

Marx e o Marxismo 2015: Insurreições, passado e presente

Universidade Federal Fluminense – Niterói – RJ – de 24/08/2015 a 28/08/2015



TÍTULO DO TRABALHO			
AGÊNCIAS E AGENTES NA PROFISSIONALIZAÇÃO DO MAGISTÉRIO DE ENSINO SECUNDÁRIO (1931-1945)			
AUTOR	INSTITUIÇÃO (POR EXTENSO)	Sigla	Vínculo
Amália Dias	Universidade do Estado do Rio de Janeiro	UERJ- FEBF/ PPGECC	Professor Adjunto
RESUMO (ATÉ 150 PALAVRAS)			
<p>Apresentamos as políticas públicas destinadas a regular o estatuto econômico do magistério particular de ensino secundário, em face do contexto histórico de organização das relações trabalhistas e da expansão do setor privado no ensino no pós-1930. A partir da atuação do associativismo docente, examinamos as correlações de força entre órgãos do Governo, empregadores e magistério particular na definição de contratos de trabalho e registro profissional, posto que a legislação é produto de relações sociais e de poder. Sob a égide do governo federal, essas relações foram canalizadas para o interior das agências estatais, o que, contudo, não anulou as dimensões de conflito intra-estatais e entre sujeitos coletivos organizados que encaminharam suas propostas, manifestaram resistências, articularam alianças e disputaram a hegemonia do processo decisório.</p>			
PALAVRAS-CHAVE (ATÉ 3)			
Estado, Magistério, Ensino Secundário.			
ABSTRACT (ATÉ 150 PALAVRAS)			
<p>The public politics intended to regulate the economic statute of private teaching in secondary education are presented concerning the historic context of the organization of the working relations and the expansion of the private sector in teaching post-1930. From the performance of teaching association, we examine the correlations of forces between the government agencies, employers and private teaching in the definition of working contract and professional register, as the legislation is the product of social relations and power. Under the aegis of the federal government, these relations were canalized to the interior of the state agencies, which, however, did not abolish the dimensions of inter-state conflicts and among organized collective subjects that conducted their proposals, expressed resistance, articulated alliances and disputed the hegemony of the decision-making process.</p>			
KEYWORDS (ATÉ 3)			
Teaching, Secondary Education.			
EIXO TEMÁTICO			

AGÊNCIAS E AGENTES NA PROFISSIONALIZAÇÃO DO MAGISTÉRIO DE ENSINO SECUNDÁRIO (1931-1945)

Introdução

As iniciativas do Estado no pós-1930 para organizar a formação, a seleção, o campo de trabalho e o estatuto profissional dos professores do ensino secundário público e particular remetem à Reforma educacional de Francisco Campos em 1931 e aos seus decretos de regulamentação (VICENTINI; LUGLI, 2005). É pertinente assinalar que a ação do governo federal sobre a regulamentação do magistério de ensino secundário, durante as décadas de 1930 e de 1940, pretendia estabelecer modelos de formação, critérios de ingresso e condições para permanência na profissão, que deveriam vigorar em todo o país. Porém, foi distinta a mediação das agências estatais e dos sujeitos coletivos organizados na regulamentação das políticas de profissionalização do magistério particular e do magistério público (DIAS, 2008). Nesta comunicação, focaliza-se a análise da correlação de forças entre agências do Estado, empregadores e docentes na regulamentação federal do registro de professores, dos contratos de trabalho e da remuneração do magistério particular.

Naquele momento, os professores foram afetados, tanto por sua condição de educadores, quanto de trabalhadores, em face do projeto de setores do governo de engajar educação e trabalho como ingredientes essenciais ao desenvolvimento econômico e social do país. O Ministério da Educação e Saúde (MES) e o Ministério do Trabalho, Indústria e Comércio (MTIC) atuaram no estatuto profissional, nas condições de formação, de seleção, de carreira, de salário, além da própria atividade didática e pedagógica do magistério. Importa observar que não era consenso na sociedade brasileira que o magistério fosse segmento da classe trabalhadora. O Sindicato dos Professores do Distrito Federal, criado em 1931, foi enquadrado, até 1938, entre os de profissões liberais, e as escolas não estavam classificadas nem como comércio ou indústria (COELHO, 1988, p.190). Antes mesmo de serem legalmente reconhecidos como tais, os professores procuraram, por meio dos órgãos do Ministério do Trabalho, o amparo da legislação trabalhista e social. Ou seja, os professores atuaram como trabalhadores, assumindo tal identidade e exigindo seus direitos, enquanto os donos de estabelecimentos de ensino manifestavam sua indignação, ao serem chamados para tratar de reivindicações de professores diante de Juntas de Conciliação. Nos anos de 1930, o Sindicato dos Estabelecimentos de Ensino, representante dos proprietários de escolas, foi um “intransigente opositor da aplicação às escolas da legislação social emergente” (COELHO, 1988). No âmbito das agências da sociedade política, também ocorriam divergências sobre os rumos a serem impressos nas políticas de profissionalização.

O Registro de Professores

Até a Reforma Francisco Campos, os professores da rede particular de ensino secundário eram “profissionais liberais”, lecionavam em salas alugadas, regulavam os custos e funcionamento do serviço que prestavam, posto que não havia regulamentação oficial sobre o exercício do magistério. Porém, não viviam apenas das aulas particulares, lecionavam em cursos e colégios, nos quais recebiam por aula ministrada, sem pagamento em feriados e período de férias escolares. Eram autônomos e empregados, constituindo uma categoria profissional “semi-assalariada” (COELHO, 1988, p.11).

Por meio de uma série de decretos, a reforma Francisco Campos, de 1931, que ficou conhecida pelo nome do titular da pasta, pretendeu lançar diretrizes para a educação escolar de ensino secundário e superior em todo país. A partir dessa reforma, a frequência presencial aos cursos seriados tornou-se obrigatória para os candidatos ao ingresso, mediante vestibulares, no ensino superior. Outra orientação importante recaiu sobre a política de equiparação do ensino privado ao ensino público.

As mudanças ocorridas nos modos de oferta do ensino secundário a partir