, agrupada

que, já no processo de aprovação da LDB, virou Fórum Nacional na Defesa da Escola Pública. A lei que dava diretrizes à educação brasileira e que foi aprovada em 1997, surgiu como “Resultado de um projeto derivado de um debate intenso e amplo de oito anos” (Professor Camilo). E ainda amplia:

Bom, primeiro a LDB é construída num debate muito amplo, levou oito anos entre a Câmara e o Senado, o projeto principal na Câmara foi um projeto derivado de um debate intenso de uma organização popular chamada Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública na LDB com muitas entidades acadêmicas, sindicais e estudantis que participaram desse debate e oriundo da década anterior, portanto ele foi formulado lá nos anos 80, na luta pelo constituinte e pela redemocratização do país. (Professor Camilo)

Fica, assim, evidente a ênfase no significado do debate sobre a educação desenvolvido no processo de aprovação da LDB 9.394/96 para os envolvidos e, além disso, ressalta o impulso dado pela sociedade civil através do Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública.

Fortalecido na crise da mobilização docente e na legitimidade social de seu projeto, o novo governo manifestou sua solidez política rapidamente na sanção da LDB. Ao chegar ao Senado, o projeto aprovado na Câmara dos Deputados foi modificado e, no final de 1996, foi aprovada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (nº 9.394), rejeitada pelos movimentos sociais. (FONTOURA; GENTILI; GINDÍN, 2009, p. 27)

Assim, a derrota do projeto popular no Congresso, ao ser aprovado um projeto de lei diferente do trabalhado pelos setores sociais, incluindo os sindicatos, fato que é lembrado e se questiona o caráter redutor da Lei aprovada:

Em parte, inclusive se aproveitando da debilidade de um grande lutador histórico da educação brasileira, que foi o senador Darcy Ribeiro, que foi quem assinou este projeto que nós entendemos como francamente redutor. (Professor Camilo)

Mas, além de não ter conseguido aprovar o projeto desejado, a consecução da LDB 9.394 foi percebida como um avanço:

Mas ainda assim a LDB de 96 traz características muito importantes para nós no sentido de que pela primeira vez a gente avança no debate sobre a questão de construção de planos, de cargos e salários, ou seja, carreira de magistério, algo que era muito distante para um conjunto muito grande da população. Nós avançamos para um debate sobre sistema integrado de educação para o país, ou seja, o financiamento da educação como sendo um capítulo a ser regulamentado dentro daquilo que era a nossa constituição, como é que se gastaria os recursos em educação. Ou seja, nós conseguimos avançar em 96 em temas muito importantes embora ficasse ainda muito aquém daquilo que nós havíamos construído como parâmetros para que a gente tivesse uma LDB mais avançada. (Professor Aristides)

O pedido por um sistema de educação integrado e articulado, que defina responsabilidades claras de cada um dos entes federados, é uma necessidade repetidamente expressada pelos dirigentes sindicais do magistério brasileiro, e a sua não consolidação na LDB é um motivo de frustração:

Na verdade, é a resistência à nova LDB ela acabou por não acontecer porque nós queríamos de fato a construção de uma legislação que pudesse tratar daquilo que nós já abordamos há pouco de qual a responsabilidade de cada ente da federação, como deveria se aplicar os recursos da educação, como é que os docentes e quais seriam as responsabilidades dos docentes, como é que o sistema daria condições para que nós pudéssemos de fato ter um sistema integrado de educação. Nós caminhávamos em uma perspectiva de luta para que de fato a LDB acontecesse. Então não tinha como nós fazermos resistência a algo que nós desejávamos. Ao que nós resistimos eram os ataques que de certa forma acabavam aparecendo, como por exemplo nós queríamos que a LDB tratasse sobre a concepção de características do que era o ensino privado, mas que desse ênfase em como deveria ser financiado o ensino público. (Professor Aristides)

O professor Aristides esclarece que, desde sua ótica, não teve resistência à LDB, porque era uma lei desejada e que tinham a expectativa da formação de um sistema educacional que definisse responsabilidades, de fato, a luta era para a LDB acontecer. A resistência aconteceu por temas específicos, não à LDB como um todo, mesmo que estes temas específicos fossem de vital importância, como é a ênfase à educação pública, por parte do Estado. Também, o professor Camilo, aponta para a necessidade de um sistema educacional brasileiro claramente definido, e expressa incredulidade pela não consolidação do dito:

Da Câmara para o Senado nós perdemos várias das condicionantes que estavam indicadas na Câmara, entre elas a formação de um Sistema Nacional de Educação que até hoje no Brasil não tem regulamentação própria, por mais incrível que pareça, com tanto tempo já (200 anos) de conformação da nossa independência ainda não temos um sistema nacional da educação colocado claramente. (Professor Camilo)

Uma questão importante que aparece nos discursos dos professores sindicalistas é que a resistência vai além da aprovação da reforma educacional como lei, mas que lutam constantemente pela modificação e melhoria das leis e projetos aprovados, tendo, assim, a sua resistência um caráter processual. O professor Camilo refere categoricamente: “A lei não põe fim à luta”, pois a luta é contínua pela reformulação das leis e outras normas, mas também por qualificar o debate sobre a escola pública universal, única, laica, gratuita.

Por sua parte, também, o professor Aristides, define que “a questão da educação não só é uma questão de leis, temos outros problemas. Condições

precárias de trabalho dos professores, por exemplo”, ampliando a visão da educação só desde o legal, mas desde as condições práticas e os discursos. Um exemplo da luta além da aprovação de leis, o temos na observação do professor Hélio, quem sugere:

As alterações até hoje foram muitas, aquilo que eu te falei, se procurar a lei no site do Planalto, quando você clica lá na lei ele mantém a lei riscada e com alteração na sequência. Então foram muitas, e aí naquela linha que foi passado para você, uma lei aprovada no governo Fernando Henrique Cardoso que foi aprovada e não alterou muito. Durante o governo Lula já fizemos várias alterações no nosso segmento, positiva para nós, se pegar o artigo 61 da LDB ele foi alterado, pois tem se tem o artigo 61 A, 62A, e 62b, etc. (Professor Hélio)

Tendo, assim, uma prova material da modificação que as leis sofrem e o papel das resistências e lutas para além da aprovação. De fato, a mudança do FUNDEF para o FUNDEB é um exemplo desta reivindicação constante:

Em 2007 conquistamos o Fundeb, um financiamento para Educação Básica que em 94 já apontamos e perdemos em 95 e isso virou Fundef e o financiamento do Ensino Fundamental. E isso tem previsão na LDB, mas só em 2007 que nós avançamos o processo. (Professor Hélio)

Fontoura, Gentili e Gindin (2009) aponta o papel da CNTE nesta mudança:

A CNTE centralizou suas demandas na área do financiamento educacional, basicamente na sanção do FUNDEB (finalmente lograda em 2006), mas também estimulou iniciativas relativas à troca da dívida externa por recursos para a educação. (FONTOURA; GENTILI; GINDÍN, 2009, p. 35)

Pelo exposto, fica evidente uma diferença entre o caráter reformista do sindicato pela sua pretensão na mudança, que no primeiro caso e pela sua rejeição radical a qualquer reforma educacional imposta com um caráter neoliberal, o caso do sindicato revolucionário da Bolívia, tem seu discurso e sua ação enquadrada nos princípios ideológicos do trotskismo. Um elemento de análise é que os sindicatos de professores, igual a outras organizações da sociedade civil brasileira organizada, participaram primeiro por uma Assembleia Constituinte e com essa força, depois participaram por uma LDB que seguisse os princípios de uma escola pública, gratuita, laica e de qualidade em todos os níveis. O que não aconteceu com o magistério boliviano e suas organizações sindicais, que além de tudo, têm uma tradição participativa outorgada pelo Código da Educação Boliviana de 1955 (TALAVERA, 2011).

Por outra parte, a questão educacional e da resistência, para além das leis, presente no discurso dos dirigentes sindicais do magistério brasileiro, que não é o caso do sindicato de professores da Bolívia que, no caso da Lei de Reforma Educacional, exigiam sua ab-rogação. Mas, parte desta visão processual de luta pela mudança e melhoria da legislação, tem a ver com que os pontos de discordância são pontuais e não à totalidade da LDB, segundo o discurso dos dirigentes do sindicato docente brasileiro.

4.1.2. As mudanças que as Reforma Educacional trouxeram para o trabalho dos professores

Nesta seção, se analisam aquelas mudanças que são resultado das reformas educacionais e que significam uma melhoria ou precarização do trabalho docente, desde os discursos produzidos pelos dirigentes do magistério sindical boliviano e brasileiro. Entendemos o trabalho docente a “todas as ações, formas objetivas e subjetivas de organização, planejamento e avaliação do que é realizado nas práticas docentes em diferentes instituições escolares, nos diversos níveis de escolarização” (HYPOLITO, 2010, texto digital).

De tal modo, começamos a análise por uma expressão recorrente no discurso dos dirigentes sindicais entrevistados e que, de maneira geral, tem sido uma das principais razões de resistência, que é a “redução do gasto público” do Estado na educação, questão que faz parte das principais políticas aplicadas no contexto do neoliberalismo. Deste modo, o expressam, os professores entrevistados:

Então eles, como os governos anteriores, levantaram a necessidade de implementar um aluno que [sua formação] possa ser feita no menor tempo possível e com o menor gasto, porque o orçamento da educação caiu de 33% para 5%, 6%, em relação aos anos anteriores. (Professor Renzo, tradução própria)

O professor expressa o que foi uma preocupação dessa época, a redução do orçamento que o governo dava para a educação. No referente à informação da redução do orçamento que apresenta, uma outra informação contraditória é apresentada por López e Murilo (2006, p. 24):

Antes da aprovação da Lei 1.565, o que era destinado a investimento em relação ao gasto total do Ministério da Educação atingia a média de 1,0%. Em 1997 esse percentual chegava a 5,1%. O maior percentual de investimento nesta década foi alcançado em 2001, quando atingiu 12,5%. Em 2004 atingiu apenas 6,4%.

Mas os autores também mencionam que esse aumento estava destinado ao investimento em inovações, mas não no gasto corrente, vale dizer: gastos em salários e gastos provenientes do funcionamento das escolas.

No mesmo sentido, a professora Delia atribui o fracasso das reformas educacionais (a reforma educacional dos anos 1990, mas também a atual Lei Educacional Avelino Siñani-Elizardo Pérez):

Além disso, todas as reformas contra as quais lutamos, a do neoliberalismo, que não é a única, atualmente a reforma 070, todas essas reformas fracassaram, e fracassam por uma razão fundamental, porque seu único objetivo é reduzir os gastos públicos e não levam tendo em conta as condições objetivas e materiais do nosso país. (Professora Delia, tradução própria)

A professora Delia também agrega o referente a um organismo internacional e que a conquista do magistério o que seria o *escalafón docente*, considerada pelo FMI como um “peso social e econômico”:

Essas conquistas importantíssimas que, para o Fundo Monetário Internacional, significam muito peso social e econômico e, por estar na linha de reduzir os gastos públicos, tem que atacar todas essas conquistas que nós, professores, conquistamos. Como 1565 nos afetou? Pois bem, à imobilidade e instabilidade laboral, tem nos querido romper com a declaração dos professores como profissionais livres, quer dizer que já não estejamos no *escalafón* mas, como todos os profissionais das universidades, etc., que vamos ao mercado da oferta e da procura, e o estado já não tenha mais intervenção ou obrigatoriedade do contrato com o professor, mas com o mercado livre, onde cada um teria que se conseguir o emprego ao preço que seja. (Professora Delia, tradução própria)

A professora Delia, além de denunciar que o FMI ataca as conquistas gremiais dos professores, expressa um temor sempre recorrente, dos professores bolivianos e seus sindicatos, que é a declaratória dos professores como profissionais livres e ao contrário do que acontece na atualidade, já não teriam mais um emprego seguro e estável e, na realidade, é um dos poucos setores de trabalhadores que têm esse direito garantido e que tem sido, muitas vezes, a razão pela qual a sociedade não acredita na sua “vocação” para o ensino e na sua capacidade profissional, pois teriam ingressado no magistério só pela estabilidade laboral que o setor tem como conquista gremial.

É assim que, a ideia de se declarar como profissionais livres, os professores, é sempre percebido como uma ameaça, ainda mais quando concebem dentro dos jogos do livre mercado, como são a livre oferta e procura. É por essa razão que qualquer referência do governo ou setores da sociedade

de quebrar com o *escalafón*, como uma espécie de plano de carreira, ou sugerir uma outra instituição formadora além das Normais (atualmente Instituto Normal Superior INS). Os discursos dos dirigentes sindicais do magistério se apresentam da seguinte maneira:

A formação de professores é transferida para as universidades e o professor fica às custas dessa formação e obviamente o currículo é transformado. (Professor Marco, tradução própria)

A Lei de Reforma Educacional Boliviana estabelece, à respeito:

Artigo 16 - O corpo docente dos níveis pré-escolar, primário e secundário será formado nos Institutos Normais Superiores e nas Universidades. Os egressos dos Institutos Normais Superiores com o grau de Professor em Provisão Nacional, poderão aceder à licenciatura nas universidades, com o reconhecimento dos seus estudos acadêmicos. O Secretário Nacional da Educação concederá o reconhecimento acadêmico equivalente ao grau de Técnico em Provisão Nacional, que pretenda prosseguir os seus estudos de Licenciatura, após acreditação dos seus conhecimentos, experiência e saberes especiais pelo órgão competente. (BOLÍVIA, 1994, p. 8)

Desta maneira, o documento da Lei 1565 tendia a uma ponte entre a formação no então, Instituto Normal, e facilitava sua continuidade na universidade.

Essa rejeição pela possibilidade de os professores serem declarados como profissão livre faz com que a separação entre a formação dentro dos INs e os formados nas universidades fique maior:

Porque significava a essência mesma da transformação. O que torna Universidade a uma instituição uma Universidade e o que torna uma instituição uma Normal? Qual é o objetivo da universidade? Pesquisa, extensão, ensino para sua formação deles, é isso. Isso é o que faz a universidade uma instituição e a Normal? Qual é a sua função? É formar recursos humanos para o sistema educacional.

Dito de forma grosseira, a universidade faz as peças para os profissionais da sociedade fazerem funcionar. Morreu um engenheiro, tem que colocar outro engenheiro. Morreu um arquiteto, tem que botar outro arquiteto. A missão é treinar esses recursos, e não é ruim, tem que fazer. A função normal é formar recursos humanos para o sistema educacional que é outra coisa! E de repente a universidade, com tudo que tem que fazer nessas quatro dimensões, de repente pega a normal e diz que agora os professores vão ser formados dessa forma. (Professor Marco, tradução própria)

O professor Marco diferencia a missão institucional da universidade, da função institucional do INS, ainda que no seu discurso apareçam elementos da linguagem da Teoria do Capital Humano, para a qual as pessoas que se formam viram recursos humanos. E, ainda perguntado sobre qual poderia ser a razão para que, num tempo, as Normais tenham passado a ser administradas pelas

universidades, o professor Marco responde, sem dúvida, que o objetivo é a declaração do magistério como profissão livre.

A partir da Reforma Educacional, Lei 1565, a administração dos Institutos Normais, que agora deveriam passar a ser Institutos Normais Superiores, teriam de ser administrados pelas universidades. Esta medida foi fortemente resistida, relatada em uma matéria do jornal Fides (1999):

Informam que perto de quatro mil alunos acompanhados por professores e pais vêm com a firme decisão de fazer recuar o ministro da Educação Tito Hoz de Vila na sua decisão de efetivar a transferência administrativa prevista para este 17 de junho. À medida que a coluna avança, alunos de outras escolas normais se juntam. Até agora, participaram as escolas normais Simón Bolívar, Warisata, Santiago de Huata e La Paz; Enrique Finot de Santa Cruz, Ismael Montes de Cochabamba, Ángel Mendoza de Oruro, aos quais se juntaram os normalistas de Potosí. (FIDES, 1999, [s.p.]

A administração das normais, por parte da universidade, foi marcada pelo conflito, uma amostra disso é que quase no início teve denúncias sobre má administração:

As denúncias sobre deficiências acadêmico-administrativas feitas pelos alunos do Instituto Normal Simón Bolívar, em La Paz, serão verificadas a partir desta segunda-feira, pelo Ministério da Educação, assegurou o ministro da área Tito Hoz de Vila. A autoridade do Estado indicou que a Universidad Mayor de San Andrés (UMSA) de La Paz, desde o ano passado é responsável pela administração acadêmica deste centro de formação de professores, função que deve ser cumprida de acordo com o contrato assinado com o Ministério da Educação, um compromisso assente num rigoroso plano de trabalho. a autoridade. (AGENCIA DE NOTÍCIAS FIDES, 2000, [s.p.]

Finalmente, em 2006, a administração dos Institutos Normais Superiores voltou ao Ministério da Educação. Em relação também com o ponto da redução do gasto do estado, está a questão da descentralização, que foi um dos pontos de maior discussão das reformas educacionais da Latinoamérica em geral, e da Bolívia e Brasil, em particular.

No caso da Bolívia, no Congresso de 1992, a questão da descentralização foi um tema de divergência entre os sindicatos docentes e o ministério da educação que juntamente com outros setores da sociedade civil faziam parte desse congresso educacional; esse foi precisamente um dos pontos de quebra sobre os que os sindicatos condicionaram a permanência da sua participação no congresso e, ao que se opuseram enfaticamente, uma vez planteado pelo Ministério de Educação. Isso foi concretizado no documento resolutivo desse

congresso, dois anos antes da aprovação da Lei de Reforma Educacional 1565:

Voto Deliberativo nº 1

Em vista:

Que o governo neoliberal pretende impor a todo custo a receita do fundo monetarista de descentralização educacional e considerando:

Que atualmente o Ministério do Planejamento e Coordenação está no Clube de Paris para comprometer a execução da descentralização educacional, ratificando assim a atitude de submissão à política estrutural ditada pelos organismos internacionais.

POR ISSO: O Congresso Nacional de Educação

RESOLVE:

Artigo Único: Rejeitar categoricamente a descentralização educativa, em qualquer das suas formas ou modalidades, como quadro referencial geral da Reforma Educativa.

É proferida na sala de sessões do Congresso Nacional de Educação no dia vinte e oito de outubro de mil novecentos e noventa e dois anos.

É aprovado pelo Presidente do Congresso e pelo *Presidium*. (BOLÍVIA. MINISTERIO DE EDUCACIÓN, 2017, p. 599, grifo do autor. Tradução própria)

Desta maneira, a rejeição à descentralização foi, de início, enfática e com fortes expressões. Nos discursos dos dirigentes sindicais, como o professor Álvaro, encontramos:

O professor de La Paz, o professor boliviano entendeu claramente que a municipalização e a descentralização da educação foi o primeiro passo para que esse serviço acabasse privatizado. (Entrevista professor Álvaro. Tradução própria)

Assim, ficava claro que dever-se-ia lutar contra qualquer intento de descentralização da educação, mas os motivos nem sempre foram os mesmos. O professor Álvaro aponta que o perigo da descentralização era a privatização da educação, mas também existem outros significados para esse processo, por exemplo, o que encontramos na fala do professor Marco:

Pessoalmente, não encontrei risco na 1565 de privatização. Não me pareceu que essa fosse a principal ameaça, não tem sido, segundo eu. A principal ameaça tem sido a transferência de responsabilidades para outro nível do estado. Entenderíamos a privatização como quem quer fazer educação privada, faz, coloque sua escola e, que tenha matrícula paga, etc. e não houve isso; o principal problema é que o Estado ignora uma tarefa central, fundamental. E por que penso assim? Porque a educação faz parte do aparelho ideológico do Estado, não é o aparelho ideológico em si, mas faz parte junto com a justiça, com a religião [...] A educação é uma parte ideológica de um estado e não pode estar em mãos dispersas. Estávamos falando há pouco do Brasil, o Brasil é um estado federal e digamos que o Rio Grande do Sul ou Recife ou Acre têm realidades estaduais tão diferentes que com certeza suas políticas de saúde, educação e rodovias são diversas porque respondem a uma realidade diversa, no entanto, o Estado conduz o ideológico e todos nós vamos contribuir para isso. Nesse caso a proposta não era assim, a proposta era ignorar a educação e entregá-la ao nível municipal. Então uma educação municipalizada não é só um problema de itens, não é só um problema de pintar as escolas, é um problema do que a gente vai ensinar. Então é uma questão ideológica. Portanto, não

poderíamos aceitar a dispersão do aparato ideológico do Estado.
(Professor Marco, tradução própria)

Nesse trecho da entrevista, o professor expõe sua preocupação pelo assunto da descentralização, mas para ele o perigo não era que dita descentralização fosse um passo para a privatização da educação, mas sua preocupação era que com a descentralização o Estado perderia à educação como um aparelho do Estado, com a descentralização ou municipalização. Igualmente, a explicação dada pela professora Delia, que além de mencionar que a descentralização seria um perigo para a privatização da educação, também coincide com o professor Marcos acerca da ameaça do Estado central perder o monopólio da educação como aparelho ideológico, transcrevemos este longo trecho da entrevista com a professora, por conter uma explicação importante:

Como vai destruir e tentar levar à privatização também da educação? através de um pilar fundamental que [a lei] 1565 tinha, a descentralização educacional. Através da descentralização educacional. Se o estado, na constituição política boliviana, diz que o estado tem a responsabilidade maior de levar a cabo a educação, com orçamento suficiente, etc., essa descentralização pretende que esses poderes, a cargo exclusivamente do estado, sob a responsabilidade do sistema educacional, o estado já quer se livrar dessa responsabilidade, dessa competência exclusiva. Para que? Transferir educação para os municípios e para as governações. O estado do país é tão lamentável que os municípios têm muito pouco orçamento, portanto, para onde iriam com tão pouco orçamento? E agora descentralizado, se o sistema educacional tivesse sido feito, teria muitas consequências terríveis porque municípios financeiramente insolventes não iam conseguir sustentar o sistema educacional e, necessariamente, iriam recorrer a recursos econômicos extraordinários, e esses recursos econômicos extraordinários são em poucas palavras o bolso do pai de família com contribuições [...] Mesmo dentro de um sistema capitalista burguês, onde a educação está nas mãos da classe dominante, da burguesia, mesmo assim [a burguesia] deve lutar para manter, sob seu controle, o estado, a educação. É um instrumento ideológico de grande importância, que a própria burguesia deveria se interessar em ter sob seu controle. O sistema educacional centralizado funciona como uma espécie de barreira protecionista que, como barreira, impede o ataque ideológico de corporações transnacionais ou culturas estrangeiras, por isso não pode ser descentralizado, uma educação centralizada funciona como um protetor contra a invasão estrangeira, como o unificador de um estado que se diz soberano, então, nesse sentido, ideologicamente, trabalhamos e rejeitamos e enfrentamos essa reforma da 1565. (Professora Delia, tradução própria)

Nesse depoimento, a professora Delia menciona que a privatização é uma ameaça da descentralização, que faria com que a educação fosse ainda mais precária, pelas condições econômicas do país e dos municípios, em particular, como compensação teriam que recorrer a aportes privados, começando dos

aportes dos pais de família. Mas, por outro lado, a professora também aponta que a descentralização da educação significa que o Estado e a burguesia nacional perderiam o controle da educação como aparelho do Estado e abriria a porta para que corporações transnacionais pudessem impor uma ideologia ou cultura estrangeira.

É pertinente lembrar que, segundo Althusser (1970), a escola, junto com outras instituições, como a igreja, a família, o poder judiciário, dentre outras, atuam como Aparelhos Ideológicos do Estado (AIE), que juntamente aos Aparelhos Repressivos do Estado (ARE), tem a finalidade da reprodução das relações sociais de produção capitalista. No caso dos ARE, fazem parte do poder público e atuam desde a repressão; por seu lado, os AIE são parte do poder privado e atuam desde o ideológico²⁶ (ALTHUSSER, 1970).

Levando isso em consideração, é oportuno trazer a observação que faz Talavera:

É provável que o peso das ideias de Althusser, ainda hoje vigentes nas lideranças nacionais dos professores bolivianos, se deva ao fato de terem surgido em um contexto autoritário como o dos governos militares e de sua permanência ser explicada pela difícil situação pela qual Althusser passou a profissão docente no período democrático em decorrência da crise econômica que deu origem a conflitos permanentes entre os atores da educação. (TALAVERA, 2010, p. 47)

A descentralização não foi concretizada na lei de Reforma Educacional, mas uma Lei de Participação Popular (Lei 1551), promulgada alguns meses antes da Lei 1565 de Reforma Educacional, e transferia a responsabilidade da administração e manutenção das escolas aos municípios, e com descentralização que gradualmente transferiu algumas responsabilidades de gestão para níveis departamentais, o estado central, por meio do Ministério de Educação, se tornou o órgão que promove e implementa a transformação educacional a nível nacional, o principal órgão administrativo do sistema educacional e responsável pela atribuição de cargos docentes e pela elaboração do quadro docente ao desenho curricular e aos materiais pedagógicos que serviram de suporte para sua implementação (LÓPEZ; MURILLO, 2006).

²⁶ Althusser de acordo com Marx, define ideologia como “[...] sistema das ideias e das representações, que domina o espírito de um homem ou de um grupo social”. (MARX apud ALTHUSSER, 1970, p. 69). E ainda afirma que as práticas sociais só existem por meio da ideologia, e a ideologia só existe para os sujeitos e por meio deles (CARVALHO, 2016).

O governo central conservou, então, uma certa centralidade por ser o principal órgão administrativo de educação, responsável pelo desenho curricular, mas sobretudo por ser o órgão competente da conformação dos cargos docentes.

Outra questão da reforma educacional que afetou o trabalho dos professores a partir do trabalho em aula foi, no caso da Bolívia, o modelo pedagógico do construtivismo, que para fins explicativos poderíamos definir como:

O conhecimento, melhor dito, suas estruturas ou as condições a priori de todo conhecer, não é dado nem na bagagem hereditária nem nas estruturas dos objetos: é construído, na sua forma e no seu conteúdo, por um processo de interação radical entre o sujeito e o meio, processo ativado pela ação do sujeito, mas de forma nenhuma independente da estimulação do meio. O que se quer dizer é que o meio, por si só, não se constitui "estímulo". E o sujeito, por si só, não se constitui "sujeito" sem a mediação do meio físico e social. (BECKER, 1998, p. 25)

Este modelo pedagógico tinha como objetivo substituir os processos de ensino e aprendizagem que tinham influência do behaviorismo focado no professor, na educação bancária e na memorização, pelo que não propiciava a experimentação e a autonomia na aprendizagem.

É por isso que, com base no construtivismo sócio-histórico de Vygotsky, mudaram de maneira drástica as concepções sobre educação e, particularmente, sobre o ensino e aprendizagem. Foram elaborados planos e programas que eram prescritivos em detalhe sobre o que os professores deveriam fazer na aula e fora dela (em trabalhos de planejamento, elaboração de matérias, sistematização de experiências). Assim, se adotaram matérias como textos, bibliotecas, guias para professores e módulos para a aprendizagem cooperativa. Sob esta concepção, se tinha um tronco curricular comum e um currículo diversificado, segundo a região, e começou a ser implementada desde 1996 (LÓPEZ; MURILLO, 2006).

Nas alocações dos professores, poderíamos ver que existia algum ceticismo com referência à transformação da aprendizagem dos alunos com o modelo construtivista. Um dos argumentos que traziam era que este modelo pedagógico tinha se traduzido em uma burocracia que fazia com que o trabalho do professor fosse intensificado:

Eles vêm e cobram o construtivismo, para começar, tínhamos que entrar na nomenclatura de que é a zona de desenvolvimento proximal,

de que são aprendizagens prévias, etc. E aí o professor acaba tendo um trabalho duplo, um trabalho de desaprender e um trabalho de aprender e aplicar e a isso vamos acrescentar... bem, até aí também não vejo problema porque os professores, nós que estamos na educação quase sempre fazemos isso, a gente se atualiza. A gente lê, a gente estuda sistematicamente ou não, mas a gente tá trabalhando nisso, né? Esse não é o problema, o problema pra mim é fazer um construtivismo do tamanho que eles queriam fazer, na direção que eles queriam fazer. Tudo se traduz em papezinhos e pastas e você tem que preencher, preencher e continuar preenchendo. Então o trabalho administrativo se sobrepõe ao trabalho educacional. Então, como vamos concordar se 80% do meu tempo vou preencher formulários e papezinhos e talvez 20% vou ter tempo para fazer educação? (Professor Marco, tradução própria)

Um modelo pedagógico, na prática, se transformou em um conjunto de tarefas burocráticas para os professores, que tinham que preencher fichas de seguimento dos alunos, elaborar projetos como: Projeto Educacional de Núcleo, o Projeto Educacional do Centro, Projeto Educacional de Aula; assim, o trabalho do professor via-se limitado pelo trabalho administrativo e deixavam pouco tempo para a aprendizagem, segundo o professor Marco.

Um outro argumento referente ao enfoque construtivista é encontrado na fala da professora Delia, quem relata a falta de condições materiais:

É necessária uma infra-estrutura muito boa, mobiliário especial para as crianças e materiais pedagógicos mutáveis para as diferentes unidades de ensino. Portanto, é impossível realizar esse tipo de reforma do construtivismo, além de parte da educação ativa e experimental. Por isso te dizia, essas reformas se chocam permanentemente com as condições materiais do país. (Professora Delia, tradução própria)

A falta de condições materiais é apontada pela professora Delia, pois requeria muitos materiais, além, como tinha referido anteriormente, os ambientes escolares são compartilhados por diferentes escolas em diferentes turnos

Talavera (1999) considera que a chegada da reforma educacional representou um “acontecimento histórico” para a educação pública, pois foi a primeira vez que o Estado forneceu material de trabalho para os professores, e atribuiu a uma pessoa a tarefa de apoio pedagógico nas escolas (assessores pedagógicos). À respeito dos materiais que menciona, Talavera (1999), entre os quais se encontram os módulos de aprendizagem²⁷, que para ela, ao mesmo

²⁷ Os módulos de aprendizagem são livros de texto, elaborados com base nas diretrizes da reforma educacional, que serviram como guia didática e de avaliação. Foram elaborados em diferentes línguas, em espanhol, aimará, quíchua e guarani. Só se realizaram módulos de aprendizagem para o nível primário, ou seja, para os primeiros oito anos de escolarização.

tempo em que servem como material de aprendizagem para os alunos, têm um caráter formativo em serviço para os professores, esses módulos teriam uma incidência direta no trabalho dos professores na aula, mas o professor Marco nos relata uma realidade importante do que teria acontecido com a implementação dos módulos de aprendizagem:

Acontece que arranca, recebem o dinheiro e forma-se o ETARE a Equipe Técnica da de Apoio à Reforma Educativa e não havia quando saíam os benditos módulos. Quando os módulos foram lançados, era novembro, para quem você vai entregar os módulos em novembro? E acontece que toda aquela parafernália que deveria ter funcionado não funcionou e quando entregam os módulos o fazem com três anos de atraso. O que tinha que ser uma invasão de materiais nas escolas, não foi. Há anedotas muito interessantes como esta: O assessor pedagógico vem amanhã, então vamos tirar os módulos da vitrine. Se o consultor foi embora: vamos continuar com o nosso negócio. Então, como você espera que funcione? Não era possível isso acontecer, não ia dar certo porque além de ter sido mal concebida a lei e a estrutura, foi mal feita. ETARE não funcionou, foi usado para fazer alguns enriquecimentos para algumas pessoas, mas não funcionou. (Professor Marco, tradução própria)

Na fala do professor, podemos ver que existe uma discrepância entre o planejado e o que acontecia na realidade, desde a implementação tardia dos módulos e outros materiais de aprendizagem até o seu uso, só quando o assessor pedagógico se fazia presente na escola, depois os professores voltavam às suas práticas habituais, segundo relata o professor Marco. Um outro aspecto presente na fala do professor Marco é, precisamente, a presença dos assessores pedagógicos, que foi uma questão muito polêmica nesse tempo. A Lei 1565 estabelecia:

Artigo 42 - A Divisão de Serviços Técnico-Pedagógicos é responsável pelo desenvolvimento curricular, pesquisa, planejamento, avaliação e outras funções, em coordenação funcional entre os níveis correspondentes. Dependente dos Serviços Técnico-Pedagógicos, é criado o Corpo de Assessores Pedagógicos, em cada Direção Distrital e sub distrital, para prestar apoio técnico pedagógico aos diretores e docentes dos núcleos e estabelecimentos escolares. O cargo de Supervisor é eliminado. (BOLIVIA, 1994, p. 13)

Esses assessores pedagógicos eram professores normalistas, como os demais professores recrutados por concurso de méritos, mas foram fortemente rejeitados pelos professores em sua maioria, porque os consideravam como uma “elite privilegiada” com salários maiores que o resto dos professores, e sem ter seguido a carreira docente estabelecida no *escalafón* baseada nos anos de antiguidade no serviço.

Não era segredo para ninguém que os assessores pedagógicos

enfrentavam sérios problemas de aceitação e legitimidade profissional, razão pela qual a orientação de suas funções teve que ser redesenhada por diversas vezes, bem como a tentativa de promover um ambiente de conciliação entre professores e esses orientadores, mas finalmente tudo acabou com a eliminação da referida assessoria a partir do ano de 2003. (GAMBOA ROCABADO, 2009, p. 32)

Como indicado pelo professor Marco, muitas vezes, os professores só usavam o material com as diretrizes da reforma educacional, só quando estes se faziam presentes na escola, mas depois eles continuavam com suas práticas habituais; além de os professores iludirem a presença dos assessores nas escolas, a elite que compunham esses assessores incomodava aos professores por diversos motivos:

A experiência acabou dando a impressão de que outra elite favorecida havia se formado porque os orientadores eram professores normais recrutados, aparentemente, por concurso de mérito; No entanto, o ex-ministro da Educação Tito Hoz de Vila politizou os cursos de seleção e formação entre 1997 e 2001, degenerando em favoritismo que voltou a provocar o ataque destrutivo dos sindicatos porque os conselheiros recebiam tratamento salarial diferenciado. Eles começaram a ganhar entre 400 e 500 dólares por mês, enquanto a grande maioria dos professores (primários ou secundários), até hoje, tem um salário muito baixo que oscila entre 120 dólares para recém-formados e 300 dólares para professores com categoria de mérito. (GAMBOA ROCABADO, 2009, p. 32)

Essa diferença salarial e a politização dos concursos provocou a rejeição do magistério em relação aos orientadores pedagógicos. Talavera (2009) aponta as tensões entre os diretores de escola e os assessores pedagógicos, porque os diretores tinham antiguidade no exercício da sua profissão, ao contrário de muitos assessores; desse jeito se criava um novo posto hierárquico quebrando as regras da carreira docente.

No ano de 2003, se desativou o sistema de assessoria pedagógica, deixando sem efeito a estratégia da assessoria pedagógica como uma estratégia de formação de professores em serviço, que foi percebida por eles e pelos seus dirigentes sindicais como uma imposição. Nesse mesmo ano, o Ministro de Educação, Hugo Carvajal, numa comunicação pessoal com Gamboa e Rocabado (2009, pp. 32-33) refletiam o assunto desta maneira:

Os assessores pedagógicos serviram para promover a reforma educacional numa lógica que eu não compartilhava. Criar uma espécie de 'força especial' que estimula, motiva professores e diretores de escola, mas só conseguiram ser vistos como 'privilegiados' no meio de professores de baixos salários; na minha opinião, eles estavam fora dos mecanismos institucionais, ou seja, não era totalmente legal. Por isso, o melhor que se fez foi utilizar os recursos destinados à sua remuneração, para melhorar o nível salarial dos professores e

aumentar substancialmente o salário dos mais de cinco mil diretores de escolas.

O objetivo era que estes se tornassem responsáveis, orientadores e estimuladores da educação para que, em algum momento, cada unidade educacional se tornasse uma unidade pedagógica com vida própria, com desenvolvimento curricular próprio, elevando o nível, o prestígio e a auto-estima dos diretores de unidades educacionais. Infelizmente, isso foi interrompido, porque os dirigentes sindicais viram essa estratégia como muito perigosa, ou seja, afastar o diretor do controle sindical. Sabiam que a médio prazo seria gerado um novo patrimônio que levaria a qualificar a carreira de dirigentes e a educação dentro do sistema e não fora dele. Os assessores pedagógicos foram inseridos no início, mas foi um erro, ou um bom negócio para os consultores e formadores, mantê-los.

A fala do então Ministro de Educação é ambígua, pois, se por um lado, observa que os assessores pedagógicos, como estratégia de estímulo e orientação aos professores, foi um erro e até questiona sua legalidade e os privilégios destes assessores frente aos baixos salários dos professores, e ainda dos diretores; por outro lado, lamenta a interrupção da assessoria pedagógica e vê como causa o fato de que os assessores foram vistos como um perigo para os dirigentes sindicais, por representarem um risco de perda de controle sobre os professores e diretores. Essa rejeição e sentido de perigo é expressado pelo professor Marco, assim:

A começar pelas autoridades. Uma equipe bastante significativa era formada pelos que então se chamavam os orientadores pedagógicos e eram a quinta coluna.

Eles eram do mesmo magistério?

Claro, só que eles nos levaram a um curso de três meses trancados para aprender bem o que a reforma queria e foram eles que tiveram que ir núcleo por núcleo, rede por rede, diz ele para explicar, mas ao mesmo tempo para neutralizar os movimentos. (Professor Marco, tradução própria)

Os assessores pedagógicos foram percebidos, por um lado, especialmente o lado dos professores de base, como uma versão de supervisores perante os quais dissimulavam o uso do material didático e a prática das diretrizes curriculares da reforma educacional e, por outro lado, especialmente o lado dos dirigentes sindicais, como agentes de neutralização dos movimentos de resistência sindical.

Mas, pelo lado dos professores de base, dos diretores de escola e dos dirigentes sindicais, a diferença salarial provocava repúdio à figura dos assessores pedagógicos. O tema dos assessores pedagógicos foi uma questão das mais polêmicas, pois, como já dito, a Reforma Educacional não levou em

conta a sua participação no desenho da Lei 1565, não foram melhoradas suas condições salariais com os recursos econômicos internacionais de financiamento da reforma educacional e, cujo destino não consideravam ter melhorado suficientemente a realidade educacional do país (GAMBOA ROCA, 2009).

É, por isso, que a resistência perante os assessores que foram contratados quebrando as regras da carreira docente, receberam ‘capacitação’ sobre as orientações curriculares da reforma educacional, nas palavras do professor Marco: “aprenderam bem o que a reforma queria”, e além disso, recebiam um salário diferenciado, ainda por sobre os professores da categoria ao mérito (o último grau do *escalafón* docente).

Outro tema para ser tratado e que interfere no trabalho dos professores é a participação da comunidade, um aspecto muito importante da reforma educacional, que fazia parte da Estrutura de Participação Popular, na qual se determinava:

Artigo 6 - Os mecanismos de Participação Popular na Educação são:

1. Os Conselhos Escolares, que serão constituídos pelas Organizações Territoriais de Base, tendo em conta a representação equitativa de homens e mulheres na comunidade.

2. Os Conselhos Centrais, que serão constituídos pelos representantes dos Conselhos Escolares e dos Conselhos Subdistritais e Distritais, que serão constituídos pelos representantes dos Conselhos Centrais.

3. Os Senhores Conselhos e Juntas Municipais.

4. Os Conselhos Departamentais de Educação, que serão compostos por um representante de cada Diretoria Distrital, um representante da Organização Sindical dos Docentes do Departamento, um das Universidades Públicas, outro das Universidades Privadas do Departamento e um representante das organizações estudantis de níveis secundário e superior.

Suas funções serão estabelecidas em regulamento.

5. Os Conselhos Educativos dos Povos Originários, que, segundo o conceito de trans territorialidade, terão caráter nacional e estão organizados em: Aymará, Quéchua, Guarani e Multiétnico Amazônico e outros. Participarão na formulação das políticas educativas e assegurarão a sua adequada execução, nomeadamente no que se refere à interculturalidade e ao bilinguismo.

6. O Conselho Nacional de Educação, que será composto por um representante de cada Conselho Departamental, um representante de cada Conselho Educacional dos Povos Originários, um representante da Confederação Sindical dos Docentes da Bolívia, um representante dos Municípios de todo o país, um representante da Universidade Privada, um representante da Confederação de Profissionais da Bolívia, um representante da Central Obreira Boliviana, um representante da Confederação de Empresários Privados da Bolívia, um representante da Confederação Sindical Única de Trabalhadores Camponeses da Bolívia e um representante da Confederação dos Indígenas do Oriente Boliviano.

As suas funções e atribuições, bem como as dos Conselhos

Departamentais, serão definidas por regulamento, no quadro das disposições constitucionais e com base nas funções e atribuições do Conselho Nacional de Educação em vigor até à promulgação desta Lei. 7. O Secretário Nacional da Educação presidirá ao Conselho, acompanhado pelos seus Subsecretários, e o Diretor-geral da Educação exercerá as funções de Secretário Permanente do Conselho.

8. O Congresso Nacional de Educação, que reúne todos os setores da sociedade para examinar o desenvolvimento e o progresso da Educação Nacional, será convocado pelo menos a cada cinco anos, de acordo com o regulamento, suas conclusões e recomendações constituirão uma orientação para o desenvolvimento da Educação. Art. 7º.- As Diretorias de Escola, Núcleo, Subdistrital e Distrital, e os Excelentíssimos Conselhos e Direções Municipais participarão, conforme regulamento geral de caráter nacional, do planejamento, gestão e controle social das atividades educativas e da administração dos serviços educativos no âmbito da sua competência. (BOLÍVIA, 1994, pp. 4-5)

Assim, toda essa estrutura de participação da comunidade era para intervir e tomar decisões da gestão escolar. Esta estrutura levava em conta a comunidade, organizados em Organizações Territoriais de Base (OTBs)²⁸, na qual participam homens e mulheres representantes dos conselhos de vizinhança; autoridades de comunidades indígenas, autoridades de comunidades camponesas e conselhos escolares, onde participam pais e mães de família. Assim, também em outras instâncias como os Conselhos Departamentais e Nacionais de Educação, têm representação, os dirigentes sindicais e, especificamente, no Conselho Nacional de Educação, a Central Obreira Boliviana (COB), como principal ente sindical dos trabalhadores; têm sua representação, também, outros setores da sociedade civil, como os empresários privados, que participam destes espaços de tomada de decisões.

No nível da instituição escolar, a participação de pais e mães da família em conselhos escolares e no caso das comunidades indígenas e rurais, as autoridades indígenas e de organizações camponesas que podiam participar em decisões relacionadas, por exemplo, ao calendário escolar (para evitar desistência em períodos agrícolas, como de colheita e plantio, para citar um exemplo) e, também, na supervisão do funcionamento da escola (ANAYA, 2009).

Anaya (2009), que era diretora do ETARE, assinala que entre 1997 e 1998

²⁸As OTBs são as unidades básicas de participação popular, segundo a Lei de Participação Popular (Lei 1551). Uma OTB, está representada por comunidades camponesas, povos indígenas e conselhos de vizinhança. São reconhecidos como representantes das OTBs homens, mulheres, autoridades indígenas segundo seus usos e costumes. (BOLÍVIA, 1994).

foram se formando os Conselhos Educacionais dos Povos Originários e, tempos depois, os conselhos escolares. Como uma estratégia para frear esses espaços de participação os dirigentes sindicais, instruíram aos diretores das escolas, aos professores e ao pessoal de serviço, como os porteiros, que não liberassem a entrada aos pais nas escolas no dia da eleição de representantes de cada curso escolar, mas não conseguiram, segundo a autora, impedir a conformação de 11 mil conselhos escolares, em fevereiro de 1998 e, que com o passar do tempo foram ganhando força e maior organização.

Os dirigentes se opuseram aos conselhos escolares por considerarem que estes tinham o objetivo de avaliar o desempenho docente, o que consideravam uma falta de respeito pela sua profissionalidade (ANAYA, 2009). Os conselhos escolares, segundo a norma, não tinham a atribuição de avaliar o desempenho docente, mas sim de pedir a demissão em caso de ausência repetida no seu lugar de trabalho ou comportamento inadequado, como comparecimento em estado de ebriedade ou atos de violência contra as crianças ou adolescentes; mas os dirigentes sindicais consideraram que só as organizações sindicais, como as únicas que têm a atribuição de sancionar as faltas dos professores, de acordo a um regulamento próprio de faltas e sanções.

Os professores das cidades e ainda mais das comunidades indígenas e camponesas tinham o temor de que os pais e mães de família e as autoridades da comunidade fossem seus 'novos patrões' e que controlassem o que se fazia ou se deixava de fazer na escola, afetando a autonomia dos professores (LÓPEZ; MURILLO, 2006).

O tema da participação da comunidade foi um assunto abordado pelo professor Álvaro na entrevista e descreve brevemente o que são as OTBs e a participação popular nas escolas, de pais e mães de família, como uma forma de controle ao professor, segundo o que ele percebe; mas a fala mais forte, com respeito à intervenção da comunidade e os conselhos escolares, é a da professora Delia, quem se expressa assim:

Como a participação popular tem sido aplicada em nosso setor? Em nosso setor, a participação popular foi aplicada de fato, para nós significou que o governo organizava grupos de choque. Como controles políticos, em cada setor trabalhista, no nosso caso são organizados os conselhos escolares com um objetivo, o objetivo de no caso de acontecer uma greve, eles são os primeiros a tentar impedir todo tipo de protesto, de dentro das escolas e olha, a tal ponte tem havido prebendalismo que nos descontam nos dias de greve e os

descontos vão para as mãos dos dirigentes dos conselhos escolares. Ou seja, os dirigentes dos conselhos escolares agiram com muito cuidado para parar as greves porque iam tirar dali uma boa fatia. Claro que eles quiseram, com essa participação popular e a criação desses conselhos escolares como grupos de choque, destruir e enfraquecer o sindicato. (Professora Delia, tradução própria)

Esse forte discurso da professora Delia, que põe nos conselhos escolares e na participação popular o rótulo de grupos de choque organizados para pôr um freio às greves e protestos dos professores, reflete a forte rejeição dos dirigentes sindicais para esta organização da sociedade civil e seu controle social, mais do que isso, os acusa de receber recursos econômicos que provém dos descontos que o governo realizava aos professores por conta das greves e, nas suas palavras, os identifica, não como representantes ou lideranças, mas como “dirigentes” dos conselhos escolares, ou seja, usa a mesma palavra com a que se designam os dirigentes sindicais, deixando entrever que os dirigentes sindicais poderiam olhar aos conselhos escolares como uma concorrência do sindicato.

Os conselhos escolares, ao contrário dos assessores pedagógicos se mantiveram e, com o tempo, só foram se fortalecendo, e ainda mais na posterior Lei 070 de Educação Avelino Siñani – Elizardo Pérez, promulgada em 20 de dezembro de 2010, no governo de Evo Morales Ayma, na qual se consolida a participação social e comunitária (BOLIVIA, 2010).

Das questões referidas à reforma educacional dos anos 1990 e o trabalho docente, um ponto crucial é a avaliação. Nas falas dos professores dirigentes sindicais, podemos distinguir uma dualidade entre as avaliações de aprendizagens internacionais a grande escala e as avaliações de professores.

No referente às avaliações internacionais, o professor Álvaro discorre:

P: Foi uma espécie de tentativa de mostrar que a qualidade da educação estava subindo e que uma forma de mostrar isso era submetê-la a formas de avaliação internacional, para mostrar que a qualidade da educação boliviana estava pelo menos na média de toda a educação latino-americana, isso não mudou com Evo Morales, na lei e na própria constituição falam de um organismo internacional de avaliação e certificação de qualidade como a OCDE, mas infelizmente ao invés de ter as características que a constituição diz, por ser um instrumento que quis questionar a qualidade educacional acaba por anulá-la, então é uma submissão à qualificação internacional que se pretendia ser para o sistema educacional.

E: Ainda bem que até agora não entramos no que é a prova Pisa, por exemplo.

P: Por que não foi organizado, né? Porque acreditamos que os níveis de qualidade educacional devem ser comparados, porque não acho que ignorando a avaliação internacional garantimos a qualidade ou

garantimos a soberania nacional, para mim acho que não é uma questão objetiva colocada assim. (Professor Álvaro, tradução própria)

Da fala do professor Álvaro, se compreende que existe uma validação das provas internacionais a grande escala para medir a qualidade da educação ao ter um parâmetro de comparação com outros países, em especial dos países da região. E critica o fato de a Bolívia atualmente não participar da prova PISA sob o discurso de soberania nacional.

Dentro da política de avaliação da reforma educacional, foi criado o Sistema de Medição da Qualidade Educacional (SIMECAL), que:

O Ministério da Educação não utilizou o SIMECAL como um instrumento para avaliar o desempenho da Reforma Educacional, mas como uma ferramenta para medir os avanços da implementação da reforma e, neste contexto, propor recomendações de caráter pedagógico, social, político e cultural. e até economicamente para corrigir e prevenir certos desvios que poderiam limitar a implementação da abordagem e filosofia da reforma, bem como para manter e potencializar esses avanços positivos, mesmo que pequenos. (BARRERA, 2000, p. 111)

O SIMECAL, que segundo o Ministério de Educação avaliava os avanços da implementação da reforma educacional em termos de resultados, aplicou uma avaliação nacional nomeada *“Estudio de rendimiento escolar en el tercer y sexto grado de educación primaria en lenguaje y matemática”* (Estudo do desempenho escolar na terceira e sexta série do ensino fundamental em linguagem e matemática) (BOLIVIA, 2021).

Desde 1999 até 2002, o SIMECAL avaliou as aprendizagens dos alunos da última série do nível secundário, ainda que a reforma educacional não tenha sido aplicada nesse nível, os resultados foram preocupantes, pois a média nos resultados, em matemáticas e linguagem, foi baixa, e se constatou uma diferença entre escolas privadas e urbanas com melhores resultados em relação com escolas públicas e rurais, estas últimas, com o menor rendimento; se analisaram as possíveis razões para os resultados deficientes, e o Ministro de Educação Tito Hoz de Vila, remarcou a necessidade de implementação da reforma educacional (FIDES, AGENCIA DE NOTICIAS, 1999).

Com esses antecedentes, vale a pena lembrar, segundo Alves (2007), nas avaliações a grande escala existe uma responsabilização dos professores pelos resultados das provas (*accountability*), ao mesmo tempo que tem um efeito de performatividade, pois os docentes moldam seu trabalho e o intensificam em

relação aos resultados deste tipo de provas. Também, Gentili, Suarez *et al.* (2004) apontam, entre outras razões para a resistência dos professores, que as percebem como hierárquicas, prescritivas e que desvalorizam sua prática.

Tendo isso em conta, nos discursos dos professores dirigentes sindicais bolivianos, não se encontra rejeição ou críticas a essas avaliações, pelo contrário, conforme o expressado pelo professor Álvaro, existe uma validação deste tipo de provas, ainda de uma prova de grande escala internacional como a prova PISA, pois a participação da Bolívia, nelas, serviria como um parâmetro de comparação com outros países, o que ajudaria para conhecer a realidade sobre os níveis da qualidade da educação boliviana. Os outros dirigentes sindicais docentes entrevistados não colocaram em questão as provas de grande escala, não as mencionaram. Vale a pena referir que o SIMECAL foi fechado temporariamente em 2004.

Mas, um discurso diferente é relacionado às provas de ascenso de categoria, provas que conjuntamente com a antiguidade serviam para subir nas categorias do *escalafón*²⁹, o qual só tem como exigência os anos de antiguidade no serviço docente. À respeito da avaliação de professores:

Ainda existem sindicatos de educadores em países latino-americanos que mantêm uma atitude de rejeição à implementação da avaliação de professores, o que revela que muito resta a ser feito para garantir que esse tipo de política educacional tenha a viabilidade política de que precisa. (SCHULMEYER, 2004, p. 263)

É, precisamente, como o assinalado por Schulmeyer (2003), as falas dos dirigentes sindicais entrevistados revelam uma forte resistência a esses exames de promoção de categoria, e reivindicam o *escalafón* como um direito conseguido, como uma conquista histórica. As provas para a promoção dos professores são amplamente recomendadas por organismos internacionais como, por exemplo, o Banco Mundial no relatório Professores Excelentes:

A escolha de formas válidas de medir a qualidade do professor e ajustá-las apropriadamente são etapas cruciais. A pesquisa global sugere que avaliações abrangentes de professores são a base mais

²⁹ “O *escalafón* docente é a estrutura de promoção e ascenso de categorias que possuem os professores titulados nas Normais Superiores. Um jovem professor começa no degrau mais baixo do *escalafón*, mas pode subir até a categoria ao “mérito”, o que melhora seu salário e lhe permite acumular benefícios para sua aposentadoria posterior. Não são feitas grandes exigências para promover aos professores, mas apenas cumprir regular e continuamente os anos de serviço docente para o Estado boliviano. Os pais de família rejeitam o *escalafón* porque o consideram uma estrutura burocrática inflexível que não incentiva a qualidade da educação”. (GAMBOA ROCABADO, 2009, p. 61).

confiável para decisões de promoção. Um exemplo consistente com melhores práticas globais é a lei que rege a profissão do professor de 2012 do Peru, que estabelece o conhecimento e as competências de professores, e não a antiguidade, como a base para as promoções. As propostas do Ministério de implementar a lei exigem avaliações abrangentes da qualidade dos professores, incluindo observações de especialistas da prática dos professores em sala de aula; e feedback de “360 graus” de colegas, alunos, pais e diretores de escola — sempre coerente com a melhor evidência global. (BRUNS; LUQUE, 2014, p. 43-44)

Com todo o exposto, analisamos o depoimento do professor Álvaro, quem explica:

Mas em todo o caso, o governo avançou, avançou no sentido de atender apenas o ensino primário, negligenciando o ensino secundário, modificou o regulamento do *escalafón*, incorporando exames para promoção de categoria por meio de exames, diminuiu as bonificações de zona e de fronteira, em 50 para 20%, posteriormente, tentou transferir os diretores do regulamento do *escalafón* para o código 150, fez o mesmo com o problema do pessoal administrativo e dos serviços, mas depois de duras lutas, também conseguiu regressar ao *escalafón*. (Professor Álvaro, tradução própria)

A defesa do plano de carreira, nomeado como *escalafón*, baseado na promoção por antiguidade e não por exame, é apontada como uma conquista da resistência sindical contra os ditames da reforma educacional.

Outro aspecto que a Lei 1.565 quis mudar é a realização de contratos eventuais anuais e, ao final do ano, se não houver bom desempenho docente, o contrato é rescindido, ou seja, não há professores na folha de pagamento com um posto de trabalho fixo, é outra forma de reduzir o gasto público. Sujeitar os professores a avaliações temporárias, a cada 3 ou 6 meses, a provas de avaliação do desempenho docente, na primeira vez se reprovar uma ou duas vezes não acontece nada, mas é feito um alerta, na terceira vez demitem (ao professor) porque ele não é adequado para o ensino. (Professora Delia, tradução própria)

A professora Delia faz uma relação entre as provas para promoção de categoria com a instabilidade laboral que o governo pretende para os professores, com a finalidade de fazer uma redução do gasto público. Também é apontado pela professora Delia, que com base nestas provas, no caso de não obter um conceito de aprovação por mais de uma oportunidade, o professor poderia ser demitido e declarado como não adequado para o exercício do ensino.

Com base nas alocações dos professores entrevistados com respeito às avaliações de aprendizagens de grande escala aplicadas aos estudantes, por um lado, e as avaliações para a promoção de categoria dentro do *escalafón* aplicada aos professores, por outro lado. No primeiro caso, as avaliações não são percebidas como uma forma de responsabilização dos professores pelos

resultados e nem como uma forma de performatividade que molda sua atividade de ensino e a intensifica. Mas, quando o assunto são as provas para ascenso no nível da sua carreira, existe uma oposição clara à respeito, relacionando a aplicação dessas provas com a instabilidade laboral e com uma inabilitação do exercício da docência, se os resultados não são os esperados, sendo, assim, uma das principais razões de resistência à reforma educacional.

Ao final da análise no discurso dos professores dirigentes sindicais, das questões referentes à reforma educacional, que poderiam interferir no trabalho docente, apresentamos uma discussão sobre uma questão central da reforma educacional boliviana, como é a Educação Intercultural Bilíngue (EIB); é importante entender como fundamental da sociedade boliviana em geral e, da educação, em particular, uma característica profundamente marcada pela sua divisão cultural, no censo de população e vivenda de 2001, os 66% da população acima dos 15 anos disse pertencer a algum povo indígena, e quase a metade da população falava alguma língua originária (UDAPE; NNUU; OIT, 2006).

De acordo com esta realidade, a Confederação Nacional de Professores de Educação Rural da Bolívia (*Confederación Nacional de Maestros de Educación Rural de Bolivia*) CONMERB, desde cedo, colocou o debate sobre a EIB, apresentando uma proposta em 1985, com o apoio de UNICEP, intitulada *Novas Projeções da Educação Boliviana (Nuevas Proyecciones de la Educación Boliviana)*, a qual trata de duas questões, a primeira, já tratada, que é a participação da comunidade e, a segunda é a educação intercultural e bilíngue, uma parte muito expressiva da proposta que denuncia uma homogeneização cultural, expõe:

Uma das formas mais sutis de subjugação espiritual exercida sobre a maioria indígena foi a imposição de língua e cultura estrangeiras. Para incorporar as massas indígenas à "nacionalidade" o espanhol foi imposto como língua oficial e a cultura ocidental como língua oficial imperativo "civilizatório", tentando cometer um verdadeiro etnocídio. Um postulado fundamental da educação libertadora na Bolívia, país de maioria indígena, será a revalorização das línguas e da cultura nativa, como base para compreender a língua oficial e apreender os elementos da cultura universal. (CONMERB, 2017, p. 21)

A CONMERB, põe no debate o que chama de etnocídio, pela imposição de uma língua e de uma cultura herdadas da colônia e que invisibilizam as línguas e as culturas originárias em nome da "nacionalidade" e a "civilização", em consequência, e como uma referência a Paulo Freire, postulam a educação

libertadora para a Bolívia, que, coerente como sua população de maioria indígena, teria que revalorizar as línguas e culturas, mas, na proposta da CONMERB feita em 1984, fez uma indicação sobre o que seria decisivo na EIB:

Um fator básico para o sucesso da educação bicultural bilíngue é a participação da comunidade indígena tanto na programação e formulação de conteúdos, quanto na elaboração de materiais, bem como no ensino dos elementos da cultura indígena.

Portanto, a implementação da educação bicultural bilíngue supõe um processo mais ou menos longo, que será implementado gradualmente, avaliando e retroalimentando permanentemente. (CONMERB, 2017, p. 23)

Destarte, a CONMERB (2017) põe especial ênfase na participação da comunidade em todo o processo de implementação da educação bilíngue e bicultural, e também destaca que é um processo de avaliação e reformulação permanente, ou seja, não um projeto acabado e estático. Têm existido outras propostas³⁰, mas apresentamos a da Conmerb, por se tratar da proposta do ente sindical dos professores rurais.

No Primeiro Congresso de Educação de 1992, com ampla participação da sociedade civil, também a EIB foi um tema de debate e construção, assim, temos que, nas resoluções do Congresso, são:

Das bases da educação:

É plurinacional, pluricultural e plurilíngue porque assume a identidade cultural na diversidade dos nossos povos e culturas originárias. Permite que as nações oprimidas de hoje forjem seu próprio modelo educacional, redescobrimo sua própria história. Visa romper o colonialismo interno e externo que mantém o atual sistema educacional homogêneo. (CENTRAL OBRERA BOLIVIANA, 1989, p. 57)

Das bases da educação:

Consolidar a nossa identidade plurinacional porque a maioria da população é constituída pelos povos originários, eliminando a mentalidade e realidade colonialista subsistente.

Implementar o currículo multicultural e multilíngue, mantendo-o em permanente revisão e atualização através das contribuições das nacionalidades bolivianas, desde suas lutas cotidianas e aspirações históricas, para formar uma pedagogia multinacional. (CENTRAL OBRERA BOLIVIANA, 1989, p. 58)

³⁰ Existiram outras propostas de educação intercultural e bilíngue vinda de sindicatos e movimentos sociais indígenas, temos a proposta da Central Obreira Boliviana (COB) nomeada como Projeto Educativo Popular em 1989: "A educação intercultural bilíngue é definida como uma educação descolonizadora com uma conotação essencialmente política e não meramente pedagógica" (CENTRAL OBRERA BOLIVIANA, 1989, p. 68). E também outra proposta da Confederação Sindical Única de Trabalhadores Camponeses da Bolívia (*Confederación Sindical Única de Trabajadores Campesinos de Bolivia*) (CSUTCB) de 1989 na qual se trata também a problemática da participação da comunidade e da EIB.

Já, nas Bases Curriculares:

Critérios para a formulação do currículo:

Currículo Intercultural e Bilíngue

Resgatar e revalorizar a cultura nacional e contribuirá para a construção da identidade nacional, portanto o currículo será:

Bilíngue dando prioridade à língua materna. O uso de uma ou outra língua irá variar de acordo com o uso que eles têm em uma determinada região geográfica ou linguística. (CENTRAL OBRERA BOLIVIANA, 1989, p. 77)

Como se pode apreciar, a educação bilíngue e pluricultural tem sido bastante discutida por sindicatos, organizações sociais e ainda planteada na proposta resultado do Congresso da Educação Boliviana de 1992, antes da reforma educacional; sendo assim, o texto da Lei 1565, que acolheu a ideia da interculturalidade e o bilinguismo, como já temos apontado, um dos desentendimentos entre os reformadores do ETARE e os financiadores do Banco Mundial (TORRES, 2000), o texto da Lei 1565 expressa nas bases e fins da educação: “É intercultural e bilíngue, porque assume a heterogeneidade sociocultural do país em um ambiente de respeito entre todos os bolivianos, homens e mulheres” (BOLIVIA, 1994, p. 1).

A questão da interculturalidade e o bilinguismo foi um dos eixos articuladores da Reforma Educacional da Bolívia, mas no documento da lei é pouco nomeada e pouco explicitada. O contexto da aplicação das reformas educacionais foi um contexto neoliberal. Assim sendo, uma das demandas educativas da população boliviana de uma educação que atenda a sua heterogeneidade cultural e linguística, o projeto de reforma educativa assume o desafio da EIB, mas faz isso desde sua própria lógica, como assinalado por Oyarzo Varela (2021):

Este fue el espacio donde se generaron los puentes más eficaces para la implementación del multiculturalismo neoliberal que predominó en el escenario internacional, y del que se nutrieron gran parte de los países latinoamericanos. Bolivia no fue la excepción en este momento, y la reforma educativa de 1994 se insertó plenamente en este tipo de racionalidad. (OYARZO VARELA, 2021, p. 176)

Oyarzo Varela (2021) menciona que o multiculturalismo neoliberal foi a racionalidade presente na normativa da EIB da reforma educacional, e esta lógica foi a que impregnou essa reforma, que a partir de uma sentida demanda, ao mesmo tempo que a toma, a transforma. O multiculturalismo neoliberal é uma

categoria que dá conta do sucedido em Latinoamérica, de como o Estado abordou a questão da população indígena, como uma dívida pendente desde a colônia e não resolvida com a criação dos estados-nação.

Para um melhor entendimento, definimos o multiculturalismo liberal: “Nas questões indígenas, essa matriz ideológica funciona estabelecendo espaços de participação e negociação, mas ao mesmo tempo limitando (contendo) as demandas dos movimentos.” (ANTILEO BAEZA, 2013, p. 144). O antropólogo chileno, Antileno Baeza (2013), define esse tipo de multiculturalismo como o estabelecimento de espaços que possibilitem a participação, mas não uma participação plena e total, mas uma participação restrita ao que se poderia considerar ‘perigoso’ para a manutenção do estabelecido.

Antileno Baeza (2013) baseia sua definição em Hale (2005), para quem o multiculturalismo oficial no sistema neoliberal “não permite que os direitos indígenas violem a integridade do sistema produtivo, especialmente aqueles setores que estão ligados à economia globalizada” (HALE, 2005, p. 59); assim, Hale (2005) usa a categoria sociopolítica do “índio permitido” para explicar quais são os movimentos que atuam dentro dos limites estabelecidos pelos Estados; em contraposição daquele que não se insere nas políticas do Estado e no modelo econômico, é chamado pelo autor de “índio rebelde” e é este que o Estado persegue e reprime. Uma síntese deste multiculturalismo é descrita pela socióloga e ativista boliviana de origem aimará, Silvia Rivera Cusicanqui:

O multiculturalismo oficial [...] tem sido o mecanismo de ocultação por excelência das novas formas de colonização. As elites adotam uma estratégia de travestimento e articulam novos esquemas de cooptação e neutralização. Reproduz-se assim uma inclusão condicionada, uma cidadania reduzida e de segunda classe, que molda imaginários e identidades subalternizadas ao papel de ornamentos ou massas anônimas que dramatizam a sua própria identidade. (RIVERA CUSICANQUI, 2010, p. 60)

A explicação do que significa o multiculturalismo neoliberal, que de maneira concisa explica Rivera Cusicanqui (2010), mostra a integração do discurso de multiculturalidade, não para transformar as estruturas de relacionamento cultural, mas para conservá-las na sua essência. As participações e as práticas que não põem em risco o sistema de hierarquias e a estrutura econômica, tendo, assim, o “bom índio” e o “índio rebelde”, que Hale (2005) cunhou com base em Silvia Rivera. Com isso, pode-se entender melhor que o discurso de pluriculturalidade e bilinguismo da Lei 1565 de Reforma

Educativa não tem elementos políticos ou de reivindicação cultural, e ainda sendo um texto legal, se mostra muito sintético.

No processo de aplicação da EIB, nas comunidades, os pais e mães mostraram resistência ao ensino nas línguas originais; segundo López e Murillo (2006), houve um erro de comunicação com as comunidades indígenas e os pais e mães tinham temor que seus filhos e filhas tivessem problemas para aprender espanhol, se primeiro aprendiam a língua indígena da sua localidade, e que isso poderia resultar numa exclusão dos seus filhos da sociedade.

Mas, como temos observado, além de um problema de comunicação ou socialização da proposta com as comunidades, o crucial é que não existiu um processo de construção coletiva ainda que no discurso da reforma, a participação da comunidade era um elemento importante da reforma como um todo e, da EIB, em específico; por outro lado, como vimos, o multiculturalismo neoliberal e sua proposta de relação cultural conservadora das estruturas e afastada realidade e construção comunitária, concebida desde o discurso oficial, fizeram que uma demanda social e cultural de revalorização das culturas não tivesse a acolhida necessária para o sucesso da EIB, a cientista da educação, diretora e ex-reitora do Normal Simón Bolívar, Beatriz Cajías, numa comunicação pessoal com Gamboa Rocabado (2009, p. 53):

Quase como um todo, a educação bilíngue intercultural foi mais um slogan vindo de fora. Toda educação é basicamente uma forma de interculturalidade, mas não há um conceito definitivo sobre o assunto. As exposições mais fortes surgiram no campesinato e na Central Obrera Boliviana (COB) quando levantaram a educação popular, mas a inspiração não veio da elite de especialistas que projetou a reforma; De qualquer forma, as organizações internacionais também introduziram o debate do exterior. A prática que se fez até agora é unicultural, ou seja, publicam-se livros para aimará escritos em aimará e a reforma não adere à interculturalidade como eixo de realização educacional, muito menos em termos de políticas públicas relacionadas a outros ministérios.

Beatriz Cajías reflete sobre a EIB e o pouco sucesso, que foi na prática, e reivindica o projeto de educação popular da COB e dos setores camponeses. Mas, também faz uma crítica à falta de conteúdo no conceito sobre a EIB, e conclui, logo no início, que o EIB foi só um *slogan* vindo de fora. O assunto do *slogan* é bem tratado por Shiroma e Evangelista, para as quais o *slogan* é um

terreno movediço dessas “palavras com aura”, para tirar-lhe o manto autorreferente. Procurando explicar as interpretações silenciadas pelos estrepitosos *slogans*, considerando que dar voz ao silêncio significa

desnudar o que está encoberto e, por essa via, entender o discurso e seus silêncios. (SHIROMA; EVANGELISTA, 2014, p. 12)

Ficando claro, assim, que a EIB como um *slogan* cobre com outro significado o que, inicialmente, era uma reivindicação popular por uma educação inclusiva culturalmente e a esvazia de significado.

No referente ao discurso, nas falas dos professores entrevistados, só a mencionam como um eixo articulador do currículo da reforma educacional, mas não se encontra uma reflexão ou crítica maior à EIB. O motivo pode ser que, se tratando de dirigentes sindicais de professores urbanos, têm pouco contato com a experiência da EIB, o que não deixa de ser uma manifestação da separação entre o magistério urbano e rural e seus sindicatos.

Esclarecedora é a manifestação dos dirigentes da CONMERB, a confederação de professores rurais, que encontramos em Hanemann, von Gleich *et al.* (2005, p. 165):

A EIB é importante, mas que realmente seja implementada na prática. Somos os primeiros, como professores rurais, a propor a EIB, ela é necessária para se comunicar. Um problema é que quando eles a implementam, eles a deturpam. E vem o fracasso. O pessoal [da Reforma] desvirtua a EIB, não tem experiência prática no campo. Eles nos impuseram isso [o EIB] como Ministério. Não fizeram participar aos professores para que isso pudesse funcionar. Os professores de base têm que assumir conscientemente esta questão da EIB. Se não a assumem é difícil uma mudança de atitude (Executivos da CONMERB, entrevista em 2004, tradução própria)

Assim, os dirigentes da CONMERB alegam que, ainda que é importante, a EIB e, que desde a CONMERB se fez uma proposta, quando levada à prática acontece uma tergiversação, porque a Reforma Educacional é uma imposição desde o alto, e ainda, a normativa é feita por quem eles consideram que não tem uma experiência no campo. E agregam que, em tanto os professores de base não tenham convencimento da validade da proposta, não será possível uma verdadeira mudança.

Uma vez feita uma análise minuciosa dos postulados da reforma educacional boliviana consubstanciada no documento da lei 1565, no referente à temas que fazem ao trabalho docente, de igual maneira, a seguir, será feita uma análise dos pontos principais da LDB 9.394/96, que fixa as diretrizes e bases da educação brasileira e os discursos dos professores dirigentes sindicais entrevistados sobre os pontos que, de alguma forma, afetam o trabalho docente.

Cabe aclarar que as questões a serem analisadas não, necessariamente,

são as mesmas que no caso boliviano, pois nos discursos de um e outro país surgem temáticas distintas segundo o contexto nacional, no qual se encontram inseridas as mudanças. Um ponto crucial da reforma educacional brasileira é a descentralização, que primeiramente afirmada na Constituição Federal aprovada em 1988, no Artigo 34 demarca a não intervenção da União nos estados nem no Distrito Federal, exceto nos pontos ali enumerados e, no Artigo 35 que define a não intervenção do Estado em seus Municípios, nem a União nos Municípios localizados em Território Federal, exceto nos pontos numerados (BRASIL. [CONSTITUIÇÃO (1988)], 2016) e, posteriormente, na LDB 9.394/96, na qual se estabelece:

Art. 11. Os Municípios incumbir-se-ão de:

I – organizar, manter e desenvolver os órgãos e instituições oficiais dos seus sistemas de ensino, integrando-os às políticas e planos educacionais da União e dos Estados;

II – exercer ação redistributiva em relação às suas escolas;

III – baixar normas complementares para o seu sistema de ensino;

IV – autorizar, credenciar e supervisionar os estabelecimentos do seu sistema de ensino;

V – oferecer a educação infantil em creches e pré-escolas, e, com prioridade, o ensino fundamental, permitida a atuação em outros níveis de ensino somente quando estiverem atendidas plenamente as necessidades de sua área de competência e com recursos acima dos percentuais mínimos vinculados pela Constituição Federal à manutenção e desenvolvimento do ensino.

Parágrafo Único. Os Municípios poderão optar, ainda, por se integrar ao sistema estadual de ensino ou compor com ele um sistema de educação básica. (BRASIL, 1996, p. 5)

A LDB 9.394/96 outorga aos municípios competências de organizar e integrar os sistemas educacionais municipais, junto com a União e os Estados; distribuir recursos nas escolas, supervisionar e credenciar estabelecimentos do sistema e oferecer educação infantil.

Na voz dos professores dirigentes sindicais, temos, à respeito da descentralização:

Também houve um fortíssimo processo de descentralização da oferta escolar para os municípios que ganharam autonomia em 1988. Esse é um outro passo importante no caso brasileiro, nós tínhamos uma educação básica, vou falar da básica fundamentalmente, centrada nos estados até 1988 e ela migra progressivamente para os municípios a partir de 1988 indistintamente por que como não se conformou um sistema nacional com critérios claros da competência de cada um então você tem município com 8 mil habitantes que formou seu sistema próprio tendo São Paulo com 16 milhões de pessoas nas mesmas condições, aspas, formais, embora as condições materiais e objetivas fossem completamente díspares. (Professor Camilo)

Nas palavras do professor Camilo, a descentralização não tem uma

conotação de resistência, mas de um processo progressivo e de definição de competências educacionais dos entes federados. Mas, também o professor Camilo destaca o problema das desigualdades entre os municípios no que diz respeito à descentralização. A necessidade por um sistema educacional com responsabilidades claramente definidas já tinha sido expressa

inclusive o sistema deveria estar concentrado nas três esferas de poder, qual a responsabilidade do Governo Federal, dos governos estaduais e dos governos municipais. Porque antes, nós tínhamos na verdade um processo no país que cada um cuidava do que queria e ninguém cuidava de nada. E ao fazer uma definição clara de que compete à União zelar pelo ensino universitário, compete aos governos estaduais o ensino médio e complementarmente o ensino fundamental, e que competem aos municípios, obrigatoriamente a educação infantil e o ensino fundamental, você limita portanto as ações de cada ente da Federação no sentido de que pudéssemos saber de quem de fato cobrar a ausência de política educacional naquele segmento, o que nos facilitaria muito a própria questão da organização, desde que nós tivéssemos de fato, nós não conseguimos construir, um sistema nacional que pudesse dialogar entre si para que a gente não tivesse uma quebra do segmento educacional. (Professor Aristides)

Para o dirigente sindical entrevistado, a importância da aprovação da LDB no ano 1996 era a constituição de um sistema educacional articulado com clareza nas competências; isso, além de um melhor funcionamento, permitiria ter clareza na hora da cobrança, por parte da sociedade e ainda dos sindicatos. O professor reclama por não ter conseguido, com a LDB, um sistema articulado, pois, além de definir responsabilidades, é importante estabelecer uma comunicação e cooperação entre os distintos entes da federação. A propósito da possibilidade de cobrança facilitada pela descentralização, a realidade nos mostra que a municipalização tem fragmentado a categoria docente, ainda no caso da CNTE, muitos professores filiavam-se aos seus sindicatos municipais e já não faziam parte da Confederação Nacional, ante isso, a CNTE buscou filiar aos sindicatos municipais com o objetivo de representar os docentes municipais em escala nacional, conseguindo filiar seis entidades sindicais municipais (FONTOURA; GENTILI; GINDÍN, 2009).

Mas, além da questão numérica na filiação, uma outra problemática é a fragmentação na resistência e nas lutas, pois, com um sistema tão pouco sistematizado, o conflito docente tornava-se invisível no cenário nacional, pois a demandas eram abordadas a nível municipal, não tendo maior repercussão nacional (FONTOURA; GENTILI; GINDÍN, 2009). O sindicato faz parte da

realidade laboral dos professores na sua qualidade de trabalhadores e a descentralização afeta o alcance das suas lutas coletivas. O professor Camilo volta ao tema da descentralização e põe de manifesto as tendências políticas da descentralização

Ao mesmo tempo, como eu mencionei, estávamos vivendo um processo de descentralização em favor de municípios e centenas de municípios passaram a ser governados por governos democráticos populares, boa parte deles influenciados pelo movimento sindical, que estava com seus quadros ou no partido dos trabalhadores ou no Partido Comunista do Brasil, mais presentemente, depois no Partido Socialista Brasileiro, no PDT de Leonel Brizola e de Darcy Ribeiro para mencionar estes personagens, alguns ainda oriundos do MDB da velha guarda, o MDB pré-constituente, e que evidentemente também conformaram um caldo de mobilização institucional, dando validade institucional em políticas públicas nas suas experiências nascentes e crescentes de gestão de políticas públicas notadamente neste caso na educação profissional, na educação fundamental, ensino fundamental e na educação infantil que então nascia como processo educativo e não de assistência social. (Professor Camilo)

Num momento em que o governo era de tendência neoliberal, a descentralização posicionou governos municipais populares; nas palavras do professor Camilo, isso evidencia a importância da descentralização na diversidade política e na não centralização no poder do governo federal.

Agora bem, a descentralização foi uma medida demandada pela população na procura de ter um sistema educacional organizado e integrado, nas palavras dos entrevistados, mas sua aplicação no governo de Fernando Henrique Cardoso foi sob o modelo neoliberal, que imprimiu sua lógica, por exemplo, na finalidade reducionista do Estado, assim sendo:

Configura-se, assim, o sentido de descentralização, entendido como a transferência para Estados, Distrito Federal e Municípios da responsabilidade de gerir diretamente as diferentes redes escolares, bem como a autonomia das escolas em administrar o seu próprio projeto político-pedagógico. Ao mesmo tempo, introduz-se nova concepção de controle, realizado indiretamente pelos resultados obtidos pelos alunos nos testes sistêmicos. Passa-se a controlar o produto do sistema, e não o processo que o originou. Nessa lógica, a autonomia da escola passa a ter outro sentido, pois a instituição passa a ser monitorada de outra maneira, ficando a autonomia submetida aos resultados obtidos pelo Sistema Avaliativo. (MIRANDA, 2003, p. 197)

Portanto, a descentralização manteve a União como reguladora e avaliadora, e os municípios teriam que ser os executores da política educacional, principalmente no referente ao ensino fundamental; sendo assim, o que aconteceu foi uma municipalização. Assim, o caminho da municipalização educacional foi aberto, primeiramente, pela Constituição Federal de 1988 (ainda

que o debate tenha sido muito anterior), foi reafirmada com a LDB 9.304/96 e intensificada com a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (FUNDEF) (GOHN, 2000). O FUNDEF foi criado por Emenda Constitucional nº 14, aprovada em 1996, e entrou em vigor em 1998. De tal modo, começa a se delinear a política de municipalização e desresponsabilização do Estado como provedor do direito à educação, e abre caminho para a privatização:

Apesar dos docentes terem se oposto aos programas de municipalização na década de 80 em São Paulo e Rio de Janeiro, as exigências por uma maior descentralização tiveram, nesse momento, pelo menos parcialmente, um conteúdo democrático. Na década seguinte, esta política governamental foi retomada a partir de outro ângulo, com muito mais força, com a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (FUNDEF). O FUNDEF foi promulgado em 1996, implantado em 1998 e ficou vigente até 2007. A Constituição Federal vinculava 25% dos recursos dos estados e municípios e 18% dos recursos federais ao financiamento da educação. A partir do FUNDEF, 60% do total correspondente aos estados e municípios era reservado exclusivamente ao nível fundamental (prejudicando, por omissão, o nível médio, pré-escolar, etc.) e a participação do governo nacional foi reduzida. O FUNDEF também estabeleceu novos critérios de distribuição do orçamento, alocando recursos de acordo com a quantidade de alunos em cada rede de ensino. (FONTOURA; GENTILI; GINDÍN, 2009, p. 27)

Se bem, a ideia de financiamento para a manutenção do sistema educacional foi um tema presente no discurso sindical, levado à prática como uma medida do neoliberalismo, adquiriu um significado diferente. O professor Aristides ainda menciona a integração do sistema e o financiamento como resultado da luta dos professores e seus sindicatos, fazendo uso de diferentes estratégias.

Nós avançamos para um debate sobre sistema integrado de educação para o país, ou seja, o financiamento da educação como sendo um capítulo a ser regulamentado dentro daquilo que era a nossa constituição, como é que se gastaria os recursos em educação. Ou seja, nós conseguimos avançar em 96 em temas muito importantes embora ficasse ainda muito aquém daquilo que nós havíamos construído como parâmetros para que a gente tivesse uma LDB mais avançada, mas foi o que foi possível no momento e foi resultado, entre outras coisas, de muita luta, de muitas manifestações, de muitas visitas em gabinetes de deputados em Brasília, ou seja, teve um envolvimento muito grande dos professores, professoras e até mesmo dos trabalhadores administrativos da educação pública do Brasil no debate sobre essa nova legislação (Professor Aristides).

Mas, também o professor Aristides, demonstra certa decepção e resignação à respeito do que, na realidade, foi conseguido quando afirma que,

“embora ficasse ainda muito aquém daquilo que nós havíamos construído como parâmetros para que a gente tivesse uma LDB mais avançada, mas foi o que foi possível no momento”. O que tinha sido ganhado com a aprovação da Constituição Federal de 1988, com uma lógica de direitos sociais recém adquiridos, na conjuntura da redemocratização, foi logo ressignificado e aplicado como políticas de caráter neoliberal, que não garantiam direitos sociais, isso aconteceu primeiramente no governo de Fernando Collor de Mello e logo se reafirmou no governo de Fernando Henrique Cardoso (MIRANDA, 2003).

Quando descentralizada a educação, também foram afetadas as demandas do magistério, pois ficaram à mercê dos estados, que nem sempre garantiam os direitos conquistados e nem o direito ao protesto:

No caminho de invalidar os avanços da Constituição Federal de 1988, Cardoso, por meio de uma Emenda Constitucional em 1998, acabou com a discussão acerca de como implementar e regulamentar o piso salarial nacional docente. O avanço nos direitos sindicais ficou praticamente congelado e de fato ainda não há negociação coletiva no setor. Os problemas trabalhistas e sindicais do magistério não são julgados pela Justiça do Trabalho, que é o tribunal especializado, mas pela Justiça de cada estado que, sem negociação coletiva e sem leis que regulamentem o direito de greve, fiam-se na jurisprudência para, frequentemente, falhar a favor dos governos, declarar greves ilegais e impor multas aos sindicatos docentes. (FONTOURA; GENTILI; GINDÍN, 2009, p. 24)

Fontoura, Gentili e Gindín (2009) esclarecem que, na maioria das vezes, essas multas não são executadas, mas é uma forma de intimidação para inibir protestos, o que afeta as lutas sindicais, enfraquecendo-as, além da já mencionada fragmentação da categoria. Além da sindicalização e as lutas sindicais, também as condições trabalhistas, como o salário, a inserção e a estabilidade laboral também foram afetadas, uma vez que as responsabilidades foram transferidas para os estados e os municípios. Na continuação, o relato do professor Hélio descreve esse processo:

Então nós consideramos que de fato houve a profissionalização, a características dos indicadores de produção nós possuímos. Pisos, carreira, jornada definida e atribuições definidas por exemplo, então houve um avanço sim da profissionalização. Por exemplo em 96 o MDB 97 o FUNDEP foi o fundo de financiamento do ensino fundamental naquele ano tínhamos professores que recebiam R\$ 18 por mês R\$ 70 por mês, então o FUNDEF terminou por criar um salário médio nesse processo que foi levado para dentro do FUNDEP e esse salário médio de R\$ 300 ajudou a melhorar os salários desses profissionais do magistério e o piso de 2008 avançou muito mais, então o piso que hoje uma jornada de 40 horas nem um profissional da educação como formação de normal médio, não é nem superior, com 40 horas na sua jornada de trabalho, aquele tem que receber R\$ 2886, então tem uma

definição de valor por lei. O município que não cumpre esse valor pode ser acionado na justiça, e a justiça determinar o pagamento desse valor de piso. Claro que aquele município que tem Jornada proporcional de 20 horas paga metade desse valor, mas essa é uma conquista, uma referência que garante esse processo de profissionalização, de avanços e conquistas importantes nos últimos anos. O processo de precarização que estamos sentindo é quando o estado e município deixam de cumprir a Constituição Federal. A

Constituição Federal, diz que o ingresso para ser professor, um profissional de educação, ele tem que entrar exclusivamente por concurso público, o que acontece é que os estados e municípios burlam a constituição e aí para contratação temporária e promove terceirizações. Então os nossos funcionários de escolas estão sendo terceirizados na portaria da escola. na cozinha, na secretaria da escola, e no magistério está havendo uma contratação de temporários; dentro dessas contratações temporárias por exemplo, vários estados e municípios contratam o professor com nível superior, com licenciatura e lhe paga um salário abaixo do valor do piso do magistério normalmente, aí sim tem um processo de precarização terrível, com profissionais efetivos e profissionais temporários atuando no mesmo espaço, com a mesma atribuição, como tem estados que até 76% da sua rede é de contratação temporária aí entra uma precarização e exploração do trabalho muito forte (Professor Hélio).

O professor entrevistado faz uma diferenciação entre profissionalização e precarização docente, desde o ponto de vista das suas condições laborais, as mesmas que obtiveram conquistas, por exemplo, na menção do piso salarial, que faz a LDB 9.394/96, e que foi regulamentada apenas em 2008. Também na inserção ao magistério por concurso público, com os devidos benefícios e não por indicação política ou por terciarização, como o relatado pelo professor Hélio; estados e municípios encontram a forma de iludir o cumprimento dos direitos conquistados, o que dá como resultado a precarização e exploração do trabalhador docente; o professor também se refere à terciarização dos trabalhadores em educação, categoria na qual, não só inclui os professores, mas também o pessoal de serviço, por exemplo, o que demonstra, no discurso do professor, uma amplitude no conceito de trabalhadores da educação.

Na análise do FUNDEF, também podem ser levados em conta outros fatores, os quais Gohn (2000) apresenta com muita clareza, como a influência dos prefeitos na composição dos conselhos gestores, o que dificulta a fiscalização do poder público, que é uma das tarefas destes órgãos; uma consequência disto são as irregularidades e a falta de mecanismos de responsabilização; isso deu lugar a denúncias surgidas a finais do mês de novembro 1999, que envolvem a administração do FUNDEF em 266 cidades do Brasil, e que foi refletido na mídia, se instaurando uma comissão para a apuração

dos fatos que envolvia ao Tribunal de Contas da União, segundo relata, Gohn (2000).

A falta de mecanismos de controle legítimos, a diferenciação na obtenção dos recursos do Fundo, o que dá como resultado a concorrência entre municípios, resultam em atos de corrupção. Como as verbas do FUNDEF eram distribuídas em proporção ao número de alunos atendidos pelas escolas do município e do estado, isso originou uma concorrência entre as escolas para o ganho desses recursos, pelo que recorrem a alterar o número de alunos, matriculando a crianças menores de 6 anos e jovens acima dos 19 anos (GOHN, 2000).

Gohn (2000) também põe em consideração outros fatos que são consequência da tergiversação do FUNDEF, que claramente afetam o trabalho docente e, em geral, o processo educacional brasileiro:

Dessas distorções decorrem outras tais como: a redução da rede estadual na área rural, o desestímulo de investimentos na pré-escolas (ou escolas de educação infantil, de 0-6 anos), gastos com outros níveis de ensino diminuindo o valor estabelecido custo/aluno/ano; demissão de professores e redução do número de matrículas para fazer caixa com o dinheiro já recebido pelo fundo visando cobrir toda folha de pessoal; não inclusão dos professores temporários para receber o salário médio do fundo etc. (GOHN, 2000, p. 101)

A competência pelo financiamento resultava na desatenção de outros níveis de ensino e da área rural; na afetação da estabilidade laboral dos professores, e em atos de corrupção, comprometendo as condições de trabalho dos professores e a qualidade do ensino. Essa lógica concorrencial é uma característica própria do neoliberalismo (DARDOT e LAVAL, 2016) e impregna todo o sistema educacional.

O modelo de municipalização aplicado na educação brasileira e afeiçoado no FUNDEF, não leva em conta as diferenças regionais e suas desigualdades, prejudicando aos municípios de menor população e menos recursos; mas é fundamental o entendimento de que o FUNDEF “ele, de fato, não traz recursos novos para a educação, apenas os redistribui, entre os Estados e alguns municípios” (GOHN, 2000, p. 101).

Esse processo de municipalização desigual é ressaltado por Oliveira (1999, p. 33-34): “A indução à municipalização vem se efetivando, contudo, a prática tem mostrado que nem todos os municípios, que aderiram ao processo, têm condições de gerir redes / sistemas de ensino”. E é nessa incapacidade dos

municípios e sua falta de condições, que se recorre, em compensação, à iniciativa privada:

Nessa conjuntura, surgiram as parcerias público-privadas no campo educacional em que são vendidos serviços de assessoria administrativa e pedagógica; planejamento educacional; capacitação para professores; recursos didáticos, como jogos educacionais, vídeos, software, livros didáticos, apostilas, entre outros. Atualmente, a compra de sistemas de ensino apostilado têm sido uma constante no contexto educacional brasileiro, principalmente no Estado de São Paulo. Tais práticas constituem uma rede de terceirização e privatização da escola pública. (CARVALHO; CARVALHO COSTA, 2012, p. 13)

As parcerias público-privadas que ocupam o lugar do Estado no fornecimento de materiais, de tecnologia, formação de professores ou planejamento pedagógico educacional, o que iniciaria um processo de privatização, pois o mesmo começa com o discurso do estado ineficiente e o privado como sinônimo de eficiência, competitividade, produtividade e modernidade (TORRES, 2007). Assim, começa uma redução da intervenção estatal que vai perdendo espaço e, aos poucos, cede lugar ao setor privado (CARVALHO e CARVALHO COSTA, 2012). Desse jeito, ainda que as instituições públicas, neste caso, as instituições escolares não sejam vendidas, acontece um processo progressivo de privatização (GENTILI, 1998), que começa com um discurso desqualificador do estatal, e continua com a perda de espaço de intervenção do Estado, terminando com a venda das instituições estatais.

O professor Everaldo, quando entrevistado, apontou:

Eu creio assim, que uma das bandeiras do movimento sempre foi a qualidade do ensino. Só que no período em que o Toyotismo pegou força e também ali os anos 90 principalmente, junto com a Agenda de Washington do Consenso de Washington, que foi assinado em 89 em Washington, que o Brasil é signatário, então vários países passaram a intensificar a privatização. Isso teve uma influência do serviço público, o ataque à qualidade do serviço e da educação dentro disso. E começou-se a atacar os servidores públicos e vincular o serviço público como algo errado, ineficiente. (Professor Everaldo)

Na fala do professor Everaldo, ele reconhece como uma das bandeiras de luta a oposição à privatização, também aponta como início deste processo o ataque ao serviço público e aos servidores públicos que são relacionados com a ineficiência, com o errado. O professor Everaldo tem consciência do processo privatizador e o situa num contexto de influência internacional, tendo como marco de referência o Consenso de Washington.

O mesmo professor Everaldo:

O Darcy Ribeiro infelizmente representou proposta dos establishment do governo Fernando Henrique que é da social-democracia e defende uma proposta liberal de educação na linha da meritocracia, mas por ser, por ser um Darcy Ribeiro, pela sua história, mesmo sendo vitorioso porque foi o relatório dele que foi aprovado, a pressão da sociedade civil fez com que fosse uma proposta avançada, deixando brechas para a privatização mas ao mesmo tempo criando elementos importantes, tipo a participação social, o fortalecimento dos conselhos federal, estaduais e municipais da educação, a necessidade de a cada dez anos debater e aprovar nas conferências municipais, estaduais e federais, planos de educação que culminam com o plano nacional de educação, que esses planos nacionais devam ter metas e que essas metas sejam vigorosamente debatidas, então tudo isso representam avanços. (Professor Everaldo)

O professor Everaldo coloca que a aprovação da LDB 9.394/96, baseada no projeto promovido pelo então senador Darcy Ribeiro, abriu uma brecha para a privatização da educação; o professor nomeia outros elementos positivos da lei, mas entre eles cita a descentralização feita no modelo neoliberal e não a relaciona com a privatização.

Também o professor Everaldo faz a seguinte relação.

Como muitos eram pobres, eram escolas de muito baixa qualidade. Muitas inclusive desapareceram. Mas com a brecha deixada para a privatização, muitas tiveram acesso aos recursos públicos e puderam se fortalecer. Muitas se transformaram em faculdades, iniciando por três, quatro, cinco cursos, depois se constituíram em universidades privadas. E esta é a principal derrota. Por outro lado, alguns avanços já citados por mim. (Professor Everaldo)

De modo que a privatização da educação é analisada desde a transferência de recursos públicos a privados, mas nem sempre se faz a relação processual que inicia com o discurso desqualificador do público, continua com a perda do espaço da ação estatal e o ganho de espaço do privado e, por último a transferência de recursos públicos a privados, com as parcerias público-privadas, por exemplo, e a venda das instituições públicas como corolário.

Uma expressão do modelo gerencial, que serve para manter o controle do Estado, que não é mais provedor, mas regulador, é a implementação de padrões educacionais mínimos para cada ano escolar e testes para medir aprendizagem de cada aluno, o que constituiria a política da *accountability* que, no Brasil, vem sendo implementada desde os anos 1990 pelo governo Federal (ANDRADE, 2008).

Desta maneira, o controle muda na sua forma, menos personalizada que a tradicional, mais distante, mais efetiva, com uma maior padronização, e por

consequente, com um efeito performativo que condiciona a subjetividade e as ações dos professores de uma maneira mais eficaz (BALL, 2005).

Este controle não é mais realizado com supervisoras cotidianamente fiscalizando o trabalho docente, mas é efetivado na escola com uma vigilância externa, via controle curricular e gerencial. Os exames padronizados, os sistemas de avaliação e os índices de desempenho regulam o que deve ser ensinado e como deve ser ensinado. Os livros didáticos, os PCN, as grades de competências e outros materiais são o guia distante, mas efetivo, para orientar todas as práticas de ensino no cotidiano escolar. (HYPOLITO, 2011, p. 73)

No Brasil, o Sistema de Avaliação da Educação Básica – Saeb que permite que as escolas, as redes dos municípios e dos estados possam avaliar os resultados do ensino, é um indicativo de qualidade (BRASIL. MINISTÉRIO DE EDUCAÇÃO, 2021). O Saeb começou em 1990, desde esse ano, foi modificado e aprimorado na parte teórica e metodológica ao longo das edições. Essas medidas de desempenho dos estudantes que o Saeb avalia e as taxas de aprovação, reprovação e abandono, que compõem o Censo Escolar, conformam o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) (BRASIL. MINISTÉRIO DE EDUCAÇÃO, 2021).

Também o Enem, que foi instituído em 1998, cujo objetivo é avaliar o desempenho escolar dos estudantes ao término da educação básica, posteriormente, as notas que são obtidas no Enem ganharam a possibilidade de serem usadas para o Sistema de Seleção Unificada (Sisu)³¹ ou para o Programa Universidade para Todos (ProUni)³² e, também permite concorrer para programas de financiamento estudantil, como, por exemplo, o programa estatal Fundo de Financiamento Estudantil (Fies).

Estão provocando uma intensificação do trabalho muito forte com essa política de bônus, de premiação de avaliação grande escala, que aí termina o piso, sendo uma referência, aqui no Brasil no caso o Ideb sendo referência, uma ênfase muito forte na matemática, na língua

³¹ “O Sistema de Seleção Unificada (SiSU) foi criado em 2010 pelo Ministério da Educação (MEC), por meio da portaria normativa n. 2, de 26 de janeiro, teve por finalidade unificar o processo de seleção para ingresso no ensino superior brasileiro. O sistema tem uma dinâmica de funcionamento que permite ao candidato ter acesso às vagas de todas as universidades brasileiras que optam pelo SiSU como método de seleção, utilizando-se da nota proveniente do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), sem a necessidade do vestibular tradicional. O candidato pode efetuar mudanças na escolha do curso conforme sua classificação” (RIBEIRO; MORAIS, 2020, p. 3).

³² “O PROUNI foi criado pela Lei n. 11.096/2005 (BRASIL, 2005), regulamentada pelo Decreto n. 5.493, de 18 de julho de 2005. Segundo os termos do Programa, para se candidatar a uma bolsa, o estudante deve ter atendido aos seguintes requisitos: participação no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), referente à edição imediatamente anterior ao processo seletivo; obtenção de nota mínima estabelecida pelo Ministério da Educação (MEC); usufruto de renda familiar, por pessoa, de até três salários mínimos”

portuguesa desconsiderando o conjunto da formação necessária dos nossos estudantes. Então essa intervenção muito forte do setor privado orientando os secretários municipais de educação, colocando plataformas nas suas mãos, vendendo produtos a esses prefeitos e governadores, dizendo que com isso vai melhorar o Ideb, vai melhorar o Pisa do seu município, termina por ter uma interferência muito forte na autonomia do profissional da escola.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Um trabalho de pesquisa de longo percurso deixa um aprendizado teórico, metodológico e também procedimental. Na continuação, se apresenta algumas considerações finais da pesquisa, cujo objeto de estudo foram as resistências sindicais e o trabalho docente frente às reformas educacionais dos anos 1990, no Brasil e na Bolívia:

Os estudos do tipo comparativo entre duas regiões, duas culturas ou, como é o caso desta pesquisa, dois países, é importante levar em consideração o contexto amplo das semelhanças e as diferenças dos objetos em comparação, por exemplo, sua historicidade, sua cultura, que, olhadas em conjunto cobra sentido, as ações e os discursos, tal é caso da presente pesquisa, na qual os processos históricos dos países diferem, assim também como sua situação econômica e política, dentro do contexto internacional. Se não se têm em consideração estas diferenças estruturais, o risco é de transpor a realidade de um país sobre o outro, que é a maneira como os organismos internacionais fazem a comparação de duas realidades estruturalmente diferentes (PIOVANI e KRAWCZYK, 2017).

Ainda relacionado com o primeiro ponto, as formas de resistência estão intimamente relacionadas a processos históricos, como é o caso da Bolívia, cujo setor sindical foi fortalecido pela sua composição de trabalhadores mineiros considerados a vanguarda do sindicalismo boliviano, e que foi o que imprimiu características de ferocidade e radicalidade nas suas expressões de resistência, e que influenciou nos sindicatos docentes bolivianos (SOLARES PERALTA, 2020). Por sua parte, o sindicalismo docente brasileiro tem uma tradição marcada pelas associações, como uma experiência pré-sindical anterior ao levantamento da proibição de sindicalização dos servidores públicos, que aconteceu ainda em 1988; essas associações tinham um caráter assistencialista para com seus professores associados e também a maneira na qual eram expressadas suas reivindicações, que eram de um modo diplomático e conciliador, frente ao poder

governamental.

Em um tempo posterior, as organizações sindicais docentes do Brasil viram-se pela luta contra a ditadura; posteriormente, na luta por uma nova constituição política. Pelo contrário, no discurso do magistério boliviano constantemente se faz alusão a uma tradição mineira, dos antigos mineiros de lutas, chamadas revolucionárias, e as lideranças sindicais se percebem como herdeiras dessa tradição, pois os antigos mineiros proletários foram despojados pela privatização do setor, pelo que os professores recorriam como primeira medida às mobilizações, às greves, greves de fome, bloqueios de estradas como medidas de ação direta para pressionar o governo e logo após essas medidas era instalada a negociação.

Todos esses processos históricos moldam e condicionam as formas de resistência das que fazem uso os professores sindicalizados. Outra consideração é sobre a continuidade do sistema capitalista nos nossos países, e ainda mais do neoliberalismo. É assim que a presente pesquisa estudou um período determinado no tempo, precisamente o tempo inicial, no qual existe uma maior probabilidade de se apresentarem resistências, o que não quer dizer que num período posterior tenham mudado as condições, mas que apresentam outras características e, provavelmente, também outras formas de expressar a resistência com governos chamados de progressistas, que na maioria dos casos mantiveram o sistema capitalista, mas com uma presença maior do Estado.

Quando se fala em mudança na educação que contempla as grandes reformas que atingem a todo o sistema educacional, como aos pequenos câmbios, surge o questionamento sobre se os professores sempre resistem às mudanças e, no discurso dos reformadores os sindicatos. são os obstáculos para qualquer melhoria na educação. Porém, neste estudo pode se evidenciar que nos processos de reformas educacionais neoliberais que começaram na década de 1980, se tiveram propostas dos setores do magistério. No caso brasileiro, nas diretrizes do Foro Nacional em Defesa a Escola Pública e sua expressão no PL nº 1.258-A, apresentado ao Congresso Nacional e, no caso boliviano, as propostas apresentadas ao Primeiro Congresso Educacional de 1992, com ampla participação de setores da sociedade, no qual se elaborou um documento que sentava as bases para uma reforma educacional que, por consenso, se considerava necessária, deixando alguns pontos para uma maior análise. Mas,

nos dois casos anteriores, as leis aprovadas não foram condizentes com as propostas elaboradas coletivamente. Então, a questão não é se os professores e seus sindicatos se opõem às reformas educacionais, mas se sua participação é realmente levada em conta, para além das formalidades.

Um ponto relacionado com o anterior é a utilização por parte dos reformadores (organismos internacionais, governos), de reivindicações da população e dos mesmos professores, mas, as inserem nas reformas educacionais com um sentido diferente, de acordo com o contexto capitalista neoliberal. Essa utilização de demandas esvaziadas de conteúdo, a maneira de *slogans* (SHIROMA; EVANGELISTA, 2014), além dos diferentes significados para os reformadores e os professores (TORRES, 2000), é também uma forma de contornar a resistência dos professores.

Tal é o caso da Educação Intercultural Bilingue (EIB), que estruturalmente foi uma necessidade sentida da população boliviana, mas aplicada desde o viés do multiculturalismo neoliberal, que despoja de qualquer sentido político e de transformação real, à inclusão e diálogo cultural mediante a EIB.

De igual maneira, aconteceu no caso brasileiro com a necessidade de contar com um sistema educacional que estabeleça claramente as competências e responsabilidades dos entes federados, que, igualmente à demanda por uma gestão democrática, expressada pelos próprios dirigentes sindicais, foram apropriadas e transformadas numa prática de mudança, de um estado provedor a um estado regulador, e dando lugar à intervenção privada que, como já foi apontado, foi ganhando espaços impondo uma lógica gerencial à educação, abrindo a porta às Parcerias Público-Privadas (PPP) na provisão de assessoramento, de elaboração de materiais, de formação de professores, etc.

Esta lógica gerencial e a introdução do privado no público mudam a realidade da escola e em particular do trabalho docente, com avaliações externas, precarização da situação laboral com contratações temporárias de docentes; intensificação do trabalho com exigências para o financiamento de programas ou exigências, resultado das PPP (HYPOLITO, 2011).

Nesse sentido, há uma diferença entre a reforma educacional no caso boliviano e no caso brasileiro. No primeiro caso, o setor privado empresarial e ainda mais industrial, é precário, como o expressado por um dirigente sindical

boliviano: “se forma ao trabalhador, mas não se tem trabalho, a Bolívia não tem fábricas”. Essa precariedade tem feito com que os significados da reforma e os motivos de resistência ganhem um significado distinto. Diferente do Brasil, na Bolívia, o modelo gerencial de gerir a educação ficou mais no primeiro momento apontado por Lipman e Haines (2007) avaliações externas, de definição de padrões curriculares nacionais; já no caso do Brasil, avançou a outro momento mais agressivo que introduziu as parcerias público-privadas com um modelo gerencial pleno. Também, essa diferença, se deve à resistência dos professores e seus entes sindicais.

Fica claro que os processos históricos, as características culturais e a estrutura econômica determinam as expressões de resistência sindical dos professores.

Importante também é assinalar a diferença entre a estrutura sindical dos países estudados. Uma fragmentação entre o urbano e rural na Bolívia que fazem diferença na resistência sindical dos professores bolivianos nos problemas que geram resistência, na sua expressão, na sua negociação e no seu resultado.

No Brasil também existe uma fragmentação sindical, mas essa fragmentação é originada primeiramente pela extensão continental do país, que faz difícil a unificação num sindicato, mas principalmente pela municipalização que faz com que os professores se filiem aos sindicatos municipais e estaduais e reduzem o número de filiações na Confederação Nacional de Trabalhadores da Educação (CNTE).

Ao mesmo tempo, os professores dirigentes sindicais entrevistados mostraram a importância do posicionamento político na resistência nas reivindicações transitórias (TROTSKY, 2008) e nas reivindicações político-revolucionárias.

Por último, a presente pesquisa estudou as resistências sindicais dos professores às reformas educacionais dos anos 1990, nos países Brasil e Bolívia, desde o discurso dos seus dirigentes sindicais, a revisão documental e bibliográfica, mas, cabe para futuros estudos, escutar a voz dos professores de base que fizeram parte da resistência sindical no período neoliberal.

BIBLIOGRAFIA

- AGENCIA DE NOTÍCIAS FIDES. A partir de este lunes. **FIDES**, La Paz, 23 Abril 2000. Disponível em: <https://www.noticiasfides.com/nacional/sociedad/-a-partir-de-este-lunes-250759>. Acesso em: 15 Janeiro 2023.
- AGUENA, P. **O marxismo e os sindicatos**. São Paulo: Instituto José Luís e Rosa Sundermann, 2008.
- ALTHUSSER, L. **Ideologia e aparelhos ideológicos do Estado**. Lisboa: Presença, 1970.
- ALVES, G. **Limites do Sindicalismo: Marx, Engels, e a crítica da Economia Política**. Bauru: Práxis, 2003.
- ALVES, W. F. Quando ensinar não é o mais importante: reflexões sobre o trabalho docente e o ofício do aluno no contexto atual. **Olhar de Professor**, Paraná, v. 10, n. 1, p. 159-178, 2007. ISSN ISSN: 1518-5648. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=68410109>. Acesso em: 20 Dezembro 2021.
- AMARAL, M. Neoliberalismo na América Latina e a nova fase da dependência. *In: V COLÓQUIO INTERNACIONAL MARX E ENGELS*, 2007. **Anais** [...]. Campinas: [s.n.].
- ANAYA, A. **Sindicatos docentes y reformas educativas en América Latina- Bolivia**. Rio de Janeiro: Fundação Konrad Adenauer, 2009.
- ability trends in Canadian education policies. *In: SÉMINAIRE RAPPE*, 2004. **Anais** [...]. Bruxelles: Université Catholique de Louvain.
- ANDRADE, E. D. C. “School Accountability” no Brasil: experiências e dificuldades. **Revista de Economia Política**, v. 28, n. 3 (111, p. 443-
- ANDERSON, S.; JAAFAR, B. Tensions in the intersection of accountability for education management and services: account 453, julho-setembro 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rep/a/k4Nwk9qCxRmSppJbN6g8Jsc/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 17 Novembro 2021.
- ANTILEO BAEZA, E. Políticas indígenas, multiculturalismo y el enfoque estatal indígena urbano. **Revista de historia social y de las mentalidades**, v. 17, n. 1, p. 133-159, 2013. ISSN ISSN: 0717-5248. Disponível em: <https://www.revistas.usach.cl/ojs/index.php/historiasocial/article/view/1556/1433>. Acesso em: 21 Maio 2023.
- ANTÓN PÉREZ, J. I.; CARRERA TROYANO, M.; BUSTILLO LLORENTE, R. M. Pobreza y desigualdad en América Latina. Del crecimiento a las transferencias condicionadas de renta. **Revista CIDOB d’Afers Internacionals**, Barcelona, n. 85-86, p. 157-183, Maio 2009. ISSN ISSN 1133-6595.
- APPLE, M. W. Reproduction, Contestation, and Curriculum: An Essay in Self-Criticism. **Interchange on Educational Policy**, 12, n. 2-3, 1981. 27-47.

- APPLE, M.; GANDIN, L. A. **International handbook of critical education**. New York: Routledge, 2009.
- ARBIA, A. A. Sindicalismo e particularidade – excuro sobre a natureza e função do fenômeno. **Revista de História Econômica & Economia Regional Aplicada**, Juiz de Fora, v. 8, n. 15, p. 102-125, 2013. Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/heera/article/view/26301>. Acesso em: 15 agosto 2022.
- ARBIA, A. A. Sindicalismo e particularidade – excuro sobre a natureza e função do fenômeno sindical. **Revista de História Econômica & Economia Regional Aplicada**, v. 8, n. 15, p. 102-125, Julho-Dezembro 2013. Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/heera/article/view/26301/18117>. Acesso em: 10 Novembro 2022.
- ARROYO, M. Operários e educadores se identificam: que rumos tomará a educação brasileira? **Educação e Sociedade**, São Paulo, n. 5, p. 5-23, Janeiro 1980.
- ARZE VARGAS, C. Las rebeliones populares de 2003 y la demanda de nacionalización de los hidrocarburos: Fin de la era neoliberal en Bolivia? **Cuadernos del CENDES**, Caracas, v. 21, n. 56, p. 87-107, agosto 2004. ISSN 1012-2508. Disponível em: http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1012-25082004000200005&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 7 maio 2022.
- AUBERT, N.; DE GAULEJAC, V. **El coste de la excelencia. ¿Del caos a la lógica o de la lógica al caos?** Barcelona: Paidós, 1993.
- BALL, S. Profissionalismo, gerencialismo e performatividade. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 35, n. 126, p. 539-564, set./dez 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/sHk4rDpr4CQ7gb3XhR4mDwL/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 14 Outubro 2021.
- BALL, S. F. Y. L. E. D. Y. S. **Foucault y la educación**. Tradução de Pablo MANZANO. Madrid: Morata, 1993.
- BALL, S. J. **Politics and Policy Making in Education. Explorations in policy sociology**. New York: Routledge Library Editions: Education, v. 33, 1990.
- BALL, S. J. Educational reform: a critical and post-structural approach. *In*: MAINARDES, J. A **abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais**. Buckingham: [s.n.], 1994.
- BALL, S. J. Performatividade, privatização e o pós-Estado do bem-estar. **Educação e Sociedade**, v. 25, n. 89, p. 1105-1126, set/dez. 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/3DXRWXsr9XZ4yGyLh4fcVqt/?lang=pt>. Acesso em: 14 julho 2021.
- BALL, S. J. Profissionalismo, gerencialismo e performatividade. **Cadernos de Pesquisa**, v. 35, n. 126, p. 539-564, Setembro 2005. Acesso em: 15 Julho 2021.
- BALL, S. J. **The Education debate**. Bristol: The Policy Press, 2009.
- BALL, S. J.; MAGUIRE, M.; BRAUN, A. **Como as escolas fazem políticas. Atuação em escolas secundárias**. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2016.
- BANCO MUNDIAL. **Educación primaria**. Washington, DC: Banco Mundial, 1992.

BANCO MUNDIAL. **Prioridades e Estratégias para Educação. Exame do Banco Mundial.** Washington D.C.: Banco Mundial, 1996.

BARRERA, S. Estrategias para la viabilidad de un sistema de evaluación de la calidad de la educación. Caso Bolivia. **Revista de Educación**, n. 321, p. 97-114, 2000. Disponível em: <https://www.educacionyfp.gob.es/revista-de-educacion/en/numeros-revista-educacion/numeros-antteriores/2000/re321/re321-08.html>. Acesso em: 4 Janeiro 2021.

BARROSO, J. O estudo da autonomia da escola: da autonomia decretada à autonomia construída. In: BARROSO, J. **O Estudo da Escola**. Porto: Porto Editora, 1996.

BARROSO, J. **A regulação das políticas públicas de educação: Espaços, dinâmicas e actores.** Lisboa: Educa-Unidade de I&D de Ciências da Educação, 2006.

BATISTA, N. C. **O Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública: participação na elaboração do princípio constitucional de gestão democrática do ensino público.** [S.l.]: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2003. Disponível em: http://www.pead.faced.ufrgs.br/sites/publico/eixo5/organizacaoescola/modulo1/embate_legislativo.pdf. Acesso em: 5 Fevereiro 2020.

BECK, U. **¿Qué es la globalización?: falacias del globalismo, respuestas a la globalización.** Buenos Aires: Paidós, 2004.

BECKER, F. **A epistemologia do professor.** Sexta. ed. Petrópolis: Vozes, 1998.

BERNARDO, J. **Economia dos conflitos sociais.** São Paulo: Cortez, 1991.

BERNHOLZ, P. Hiperinflación y reforma monetaria en Bolivia, estudiadas desde una perspectiva general. **Journal of Theoretical Economics**, n. 144, 1988.

BOLÍVAR, A. La autonomía en la gestión como nuevo modo de regulación. **Revista de Educación**, Buenos Aires, v. 19, p. 35-68, Junio 2009. ISSN ISSN: 1515-9485. Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=384539801004>. Acesso em: 7 Janeiro 2022.

BOLIVIA. **DECRETO SUPREMO No 8588. Estatuto Orgánico de la Educación.** La Paz: [s.n.], 1968. Disponível em: <https://www.derechoteca.com/gacetabolivia/decreto-supremo-8588-del-27-noviembre-1968/>.

BOLIVIA. **Ley de Participación Popular. Ley 1551 de 20 de abril de 1994.** [S.l.]. 1994.

BOLIVIA. **Ley de Reforma Educativa. Ley 1565.** [S.l.]: [s.n.], 1994. Disponível em: https://www.lexivox.org/norms/BO-L-1565.pdf?dcmi_identifier=BO-L-1565&format=pdf. Acesso em: 6 Janeiro 2021.

BOLÍVIA. **Ley de Reforma Educativa. Ley 1565 de 7 de julio de 1994.** Ministerio de Desarrollo Humano. La Paz. 1994.

BOLIVIA. **Decreto Supremo N° 23950, 1 de febrero de 1995.** La Paz: Bolivia, 1995. Disponível em: <https://www.lexivox.org/norms/BO-DS-23950.html>. Acesso em: 12 Dezembro 2021.

BOLIVIA. **LEY DE LA EDUCACIÓN “AVELINO SIÑANI - ELIZARDO PÉREZ”.** La Paz. 2010.

BOLIVIA. **Informe: Resultados y recomendaciones acerca de la calidad educativa en Bolivia desde las evaluaciones de gran escala efectuadas al Sistema Educativo (1994-2020)**. Ministerio de Educación. La Paz. 2021.

BOLIVIA. MINISTERIO DE EDUCACIÓN. **Historia de la educación en Bolivia a través de los Congresos de Educación y Pedagógicos 1970-2017**. La Paz: [s.n.], v. I, 2017. Disponível em: <http://urh.minedu.gob.bo/biblio/book/59210>. Acesso em: 2021 Fevereiro 18.

BOLIVIA. MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CULTURA. **Reforma educativa**: Libro rosado de la educación. La Paz: Educacional, 1988.

BOLLMAN, M. D. G. N.; AGUIAR, L. C. LDB - projetos em disputa: Da tramitação à aprovação em 1996. **Retratos da Escola**, v. 10, n. 19, p. 407-428, 2016. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/703>. Acesso em: 10 Outubro 2021.

BOUTIN, A. C. B. D.; CAMARGO, C. R. S. A educação na ditadura militar e as estratégias reformistas em favor do capital. *In*: EDUCERE. XII CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. FORMAÇÃO DE PROFESSORES, COMPLEXIDADE ES TRABALHO DOCENTE, 2015. **Anais** [...]. Curitiba: PUC PR. p. 5853-5865.

BRANDÃO, V. D. M. R. Reformas neoliberais na América Latina: um balanço geral. **AEDOS: Revista do Corpo Discente do Programa de Pós-Graduação em História da UFRGS**, Porto Alegre, v. 9, n. 21, p. 31-56, Dezembro 2017. ISSN 1984-5634.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB. 9394/1996**. BRASIL: [s.n.], 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 8 Janeiro 2021.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei 9.394/96 de 20 de dezembro de 1996**. Diário Oficial da União. Brasília, DF. 1996.

BRASIL. Projeto de Lei nº 1.258-A de 1988 (Do Sr. Otávio Elísio). *In*: SAVIANI, D. **A nova lei da educação. LDB, trajetória, limites e perspectivas**. Campinas: Autores Associados, 1997.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 5 de outubro de 1988. Brasília: Coordenação de Edições Técnicas, 2016. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88_Livro_EC91_2016.pdf. Acesso em: 24 Janeiro 2020.

BRASIL. [CONSTITUIÇÃO (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, 2016. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 22 Março 2022.

BRASIL. MINISTÉRIO DE EDUCAÇÃO. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP. **Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb)**, 2021. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/saeb#:~:text=O%20Saeb%20permite%20que%20as,da%20educa%C3%A7%C3%A3o%20oferecida%20aos%20estudantes>. Acesso em: 5 Janeiro 2023.

BRASLAVSKY, C.; COSSE, G. Las actuales reformas educativas en América Latina: Cuatro actores, tres lógicas y ocho tensiones. **PREAL**, Santiago, n. 5, 1996. Disponível em: <http://www.redalyc.org/pdf/551/55140202.pdf>. Acesso em: 18 Novembro 2021.

BRUNS, B.; LUQUE, J. **Professores excelentes: como melhorar a aprendizagem dos estudantes na América Latina e Caribe**. Banco Mundial. Washington, D.C. 2014.

BRZEZINSKI, I. Tramitação e desdobramentos da LDB/1996: embates entre projetos antagônicos de sociedade e de educação. **Trab. Educ. Saúde**, Rio de Janeiro, v. 8, n. 2, p. 185-206, jul./out. 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/tes/a/TNWFnmD9yYcPCsbfLX4sXrz/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 15 Setembro 2021.

CAJÍAS, B. Las propuestas de cambio educativo en Bolivia (1994-2010). **Ciencia y Cultura**, n. 30, p. 9-33, 2013.

CARDOSO, F. H.; FALETTO, E. Subdesarrollo, periferia y dependencia. In: MARINI, R. M.; (COMPILADORES), M. M. **La Teoría Social de América Latina. Textos Escogidos. Tomo II: La teoría de la Dependencia**. Primera. ed. México D.F.: CELA. Universidad Nacional Autónoma de México. Facultad de Ciencias Políticas y Sociales. Coordinación de Estudios Latinoamericanos, 1994. p. 47-57.

CARDOSO, F. H.; FALLETO, E. **Dependencia y desarrollo en América Latina: ensayo de interpretación sociológica**. Buenos Aires: Siglo XX, 2003.

CARVALHEIRO, H. D. C. **A organização dos professores públicos e a realidade brasileira: uma perspectiva histórica e sindical, dos estudos de caso: APPMG e UTE**. Dissertação de Mestrado. Rio Grande do Sul: Porto Alegre: Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, 1989.

CARVALHO, B.; CARVALHO COSTA, Á. Da Centralização à Descentralização, da Municipalização à Terceirização: a quem compete a escolarização da criança brasileira hoje? **Revista Paulista de Educação** |, v. 1, n. 1, p. 3-16, 2012. ISSN 2238-7153. Disponível em: https://sites.bauru.sp.gov.br/arquivos/website_rpe/arquivos/Tema%20em%20Destaque1.pdf. Acesso em: 15 Março 2020.

CARVALHO, J. D. D. As instituições educativas como aparelhos ideológicos do Estado. **JUS**, 2016. Disponível em: <https://jus.com.br/artigos/49739/as-instituicoes-educativas-como-aparelhos-ideologicos-do-estado>. Acesso em: 24 Dezembro 2022.

CASTEL, R. As transformações da questão social. In: CASTEL, R. W. L.; M., B. **Desigualdade e a questão social**. São Paulo: Educ, 2010. p. 235-264.

CASTELLS, M. **A sociedade em rede**. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

CASTORIADIS, C. **A experiência do movimento operário**. São Paulo: Brasiliense, 1985.

CENTRAL OBRERA BOLIVIANA. Proyecto Educativo Popular. In: , 1989. **Anais** [...]. La Paz: [s.n.].

CENTRO DE ESTUDIOS DE POLÍTICAS PÚBLICAS. **Los sindicatos docentes en América Latina**. Buenos Aires: [s.n.], 2008. Disponível em: <http://mapeal.cippec.org/wp-content/uploads/2014/06/CEPP-Los-sindicatos-docentes-en-Am%C3%A9rica-Latina.pdf>. Acesso em: 3 Março 2023.

CEPAL. **Panorama Social da América Latina**. Santiago de Chile: CEPAL, 2000. Disponível em: <https://www.cepal.org/es/publicaciones/1256-panorama-social-america-latina-1999-2000>. Acesso em: 17 fevereiro 2020.

CEPAL. Comunicado de Prensa: Aumento de Desempleo en América Latina. **Centro de Prensa Comisión Económica para América Latina y el Caribe**, 25 Septiembre 2001.

Disponível em: <https://www.cepal.org/cgi-bin/getProd.asp?xml=/prensa/noticias/comunicados/7/7947/P7947.xml&xsl=/prensa/tpl/p6f.xsl&base=/prensa/tpl/top-bottom.xsl>. Acesso em: 15 abril 2020.

CHARLOT, B.; BEILLEROT, J. **La construction des politiques d'education et de formation**. Paris: Presses Universitaires de France , 1995.

CHÁVEZ, G. Macroeconomía de la privatización en Bolivia., 1991.

Disponível em: <https://pt.scribd.com/document/132561124/Macroeconomia-de-la-Privatizacion-en-Bolivia-GONZALO-CHAVEZ>. Acesso em: 27 março 2020.

CHIROQUE, S. Sindicato Docente. *In*: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. M. C.; VIEIRA, L. M. F. **DICIONÁRIO**: trabalho, profissão, e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010.

CHIROQUE, S. Sindicato docente. *In*: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. M. C.; VIEIRA, L. M. F. **DICIONÁRIO**: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. Disponível em: <https://gestrado.net.br/verbetes/sindicato-docente/>. Acesso em: 15 Janeiro 2022.

CNTE. Relatório de pesquisa sobre a situação dos trabalhadores (as) da educação básica. **Retratos da Escola 3**, Brasília, 2003. Disponível em: http://www.andifes.org.br/wp-content/files_flutter/Biblioteca_016_Retrato_da_Escola_3.pdf. Acesso em: 21 Dezembro 2021.

CODD, J. A. The construction and deconstruction of educational policy documents. **Journal of Educational Policy**, v. 3, n. 3, p. 233-247, 1988.

COLISTETE, R. P. O desenvolvimentismo cepalino: problemas teóricos e influências no Brasil. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 15, n. 41, p. 21-34, Abril 2001. ISSN 1806-9592. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0103-40142001000100004>.

CONDE MACHICADO, J. S. **Diseño e implementación de la política pública de la reforma educativa 1994 – 2010 en Bolivia- Proyecto de Grado**. La Paz: Universidad Mayor de San Andrés- Facultad de Derecho y Ciencias Políticas- Carrera de Ciencia Política y Gestión Pública, 2011.

CONMERB. Plan Global de Reestructuración del sistema de Educación Rural (1984). *In*: EDUCACIÓN, B. M. D. **Congresos Educativos Sindicales. Tomo III**. La Paz: [s.n.], 2017. p. 19-72. Disponível em: <https://red.minedu.gob.bo/repositorio/fuente/6637.pdf>. Acesso em: 5 Setembro 2022.

CONTRERAS, M. Formulación, implementación y avance de la reforma educativa en Bolivia. **Revista Ciencia y Cultura**, La Paz, n. 2, p. 55-76, Julio 1998. ISSN 2077-3323. Disponível em: http://www.scielo.org.bo/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2077-33231998000100009&lng=es&nrm=iso. Acesso em: 25 janeiro 2021.

CORRALES, J. **Aspectos políticos na implementação das reformas educacionais. Documento no 14**. Preal. Rio de Janeiro. 2000.

CUEVAS, Y. La pedagogía por competencias y la reforma integral de la educación básica primaria. *In*: NAVARRO GALLEGOS, C. **El secuestro de la educación. El sexenio educativo**

de **Elba Esther Gordillo y Felipe Calderón**. México: UPN/La Jornada ediciones, 2011. p. 190-194.

CUNHA, L. A.; GÓES, M. D. **O golpe na educação**. 11 ed. ed. Rio de Janeiro: [s.n.], 2002.
 DA CUNHA WERLANG, A.; ORQUIZAS VIRIATO, E. O Programa para Reforma Educacional na América Latina e Caribe (PREAL) e a política e formação docente no Brasil na década de 1990. **Formação Docente – Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores**, v. 4, n. 6, p. 10-23, 20 junho 2018. Disponível em:
<https://revformacaodocente.com.br/index.php/rbpf/article/view/52>. Acesso em: 20 Janeiro 2022.

DA SILVA PORTO, M. C. ESTADO E NEOLIBERALISMO NO BRASIL CONTEMPORÂNEO: implicações para as políticas sociais. *In: IV JORNADA INTERNACIONAL DE POLÍTICAS PÚBLICAS: NEOLIBERALISMO E LUTAS SOCIAIS: PERSPECTIVAS PARA AS POLÍTICAS PÚBLICAS*, 2009. **Anais** [...]. Maranhão: Universidade Federal de Maranhão.

DAL ROSSO, S. **Mais Trabalho! a intensidade do labor na sociedade contemporânea**. São Paulo: Boitempo, 2008.

DAL ROSSO, S.; LUCIO, M. D. L. O sindicalismo tardio da educação básica no Brasil. **Universidade e Sociedade**, Brasília-DF, v. ano XIV, n. 33, p. 115-125, jun. 2004. Disponível em:
https://www.andes.org.br/img/midias/6b96e599b67b9a3af7cd58fafcfc0df8_1547841031.pdf. Acesso em: 8 Dezembro 2021.

DAMASCENO, E. A. **O trabalho docente no movimento de reformas educacionais no estado do Acre (Teses)**. Belo Horizonte: UFMG- Programa de Pós-Graduação em Educação, 2010.

DARDOT, P.; LAVAL, C. **A nova razão do mundo,:** ensaio sobre a sociedade neoliberal. São Paulo: Editora Boitempo, 2016.

DARDOT, P.; LAVAL, C. **A nova razão do mundo,:** ensaio sobre a sociedade neoliberal. São Paulo: Editora Boitempo, 2016.

DARDOT, P.; LAVAL, C. **A nova razão do mundo:** ensaio sobre a sociedade neoliberal. São Paulo: Editora Boitempo, 2016.

DEROUET, J.-L. Entre a recuperação dos saberes oriundos da crítica e a construção dos padrões do “management” liberal: pesquisa, administração e política na França de 1975 a 2005. *In: FERREIRA, E. B.; OLIVEIRA, D. A. Crise da escola e políticas educativas*. Belo Horizonte: Autêntica, 2009. p. 33-64.

DIAS SOBRINHO, J. Cambios y reformas en la educación superior. *In: TUNNERMANN BERNHEIM, C. La educación superior en América Latina y el Caribe: diez años después de la Conferencia Mundial de 1998*. Cali: Iesalc-Unesco, PUJ, 2008. cap. II, p. 95-140. ISBN 978-958-8347-09-7. Disponível em: <http://unescoeducacionsuperior.uprrp.edu/wp-content/uploads/2011/11/C.-Tunnergmann-2008-La-educaci%C3%B3n-superior-en-América-Latina-y-el-Caribe-diez-anos-despu%C3%A9s-de-la-Conferencia-Mundial-de-1998.pdf>. Acesso em: 7 julho 2023.

DÍAZ BARRIGA, Á.; INCLÁN ESPINOSA, C. El docente en las reformas educativas: sujeto o ejecutor de proyectos ajenos. Monográfico. **Revista Iberoamericana de Educación**, México, n. 25, p. 17-41, 2001. Disponível em:

<http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/gt/20101010115004/barriga.pdf>. Acesso em: 18 Dezembro 2020.

DÍAZ-BRAVO, L. *et al.* La entrevista, recurso flexible y dinámico. **Investigación educ. médica**, Ciudad de México, v. 2, n. 7, p. 162-167, Septiembre 2013. ISSN 2007-5057. Disponível em: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2007-50572013000300009&lng=es&nrm=iso. Acesso em: 8 Dezembro 2022.

DUARTE, A. M. C. Intensificação do Trabalho Docente. *In: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. M. C.; VIEIRA, L. M. F. DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente*. Belo Horizonte: UFMG/ Faculdade de Educação, 2010.

EMIL VON MÜNCHEN, A. **Cartas de Karl Marx e Friedrich Engels**. Tradução de Asturig Emil von München. São Paulo: Editora Da Escola De Agitadores E Instrutores “Universidade Comunista Revolucionária J. M. Sverdlov” Para A Formação, Organização E Direção Marxista-Revolucionária Do Proletariado E Seus Aliados Oprimidos Moscou - São Paulo - Munique – Paris, 2007. Disponível em: <http://www.scientific-socialism.de/FundamentosCartasMarxEngels220761.htm>. Acesso em: 15 Março 2022.

ENGELS, F. Introdução de Friedrich Engels à Edição 1891. *In: MARX, K. Trabalho Assalariado e Capital*. [S.l.]: [s.n.], 1849. Disponível em: <https://www.marxists.org/portugues/marx/1849/04/05.htm>. Acesso em: 4 Abril 2023.

ENGELS, F. **La situación de la clase obrera en Inglaterra**. Buenos Aires: Diáspora, 1974.

ENGELS, F. Os Sindicatos III. *In: AGUENA, P. O marxismo e os sindicatos*. São Paulo: Sundermann, 2008.

ENGELS, F.. T. **A situação da classe trabalhadora na Inglaterra (segundo as observações do autor e fontes autênticas)**. Tradução de apresentação e notas: José Paulo Netto B. A. Schumann. Supervisão. São Paulo: Boitempo, 2010.

ENGUIITA, M. F. A ambigüidade da docência: entre o profissionalismo e a proletarização. **Teoria & Educação**, Porto Alegre, n. 4, p. 41-61, 1991.

ESTEVES, T. D. J.; SOUZA, J. D. S. O papel dos organismos internacionais na reforma gerencial da educação brasileira: os sistemas de avaliação educacional em larga escala como instrumentos da pedagogia política do capital. **RPGE– Revista on-line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 24, n. 1, p. 678-692, agosto 2020. ISSN 1519-9029. Acesso em: 30 Novembro 2021.

FAIRCLOUGH, N. **Discurso e mudança social**. Tradução de Isabel Magalhães. Brasília: UnB, 2001.

FAIRCLOUGH, N. **Language and globalization**. London: Routledge, 2006. ISBN 978-0-415-31765-8.

FÁVERO, O. **A educação nas Constituições brasileiras – 1823-1988**. Campinas: Autores Associados, 1996.

FELDFEBER, M. La regulación de la formación y el trabajo docente: un análisis crítico de la “agenda educativa” en América Latina. **Educación & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 99, p. 444-465, maio/agosto 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/pZhpvyXbJn6j9h9FYKsJ9Js/?format=pdf&lang=es>. Acesso em: 14 Julho 2020.

FELDFEBER, M. Nuevas y viejas formas de regulación del Sistema Educativo Argentino. **Linhas Críticas**, Brasília, v. 15, n. 28, p. 25-43, janeiro/junho 2009. ISSN 1516-4896. Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=193514385002>. Acesso em: 16 Julho 2020.

FELDFEBER, M.; SAFORCADA, F. **La educación en las Cumbres de las Américas: Un análisis crítico de las políticas educativas de la última década**. Buenos Aires: Laboratorio de Políticas Públicas: Miño y Dávila, 2005. ISBN 10 84-95294-97-4.

FERNANDES, A.; PAIS, C. A economia brasileira na década de 80: consequências da crise da dívida externa, inflação e crise do Estado. **Universidade de Aveiro, Departamento de Economia; Gestão e Engenharia Industrial**, Aveiro - Portugal, 2011. Disponível em: <http://www2.egi.ua.pt/xxiiaphes/Artigos/a%20Fernandes%20onInflama%C3%A7%C3%A3o.PDF>. Acesso em: 20 Julho 2019.

FERREIRA JR., A.; BITTAR, M. A ditadura militar e a proletarização dos professores. **Educação & Sociedade [online]**, v. 27, n. 97, p. 1159-1179, 2006. ISSN 1678-4626. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302006000400005>. Acesso em: 3 julho 2021.

FERREIRA, A. **Sindicalismo e proletarização: a saga dos professores brasileiros**. Tese de Doutorado em História Social. São Paulo: Universidade de São Paulo, 1998.

FIDELI, R. **La Comparazione**. Milano: Angeli, 1998.

FIDES, A. D. N. Protestan contra transferencia administrativa. **FIDES**, La Paz, 23 Junio 1999. Disponível em: <https://www.noticiasfides.com/nacional/sociedad/protestan-contra-transferencia-administrativa-175284>. Acesso em: 14 Março 2013.

FIDES, AGENCIA DE NOTICIAS. Evaluación del Simecal. **FIDES**, La Paz, 18 Maio 1999. Disponível em: <https://www.noticiasfides.com/nacional/sociedad/segun-evaluacion-del-simecal-232431>. Acesso em: 13 Março 2023.

FLACHA, S. F. Influências e determinações para a oferta da escolaridade obrigatória no Brasil. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, v. 14, n. 60, p. 181-199, dezembro 2014. ISSN 1676-2584.

FONSECA, M. O Banco Mundial como referência para a justiça social no terceiro mundo: evidências do caso brasileiro. **Revista da Faculdade de Educação**, 24, n. 1, janeiro 1998. 37-69. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rfe/a/whyhKssdXW7TpgH83VQTfrw/?lang=pt#>. Acesso em: 15 julho 2023.

FONTOURA, J.; GENTILI, P.; GINDÍN, J. **Sindicatos Docentes e Reformas Educacionais na América Latina. Brasil**. Rio de Janeiro: Fundação Konrad Adenauer, 2009. Disponível em: <https://rephip.unr.edu.ar/handle/2133/5657>. Acesso em: 15 Outubro 2021.

FORMOSINHO, J. Ser professor na escola de massa. In: FORMOSINHO, J. **Formação de professores. Aprendizagem profissional e ação docente**. Porto: Porto Editora Ltda, 2009. p. 37-69.

FRIGOTTO, G. **Educação e crise do capitalismo real**. São Paulo: Costez, 1996.

FRIGOTTO, G. **Educação e a crise do capitalismo real**. Sexta. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

GAJARDO, M. **Reformas educacionais na América Latina: balanço de uma década. Documento 15**. PREAL. Rio de Janeiro. 2000.

GAMBOA ROCABADO, F. **De las críticas contra el sistema al ejercicio del poder: Los movimientos sociales indígenas y las políticas de Reforma Educativa en Bolivia.** UNESCO. La Paz. 2009.

GARCÍA, A. **Sociología de los movimientos sociales. Estructura de movilización, repertorios culturales y acción política.** La Paz: Plural, 2005.

GARCIA, M. M.; ANADON, S. B. Reforma Educacional, intensificação e autointensificação do trabalho docente. **Educação & Sociedade**, v. 30, n. 106, p. 63-85, jan./abr. 2009.

GENTILI, P. *et al.* Reforma Educativa y Luchas Docentes en América Latina. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1251-1274, setembro 2004. Acesso em: 17 Maio 2019.

GENTILI, P. **A falsificação do consenso: simulacro e imposição na reforma educacional do neoliberalismo.** Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

GIANNOTTI, V. **História das lutas dos trabalhadores no Brasil.** 3 ed. rev. ampl. ed. Rio de Janeiro: Mauad X, 2009.

GIDDENS, A. **Sociologia.** Terceira. ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1997.

GOHN, M. D. G. Educação, trabalho e lutas sociais. *In:* GENTILI, P.; FRIGOTTO, G. **La Ciudadanía Negada. Políticas de Exclusión en la Educación y el Trabajo.** Buenos Aires: CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, 2000. cap. 4, p. 89-123. Disponível em: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/clacso/gt/20101010022427/6gohn.pdf>. Acesso em: 8 Setembro 2021.

GORZ, A. **Adeus ao proletariado: para além do socialismo.** Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1997.

GRAMSCI, A. Sindicatos e Conselhos. *In:* GRAMSCI, A. **Escritos Políticos.** Lisboa: Serra Nova, v. 2, 1977. p. 41-46.

GRAMSCI, A. **Notas sobre Maquiavelo, sobre política y sobre el Estado Moderno.** México: Juan Pablos Editor, 1978.

GRAMSCI, A. **Cadernos do Cárcere. Volume I.** Tradução de Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000.

GRAMSCI, A. **Cadernos do cárcere.** Edição e tradução de Carlos Nelson Coutinho com a colaboração de Luiz Sergio Henriques e Marco Aurélio Nogueira. ed. Rio de Janeiro: Civilização brasileira, v. 2, 2001.

GRAMSCI, A. **Escritos políticos.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, v. 2, 2004.

GRAMSCI, A. Os jornais e os operários. **Marxists Internet Archive**, 2005. Disponível em: <http://www.marxists.org/portugues/gramsci/1916/mes/jornais.htm>. Acesso em: 15 julho 1019.

GRAMSCI, A. **Cadernos do cárcere: Maquiavel, notas sobre o Estado e a política.** Tradução de Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, v. 3, 2016.

GUNTER, H. M.; FITZGERALD, T. New Public Management and the modernisation of education systems. **Journal of Educational Administration and History**, v. 45, n. 4, p. 303-305., 2013.

GUTIERREZ MOLINA, J. L. Marx, Bakunin y la Primera Internacional. **Confederación Nacional del Trabajo**, Setembro 2014. Disponível em: <https://www.cnt.es/noticias/marx-bakunin-y-la-primera-internacional/>. Acesso em: 4 Abril 2022.

GUZMAN, C. V. Reformas educativas en América Latina: Un análisis crítico. **Revista Iberoamericana de Educación**, Valparaiso, v. 36, n. 8, p. 1-12, 2005. ISSN ISSN: 1681-5653.

HALE, C. El protagonismo indígena, las políticas estatales y el nuevo racismo en la época del 'indio permitido. In: MEMORIA DEL CONGRESO INTERNACIONAL DE MINUGUA "CONSTRUYENDO LA PAZ: GUATEMALA DESDE UN ENFOQUE COMPARADO", 2005. **Anais** [...]. Ciudad de Guatemala: Fundación Propaz. p. 51-66.

HANEMANN, U. *et al.* **Nuevos maestros para Bolivia**: informe de evaluación del Proyecto de Institutos Normales Superiores en Educación Intercultural Bilingüe. La Paz: UNESCO; GTZ. PINS-EIB, 2005.

HARDT, M.; NEGRI, A. **Multidão**. Rio de Janeiro: Record, 2005.

HARVEY, D. **Condição pós-moderna**: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural. Cuarta. ed. São Paulo: Loyola, 1994.

HARVEY, D. **A brief history of neoliberalism**. New York: Oxford University Press, 2007.

HUSAIN, S. **Discurso del Sr. Shahid Husain, Vicepresidente del Banco Mundial para América Latina y el Caribe en la sesión inaugural de PROMEDLAC V, Santiago, junio de 1993**. Santiago: UNESCO-OREALC, 1993.

HYPOLITO, A. M. Processo de trabalho na escola: algumas categorias para análise. **Teoria e Educação: Dossiê interpretando o trabalho docente**, Porto Alegre, n. 4, p. 3-21, 1991. Disponível em: https://www.academia.edu/15773660/Teoria_e_Educa%C3%A7%C3%A3o_Dossi%C3%AA_i_nterpretando_o_trabalho_docente. Acesso em: 2 julho 2018.

HYPÓLITO, Á. M. Intensificação e Auto-intensificação do Trabalho Docente no Contexto de Reestruturação Educativa. In: VII SEMINÁRIO REDESTRADO – NUEVAS REGULACIONES EN AMÉRICA LATINA, 2008. **Anais** [...]. Buenos Aires: [s.n.].

HYPOLITO, A. M. Políticas curriculares, Estado e regulação. **Educação e Sociedade**, v. 31, n. 113, p. 1337-1354, jan./abr. 2010. Acesso em: 8 Março 2021.

HYPOLITO, Á. M. Processo de trabalho docente. In: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. M. C.; VIEIRA, L. M. F. **Dicionário de trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010.

HYPOLITO, A. M. Reorganização gerencialista da escola e trabalho docente. **Educação: Teoria e Prática**, Rio Claro, v. 21, n. 38, p. 59-78, out./dez. 2011. ISSN 1981-8106. Disponível em: <https://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/educacao/article/view/5265/4147>. Acesso em: 25 fevereiro 2021.

HYPOLITO, A. M.; VIEIRA, J. D. S.; LEITE, M. C. L. Currículo, Gestão e Trabalho Docente. **e-curriculum**, São Paulo, v. 8, n. 2, Agosto 2012. ISSN 1809-3876. Disponível em: <http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum>. Acesso em: 10 Outubro 2021.

HYPOLITO, A. M.; VIEIRA, J. S.; PIZZI, L. C. V. Reestruturação curricular e auto-

- intensificação do trabalho docente. **Currículo sem Fronteiras**, v. 9, p. 100-112, 2009.
- HYPOLITO, A.; GRISHCKE, P. E. Trabalho imaterial e trabalho docente. **educação**, Santa Maria, v. 38, n. 3, p. 507-522, set./dez. 2013. ISSN 0101-9031. Acesso em: 8 setembro 2021.
- IBARRA, D. O neoliberalismo na América Latina. **Revista de Economía Política**, v. 31, n. 2, p. 238-248, abril-junho 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rep/v31n2/04.pdf>. Acesso em: 15 julho 2019.
- IBARROLA, M.; LOYO, A. Estructura del sindicalismo docente en América Latina. *In*: TIRAMONTI, G.; FILMUS, D. **Sindicalismo docente & reforma en América Latina**. Buenos Aires: FLACSO, 2001. p. 71-110.
- IÑO, W. Tres reformas educativas en Bolivia: Liberal, revolucionaria y neoliberal; sus bases y propuestas. **Historia**, n. 30, p. 373-397, 2007.
- IÑO, W. G. Estado, gobierno y sociedad: los caminos de la reforma educativa en Bolivia (1982-1993). **Voces y Silencios: Revista Latinoamericana de Educación**, v. 9, n. 1, p. 150-167, 2018. ISSN 2215-8421. Disponível em: <https://revistas.uniandes.edu.co/index.php/vys/article/view/7591>. Acesso em: 4 outubro 2021.
- IPIÑA MELGAR, E. **Paradigma del futuro. Reforma Educativa en Bolivia**. La Paz: Santillana, 1996.
- IV CONFERÊNCIA BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO. Carta de Goiânia. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 12, n. 24, p. 459-463, nov./dez. 2018.
- KISS, T. Bolcheviques y Mencheviques. **Enciclopedia Humanidades.**, 19 Fevereiro 2023. Disponível em: <https://humanidades.com/bolcheviques-y-mencheviques>. Acesso em: 14 Março 2023.
- KRAWCZYK, N. R. Pesquisa Comparada em Educação na América Latina: situações e perspectiva. **Revista Educação Unisinos**, São Leopoldo, v. 17, n. 3, p. 199-204, Dezembro 2013. ISSN 2177-6210. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2177-62102013000300004&lng=es&nrm=iso. Acesso em: 1 maio 2019.
- KRAWCZYK, N. R.; VIEIRA, V. L. **Uma Perspectiva Histórico-Sociológica da Reforma Educacional na América Latina: Argentina, Brasil, Chile e México nos anos 1990**. Brasília: Liberlivro, 2012.
- KRAWCZYK, N.; VIEIRA, V. L. A reforma educacional na América Latina nos anos 1990: uma perspectiva histórico-sociológica. **Revista Latinoamericana de Educación Comparada - RELEC**, v. 1, n. 1, p. 10-17, 2010. ISSN 1853-3744. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/6494118.pdf>. Acesso em: 9 janeiro 2021.
- LARRAÍN, J. **El concepto de ideología**. Santiago: LOM, 2007.
- LEHER, R. Um Novo Senhor da Educação? A política educacional do Banco Mundial para a periferia do capitalismo. **Outubro Revista**, São Paulo, v. 1, n. 3, p. 19-30, 1999. Disponível em: <https://bitly.com/jatri>. Acesso em: 13 março 2020.
- LÊNIN, V. **¿Qué hacer? Problemas candentes de nuestro movimiento**. Moscú: Progreso, 1902.
- LÊNIN, V. Prólogo a la Recopilación "En 12 Años". *In*: **LÊNIN Obras Completas**. Moscú: Progreso, v. 16, 1907. p. 75-88.

LÊNIN, V. I. **O Estado e a Revolução**: A doutrina do Marxismo sobre o Estado e as Tarefas do proletariado na Revolução. Lisboa: Avante, 1977.

LÊNIN, V. I. **Sobre os sindicatos**. São Paulo: LECH, 1979.

LÊNIN, V. I. Sobre as Greves escrito em 1899. **Revista Proletarskaya Revolyutsiya**, n. 8, 2003. Disponível em: https://www.marxists.org/portugues/lenin/1899/mes/greves_ga.htm. Acesso em: 17 abril 2021.

LESSARD, C. Évolution d'un métier d'enseignant et nouvelle régulation de l'éducation. **Recherche et Formation**, Lyon, n. 35, p. 91-116, 2000. Disponível em: <http://ife.ens-lyon.fr/publications/edition-electronique/recherche-et-formation/RR035-07.pdf>. Acesso em: 15 junho 2020.

LESSARD, C. Regulação múltipla e autonomia profissional dos professores: comparação entre Quebec e o Canadá. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 44, p. 143-163., dezembro 2006. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982006000200008&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 14 setembro 2018.

LESSARD, C. Autonomia profissional. In: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. M. C.; VIEIRA, L. M. F. **DICIONÁRIO**: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. Disponível em: <https://gestrado.net.br/pdf/49.pdf>. Acesso em: 17 julho 2020.

LINDBLAD, S.; POPKEWITZ, T. S. Educational restructuring: (re) thinking the problematic of reform. In: LINDBLAD, S.; POPKEWITZ, T. S. **Educational restructuring**: International perspectives on travelling policies. Greenwich: Information Age, 2004.

LIPMAN, P.; HAINES, N. From Accountability to Privatization and African American Exclusion: Chicago's "Renaissance 2010". **Educational Policy**, July, v. 21, n. 3, p. 471-502, 2007. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/0895904806297734>. Acesso em: 23 agosto 2021.

LOJKINE, J. **A Revolução Informacional**. São Paulo: Cortez, 1995.

LÓPEZ GUERRA, S.; FLORES CHÁVEZ, M. Las reformas educativas neoliberales en América Latina. **Revista Electrónica de Investigación Educativa**, - REDIE, Ensenada, v. 8, n. 1, p. 1-15, 2006. ISSN 1607-4041. Disponível em: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1607-40412006000100006&lng=es&nrm=iso. Acesso em: 1 outubro 2020.

LÓPEZ SAAVEDRA, N.; DE LA TORRE VELOZ, V.; GÓNZALEZ GÓMEZ, M. A. **La revolución industrial y el pensamiento político y social en el capitalismo contemporáneo (Siglo XIX)**. Azcapotzalco- México: Antología, v. DOCTRINAS POLÍTICAS y SOCIALES II, 2004. Disponível em: <http://zaloamati.azc.uam.mx/handle/11191/1768>. Acesso em: 8 maio 2022.

LÓPEZ, L. E.; MURILLO, O. **La reforma educativa boliviana: lecciones aprendidas y sostenibilidad de las transformaciones**. Documento elaborado en el marco del convenio Corporación Andina de Fomento/Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura- OEI. [S.l.]. 2006.

LORA, G. **Sindicalismo del magisterio (1825 – 1932)**. La Paz: Masas, 1979.

- LOSOVSKY, A. Lenin y el movimiento sindical. **El Asalariado**, 2018. Disponível em: <https://elsalariado.info/2018/01/05/lenin-y-el-movimiento-sindical-a-losovsky/>. Acesso em: 22 Maio 2022.
- LUGLI, R. G. **Um estudo sobre o CPP e o movimento de organização dos professores. (1964-1990). Dissertação de Mestrado Educação**. São Paulo: Universidade de São Paulo, 1977.
- LUKÁCS, G. **História e Consciência de Classe**. Tradução de Rodnei Nascimento. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- LUZ, S. L. D. D. **Sindicalismo e educação no estado do Pará: as repercussões da luta sindical sobre o trabalho docente**. Tese (Doutorado em Educação). Belém: Universidade Federal do Pará, Instituto de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2017.
- MAGALHÃES, O. S. M.; MARQUES, A. R. R. O trabalho docente na contemporaneidade: da resignação à emancipação. **Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 12, n. 23, p. 223-249, 2015. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/913>. Acesso em: 10 outubro 2021.
- MAGALHÃES, S. M. O. Profissionalização docente no contexto da universidade pública: condução do professor à expertise. *In*: SOUZA, R. C. C. R. D.; MAGALHÃES, S. M. O. **Poiésis e práxis II: formação, profissionalização, práticas pedagógicas**. Goiânia: Editora América, 2014. p. 109-136.
- MANGABEIRA, W. **Dilemas do novo sindicalismo: democracia e política em Volta Redonda**. Tradução de Vera PEREIRA. Rio de Janeiro: ANPOCS, Relume Dumará, 1993. ISBN 85-85427-48-5.
- MARIANI, É. J. A trajetória de implantação do Neoliberalismo. **Revista Urutágua- revista acadêmica multidisciplinar (DCS/UEM)**, Maringá- Paraná, n. 13, p. 1-7, agosto-novembro 2007. ISSN 1519.6178.
- MARINI, R. M. La crisis del desarrollo. *In*: MARINI, R. M.; MILLAN, M. **La teoría social latinoamericana. Subdesarrollo y dependencias**. Ciudad de México: Universidad Nacional Autónoma de México, v. II, 1994.
- MARINI, R. M. Dialéctica de la dependencia (1973). *In*: MARINI, R. M. **América Latina, dependencia y globalización**. Segunda. ed. Bogotá: CLACSO y Siglo del Hombre Editores, 2008. p. 107-149. ISBN 978-958-665-109-7. Disponível em: <https://biblioteca-repositorio.clacso.edu.ar/handle/CLACSO/16061>. Acesso em: 19 março 2020.
- MARRADI, A. Comparación. *In*: REYES, R. **Terminología Científico-Social**. Barcelona: 65-84, 1991. p. 65-84.
- MARX, K. **Entrevista a Karl Marx en el Chicago Tribune**. Tradução de Ellen Schwartz. [S.l.]: Zodiac, 1871. Disponível em: http://www.marxists.org/archive/marx/bio/media/marx/79_01_05.htm. Acesso em: 17 dezembro 2022.
- MARX, K. **Marx to Friedrich Bolte In New York**. Tradução de Donna Torr. [S.l.]: Gestamtausgabe, 1871. Disponível em: https://www.marxists.org/archive/marx/works/1871/letters/71_11_23.htm. Acesso em: 15 Setembro 2022.

MARX, K. **Salário, Preço e Lucro (1865)**. Tradução de Transcrito da edição em português das Obras escolhidas de Marx e Engels. Moscou.: Ediciones en Lenguas Extranjeras, 1953. Disponível em: <https://www.marxists.org/portugues/marx/1865/salario/index.htm>. Acesso em: 14 Agosto 2021.

MARX, K. **O Capital. V. I, Capítulo VI (Inédito)**. São Paulo: Livraria Editora Ciências Humanas Ltda., 1978.

MARX, K. **O Capital: Teorias da mais-valia. Capítulo IV. Quinta. ed.** Rio de Janeiro: Civilização, v. I, 1980.

MARX, K. **Trabalho Assalariado e Capital**. Tradução de Versão das Obras Escolhidas de Marx e Engels. Neue Rheinische Zeitung: Avante, 1982. 142-177 p. Disponível em: https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/208/o/Trabalho_assalariado_e_capital.pdf?1395743345. Acesso em: 4 Abril 2022.

MARX, K. **El Capital” Libro I Cap. VI (inédito): “Resultados del proceso inmediato de producción”**. Décimo Terceira. ed. México DF: Siglo XXI, 1990.

MARX, K. **O Capital: crítica da Economia Política. Livro Primeiro: O Processo de Produção do Capital. Terceira. ed.** São Paulo: Nova Cultural, v. I, 1996.

MARX, K. **O Capital: Crítica da Economia Política. Tradução de Reginaldo Sant'Anna. 19. ed.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, v. I, 2002.

MARX, K. As greves e as coligações de operários. *In: AGUENA, P. O marxismo e os sindicatos*. São Paulo: Instituto José Luís e Rosa Sundermann, 2008.

MARX, K. As greves e as coligações de operários. *In: AGUENA, P. O marxismo e os sindicatos*. São Paulo: Sundermann, 2008.

MARX, K. **O Capital: crítica da economia política, livro 1: o processo de produção do capital**. São Paulo: Boitempo, 2011.

MARX, K. **Crítica ao Programa de Gotha (1875)**. [S.l.]: Boitempo, 2012.

MARX, K. **O Capital , Livro I**. São Paulo: Boitempo, 2013.

MARX, K. **O Capital: crítica da economia política. Livro I. Décimo Terceira. ed.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, v. I, 2013.

MARX, K. **Miséria da filosofia**. Tradução de José Paulo Neto. Primeira. ed. Rio de Janeiro: Boitempo, 2017.

MARX, K.; ENGELS, F. **Manifesto do Partido Comunista. II.Proletários e Comunistas. Escrito em 1848**. Tradução de José Barata Moura. Lisboa: Avante, 1997.

MARX, K.; ENGELS, F. **A Ideologia Alemã**. Tradução de Álvaro Pina. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

MAUÉS, O. C.; CAMARGO, M. A. Marcos regulatórios nas políticas de formação e valorização docente pós-LDB. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 42, n. 28, p. 149-174, jan./abr. 2012. ISSN 0102-7735. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/4056>. Acesso em: 11 janeiro 2022.

MELO, A. S. O projeto neoliberal de sociedade e educação: um aprofundamento do liberalismo. *In: LOMBARDI, J. C.; SANFELICE, J. L. **Liberalismo e educação em debate***. Campinas: Autores Associados, Histedbr, 2007. p. 185-204.

MELO, S. **Trabalho e Conflito Docente: Experiências em Escolas de Educação Profissional no Brasil e na Argentina**. Tese de Doutorado. Belo Horizonte, MG: Faculdade de Educação - UFMG, 2009.

MELO, S. D. G. **Trabalho e Conflito Docente: Experiências em Escolas de Educação Profissional no Brasil e na Argentina**. Tese de Doutorado. Belo Horizonte, MG: Faculdade de Educação - UFMG, 2009.

MIGLIAVACCA, A. Condições do trabalho do professor. *In: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. M. C.; VIEIRA, L. M. F. **DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente***. Belo Horizonte: UFMG/ Faculdade de Educação, 2010.

MIRANDA, F. D. A. A reforma educacional na década de 90: configuração de novos padrões para a educação básica. **Educação em Foco**, Juiz de Fora, MG, v. 7, n. 2, p. 191-204, 2003.

MORALES, J. A. La experiencia populista de los años ochenta. **Revista Latinoamericana de Desarrollo Económico**, La Paz, n. 12, Octubre 2009. ISSN 2074-4706.

MOREIRA, A. D. A. **A sintonia entre o sindicalismo docente universitário de matriz gerencial e lobista e o paradigma da excelência: a experiência da UFMG (2004-2016)**. Dissertação -- (Mestrado) - Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação. Belo Horizonte: Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG, 2020.

MOTA JUNIOR, W. P. D.; MAUÉS, O. C. O Banco Mundial e as Políticas Educacionais Brasileiras. **Educação & Realidade**, v. 39, n. 4, p. 1137-1152, outubro 2014. ISSN 2175-6236. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/bgZNPXhs47jqmwpP6FDqLgF/abstract/?lang=pt#>. Acesso em: 8 julho 2021.

OIT. Centro Interamericano para el Desarrollo del Conocimiento en la Formación Profesional, 2020. Disponível em: <https://www.oitcinterfor.org/taxonomy/term/3366?page=1>. Acesso em: 17 abril 2020.

OLIVEIRA, C. D. A municipalização do ensino brasileiro. *In: ARELARO, L. R. **Municipalização do ensino no Brasil: algumas leituras***. Belo Horizonte: Autêntica, 1999. p. 11-36.

OLIVEIRA, D. Apresentação. *In: OLIVEIRA, D. A. et al. **Políticas educacionais e a reestruturação da profissão do educador. Perspectivas globais e comparativas***. Petrópolis: Vozes, 2019. p. 7-16.

OLIVEIRA, D. A. et al. **Políticas educacionais e a reestruturação da profissão do Educador: Perspectivas globais e comparativas**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2019.

OLIVEIRA, D. A. As reformas educacionais e suas repercussões sobre o trabalho docente. *In: OLIVEIRA, D. A. **Reformas Educacionais na América Latina e os Trabalhadores Docentes***. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. p. 13-37.

OLIVEIRA, D. A. As reformas educacionais e suas repercussões sobre o trabalho docente. *In: OLIVEIRA, D. A. **Reformas Educacionais na América Latina e os Trabalhadores Docentes***. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. p. 13-37.

- OLIVEIRA, D. A. A Reestruturação do Trabalho Docente: precarização e flexibilização. **Educação e Sociedade**, Campinas -SP, v. 5, n. 89, p. 1127-1144, 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/NM7Gfq9ZpjpVcJnsSFdrM3F/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 30 Junho 2019.
- OLIVEIRA, D. A. Regulação das políticas educacionais na América Latina e suas consequências para os trabalhadores docentes. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 92, p. 753-775, outubro 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/xYXcgddMzgYKYhjjgHkqDWnP/?lang=pt>. Acesso em: 15 agosto 2020.
- OLIVEIRA, D. A. Regulação educativa na América Latina: repercussões sobre a identidade dos trabalhadores docentes. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, n. 44, p. 209-227, dezembro 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/PBxVTPKfBjQgNKH6GVn34ym/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 7 setembro 2021.
- OLIVEIRA, D. A. Política Educacional e Regulação no Contexto Latino-americano: Argentina. **Linhas Críticas (UnB)**, Brasília, v. 15, n. 28, p. 45-62, jan./jun. 2009. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/3520>. Acesso em: 18 abril 2020.
- OLIVEIRA, D. A. Los sindicatos de educación frente a los desafíos de la nueva gestión pública. **Polifonías Revista de Educación**, n. 11, p. 33-60, 2017. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/329041347_Los_sindicatos_de_educacion_frente_a_los_desafios_de_la_nueva_gestion_publica. Acesso em: 2 novembro 2021.
- OLSEN, M.; CODD, J.; O'NEILL, A. M. **Education policy: globalization, citizenship and democracy**. London: SAGE, 2004.
- OROZCO MEDINACELLY, N. **Al maestro sin cariño. Movimiento social del Magisterio**. La Paz: IDIS-UMSA., 2003. ISBN 9990503363.
- OYARZO VARELA, C. A. **Historia política de los discursos educativos: Pueblos originarios y Estado en Bolivia, 1931-2010**. Primera. ed. Santiago de Chile: Ariadna Ediciones, 2021. ISBN 978-956-6095-32-3. Acesso em: 18 marzo 2022.
- OZGA, J.. P. P. **Investigação em políticas educacionais: terreno de contestação**. Lisboa: Porto, 2000.
- PALUDO, C. Materialismo Histórico Dialético: relações trabalho educação, movimentos sociais e desafios para a pesquisa. In: SANTOS, C. G. S. D.; RUMMERT, S. M.; GONÇALVES, L. D. **Trabalho e educação: Interloquções marxistas**. Rio Grande: Editora da FURG, 2019. p. 60-82. Disponível em: <http://neddate.sites.uff.br/wp-content/uploads/sites/224/2019/08/TRABALHO-E-EDUCACAO-1.pdf>. Acesso em: 5 março 2021.
- PARO, V. H. Implicações do caráter político da educação para a administração da escola pública. **Educação e Pesquisa (USP)**, v. 28, n. 2, 2002.
- PAZ BALLIVIÁN, D. INAUGURACIÓN III CONGRESO NACIONAL DE SOCIOLOGÍA. 50 años de la Revolución Nacional de 1952. **Temas Sociales**, La Paz, n. 24, p. 9-14, 2003. ISSN 2413-5720. Disponível em: http://www.scielo.org.bo/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0040-29152003000100001&lng=es&nrm=iso. Acesso em: 8 fevereiro 2022.

- PETRY, A. Neoliberalismo e globalização na América Latina. **UNISINOS**, 2008.
- PIMENTEL, J. C. Opciones para la reformabilidad del sistema educativo boliviano. **Cuadernos de la Reforma**, La Paz, p. 156-164, 1993.
- PIOVANI, J. I.; KRAWCZYK, N. Los Estudios Comparativos: algunas notas históricas, epistemológicas y metodológicas. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 42, n. 3, p. 821-840, jul./sept. 2017. Acesso em: 4 julho 2019.
- POPKEWITZ, T. S. Política, conocimiento y poder: algunas cuestiones para el estudio de las reformas educativas. **Revista de educación**, n. 305, p. 103-137, 1994. ISSN 0034-8082. Disponível em: <http://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:6fd82011-c3d4-4e33-9b3f-85d622bcda2b/re3050400493-pdf.pdf>. Acesso em: 15 janeiro 2021.
- POPKEWITZ, T. S. El rechazo al cambio en el cambio educativo: sistemas de ideas y construcción de políticas y modelos de evaluaciones nacionales. **Perfiles Educativos**, Distrito Federal, México, v. XXII, n. 90, p. 5-33, 2000. ISSN 0185-2698. Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=13209002>. Acesso em: 17 dezembro 2020.
- POPKEWITZ, T. S. **Sociología política de las reformas educativas. El poder/saber en la enseñanza, la formación del profesorado y la investigación**. Tercera. ed. Madrid: Morata, 2000.
- PUIGGRÓS, A. Educación Neoliberal y quiebre educativo. **Nueva Sociedad**, p. 90-101, Noviembre-Diciembre 1996. Disponível em: <http://files.crisis-educativas.webnode.es/200000004-7bf007de37/educacion%20neoliberal%20y%20quiebre%20educativo.pdf>. Acesso em: 5 setembro 2020.
- RÊSES, E. D. S. **De vocação para profissão: organização sindical docente e identidade profissional do professor**. Tese (Doutorado em Sociologia). Brasília (D.F.): Universidade de Brasília: Instituto de Ciências Sociais: Departamento de Sociologia, 2008.
- RETA, V. E. Las Formas de Organización del Trabajo y su incidencia en el campo educativo. **Fundamentos en Humanidades**, San Luis- Argentina, v. X, n. 19, p. 119-137, 2009. ISSN 1515-4467. Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=18411965007>. Acesso em: 26 julho 2021.
- REYNAUD, J.-D. Régulation de controle, régulation autonome, régulation conjointe. In: TERSSAC, G. **La théorie de la régulation sociale de Jean-Daniel-Reynaud**. Paris: La Découverte, 2003. p. 5-18. Disponível em: https://www.persee.fr/doc/rfsoc_0035-2969_1988_num_29_1_2475. Acesso em: 6 maio 2021.
- RIBEIRO, J. L. L. D. S.; MORAIS, V. G. A possível relação entre o SiSU e a evasão nos primeiros semestres dos cursos universitários. **Revista Brasileira De Educação**, alvador, BA, Brasil., v. 25, n. e250040, p. 1-17, 2020. Acesso em: 12 Março 2023.
- RIVERA CUSICANQUI, S. **Ch'ixinakax utxiwa: una reflexión sobre prácticas y discursos descolonizadores**. Primera. ed. Buenos Aires: Tinta Limón, 2010. ISBN 978-987-25185-4-7.
- ROCHA, M. S. A Outra Volta do bumerangue: estado, movimentos sociais e recursos naturais na Bolívia (1952 - 2006). In: ROCHA, M. S.; CÂMARA, M. A.; SEGABINAZZI, A. **Bolívia: de 1952 ao século XXI**. Brasília: Fundação Alexandre de Gusmão, 2007. p. 13-64.
- SADER, E. Poder, estado e hegemonia. In: SADER, E. *et al.* **O Brasil do Real**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 1996. p. 15-34.

SAFORCADA, F. Las Paradojas de la Autonomía Escolar en los '90: Escenas Sobre el Desarrollo de Una Política en Argentina. **Jornal de Políticas Educacionais**, Curitiba, n. 3, p. 30-42, Janeiro-Junho 2008. Disponível em: http://www.jpe.ufpr.br/n3_3.pdf. Acesso em: 1 agosto 2020.

SANTANA, M. A. Entre a ruptura e a continuidade: visões da história do movimento sindical brasileiro. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, v. 14, n. 41, p. 103-120, outubro 1999. Acesso em: 12 dezembro 2022.

SANTANDER, P. Por qué y cómo hacer análisis de discurso. **Cinta de moebio**, n. 41, p. 207-224, 2011.

SANTOS, A. D. F. T. D. Entre a cooptação e a repressão: capital e trabalho nas reformas educacionais latino-americanas. In: GOMES, C. **Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio/FIOCRUZ**. Rio de Janeiro: EPSJV FIOCRUZ, 2004. p. 49-65. Disponível em: arca.fiocruz.br/handle/icict/39097?locale=es. Acesso em: 20 janeiro 2022.

SARTORI, G.; MORLINO, L. **La comparación en las ciencias sociales**. Madrid: Alianza Editorial, 1999.

SAVIANI, D. **História das idéias pedagógicas no Brasil**. Segunda. ed. Campinas: Autores Associados, 2008.

SAVIANI, D. **Escola e Democracia**. Campinas: Autores Associados, 2009.

SCHULMEYER, A. Estado atual da avaliação docente em treze países da América Latina. In: PEARLMAN, M. *et al.* **Maestros en América Latina: Nuevas Perspectivas sobre su Formación y desempeño**. Santiago: PREAL - BID, 2004. p. 25-64. Disponível em: <https://www.thedialogue.org/wp-content/uploads/2016/03/2004-Maestros-en-America-Latina-Nuevas-Perspectivas-sobre-su-Formacion-y-Desempeno.pdf>. Acesso em: 18 novembro 2020.

SCHULTZ, T. **Capital Humano**. Rio de Janeiro: Zahar, 1973.

SHIROMA, E.; EVANGELISTA, O. Apresentação. In: EVANGELISTA, O. **O que revelam os slogans da política educacional**. Primeira. ed. Araraquara: Junqueira & Marin, 2014. p. 11-20.

SIQUEIRA NETO, J. F. Direito do Trabalho e flexibilização no Brasil. **São Paulo em Perspectiva – Flexibilidade, empregabilidade e direitos**, São Paulo, v. 11, n. 01, p. 33-41, jan./mar.. 1997.

SLATER, D. La geopolítica del proceso globalizador y el poder territorial en las relaciones norte-sur: imaginaciones desafiantes de lo global. In: PEREYRA, M. Á. *et al.* **Globalización y descentralización de los sistemas educativos. Fundamentos para un nuevo programa de la educación comparada**. Barcelona: Ediciones Pomares-Corredor, S.A., 1996. p. 59-92.

SOARES CAMPOS, R.; CAMPOS, C. S. S. Neoliberalismo e dependência na América Latina. **Espacio Abierto Cuaderno Venezolano de Sociología**, v. 23, n. 1, p. 45-70, enero-marzo 2014. ISSN 1315-0006. Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=12230102003>. Acesso em: 10 outubro 2019.

SOLARES PERALTA, R. M. **URMA: 28 años de vigencia continua en la dirección sindical del Magisterio Urbano de La Paz**. Tesis de Grado. La Paz: UMSA, 2020. Disponível em: <https://repositorio.umsa.bo/handle/123456789/24362>. Acesso em: 20 dezembro 2022.

SOUTHWELL, M. **Historia y formación docente. Espacios de Crítica y Producción**. Buenos

Aires: Publicaciones de la Facultad de Filosofía y Letras, 1995.

SOUZA LIMA, K. R.; SILVA MARTINS, A. Pressupostos, princípios e estratégias. *In*: NEVES, L. M. W. **A nova pedagogia da hegemonia. Estratégias do capital para educar o consenso**. São Paulo: Xamá VM Editora, 2005. p. 43-67.

TALAVERA, M. L. **Otras voces, otros maestros**: aproximación a los procesos de innovación y resistencia en tres escuelas del programa de Reforma Educativa. Ciudad de La Paz (1997-1998). La Paz: Fundación PIEB, 1999.

TALAVERA, M. L. Magisterio boliviano y Reformas Educativas en el siglo XX. **Estudios Bolivianos**, La Paz, n. 20, p. 43-62, 2010. ISSN 2078-0362. Disponível em: <https://www.ieb.edu.bo/index.php/publicaciones/revista-estudios-bolivianos/58-estudios-bolivianos-nro-20>. Acesso em: 15 agosto 2018.

TALAVERA, M. L. **Educación pública y formación de las culturas magisteriales en Bolivia, 1955-2005. Tesis Doctoral**. La Paz: CIDES-UMSA, 2011.

TALAVERA, M. L. **Formaciones y transformaciones. Educación pública y culturas magisteriales en Bolivia. 1899-2010**. La Paz: CIDES-UMSA; Fundación PIEB, 2011.

TALAVERA, M. L.; CONTRERAS, M. E. **Examen parcial. La Reforma Educativa boliviana 1992-2002**. La Paz: Fundación PIEB, 2005.

TARDIF, M.; LESSARD, C. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Tradução de João Batista Kreuch. Quarta. ed. Petrópolis: Vozes, 2005. ISBN 978-85-326-3165-7.

TELLO, C. Gestionando el swarming. El swarming como modelo analítico para. **Olhares Revista do Departamento de Educação da Unifesp**, Buenos Aires - Argentina, 3, n. 2, 2015. 15-33. Disponível em: <https://periodicos.unifesp.br/index.php/olhares/article/view/425>. Acesso em: 10 janeiro 2019.

TELLO, C. Globalización neoliberal y políticas educativas en Latinoamérica. **Journal of Supranational Policies of Education**, n. 4, p. 38-53, 2015. ISSN 2340-6720. Disponível em: <https://repositorio.uam.es/handle/10486/671237>. Acesso em: 18 fevereiro 2019.

TELLO, C. Políticas de subjetividad: autonomía e identidad docente en Latinoamérica. **Interacções**, Santarém-Portugal, n. 40, p. 70-88, 2016. Disponível em: <https://revistas.rcaap.pt/interaccoes/article/view/10687/7651>. Acesso em: 8 janeiro 2021.

TENTI FANFANI, E. **La condición docente**: datos para el análisis comparado Argentina, Brasil, Perú y Uruguay. Buenos Aires: Siglo XXI, 2005.

TENTI FANFANI, E. Profesionalización docente: consideraciones sociológicas. *In*: TENTI FANFANI, E. *et al.* **El oficio de docente**: vocación, trabajo y profesión en el siglo XXI. Buenos Aires: Siglo Veintiuno, 2006. p. 119-142.

TENTI FANFANI, E. Sociologia de la profesionalización docente. *In*: PROFESIONALIZAR A LOS PROFESORES SIN FORMACIÓN INICIAL: PUNTO DE REFERENCIA PARA ACTUAR. SEMINÁRIO INTERNACIONAL, 2008. **Anais** [...]. Buenos Aires, Argentina: [s.n.].

TENTI FANFANI, E. Condição Docente. *In*: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. M. C.; VIEIRA, L. M. F. **DICIONÁRIO**: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte UFMG/

Faculdade de Educação: CD ROM, 2010. Disponível em:
<https://gestrado.net.br/verbetes/condicao-docente/>. Acesso em: 18 setembro 2022.

TEODORO, A. **Globalização E Educação. Políticas educacionais e novos modos de governação**. São Paulo: Cortez Editora - Instituto Paulo Freire, v. 9, 2003. ISBN 85-249-0963-3.

TICONA ALEJO, E. La Revolución Boliviana de 1952 y los Pueblos Indígenas. **Temas Sociales**, La Paz, n. 25, p. 8-21, 2004. ISSN 2413-5720. Disponível em:
http://www.scielo.org.bo/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0040-29152004000100002&lng=es&nrm=iso. Acesso em: 4 janeiro 2022.

TORRES, C. A. Estado, privatização e política educacional: elementos para uma crítica do neoliberalismo. *In*: GENTILI, P. **Pedagogia da exclusão: o neoliberalismo e a crise da escola pública**. Décimo Terceira. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007. p. 109-136.

TORRES, M. Alcances e limites do sindicalismo: contribuições críticas de Friedrich Engels e Karl Marx. **Germinar: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 12, n. 3, p. 280-295, dezembro 2020. ISSN 2175-5604. Disponível em:
<https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminar/article/view/39065>. Acesso em: 12 outubro 2022.

TORRES, R. M. **Reformas educativas, docentes y organizaciones docentes en América Latina y el Caribe En Los docentes protagonistas del cambio educativo**. Bogotá: CAB/Editorial Magisterio Nacional, 2000.

TORRES, R. M. **Reformas educativas, docentes y organizaciones docentes en América Latina y el Caribe En Los docentes protagonistas del cambio educativo**. Bogotá: CAB/Editorial Magisterio Nacional, 2000. Disponível em: <https://core.ac.uk/reader/61702730>. Acesso em: 4 agosto 2018.

TORRIGLIA, P. L. **Brasil e Argentina: uma compreensão histórica-política da formação docente**. Caxambu - MG: 28ª. Reunião da ANPEd. GT 8 - Formação de Professores, 2005. Disponível em: <http://28reuniao.anped.org.br/gt08.htm>. Acesso em: 4 Janeiro 2022.

TROTSKY, L. **El programa de transición**. Madrid: Fundación Federico Engels, 2008.

TRUJILLO LÓPEZ, M. **Historia del Movimiento Sindical del Magisterio Rural Boliviano**. La Paz: Conmerb, 2004.

UDAPE; NNUU; OIT. **Pueblos Indígenas Originarios y Objetivos de Desarrollo del Milenio**. Primera. ed. La Paz: UDAPE, 2006.

UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem**. Jomtiem Tailândia: UNESCO, 1990. Disponível em:
https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000086291_por. Acesso em: 20 janeiro 2020.

VALENCIA, A. S. La Vigencia del Pensamiento de Ruy Mauro Marini y la Teoría de la Dependencia / The Currency of Ruy Mauro Marini's Thinking and Dependency Theory. **Textos & Contextos**, Porto Alegre, v. 16, n. 1, p. 29-48, 2017. Disponível em:
<https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/fass/article/view/27246>. Acesso em: 30 junho 2019.

VASQUEZ, E.; MENNECHEY, V.; NASCIMENTO, L. **La educación en Brasil**. Caracas: Universidad Católica Andrés Bello. Facultad de Humanidades y Educación. Escuela de

Educación, 2010. Disponível em:

http://w2.ucab.edu.ve/tl_files/escueladeeducacion/edumun/educacion_brasil.pdf. Acesso em: 10 dezembro 2021.

VAZ, M. R. T. **Sindicalismo docente e as particularidades organizativas, ideológicas e reivindicativas do magistério público municipal (Tese de Doutorado em Educação)**. Ponta Grossa: Universidade Estadual de Ponta Grossa, 2020. Disponível em:

<https://tede2.uepg.br/jspui/handle/prefix/3308>. Acesso em: 10 agosto 2022.

VÁZQUEZ OLIVERA, M. G. La calidad de la educación: Reformas educativas y control social en América Latina. **Latinoamérica**, Ciudad de México, n. 60, p. 93-124, junho 2015. ISSN 2448-6914. Disponível em:

http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-85742015000100004&lng=es&nrm=iso. Acesso em: 29 junho 2019.

VERÓN, E. **Semiosis social**. Buenos Aires: Gedisa, 1998.

VICENTINI, P. P.; LUGLI, R. G. **História da profissão docente no Brasil: representações em disputa**. São Paulo: Cortez, 2009.

VIEIRA, J. S. **Um negócio chamado educação: qualidade total, trabalho docente e identidade**. Pelotas: Seiva, 2004.

VINUTO, J. Amostragem em bola de neve na pesquisa qualitativa: um debate em aberto.

Temáticas, Campinas, v. 22, n. 44, p. 203-220, ago/dez 2014. Disponível em:

<https://econtents.bc.unicamp.br/inpec/index.php/tematicas/article/view/10977>. Acesso em: 17 Julho 2021.

WEILER, H. N. Enfoques comparados en descentralización educativa. *In*: PEREYRA, M. Á. *et al.* **Globalización y descentralización de los sistemas educativos. Fundamentos para un nuevo programa de la educación comparada**. Barcelona: Ediciones Pomares - Corredor S.A, 1996. p. 208-235.

WORLD BANK. **Bolivia. Structural constraints and development prospects. Report N° N° 4194-BO**. Washington. 1983.

WORLD BANK. **Educational Change in LatinAmerica and the Caribbean**. Washington,D. C.: World Bank, 1999.

ZIZEK, S. **Ideología**. Buenos Aires: FCE, 2003.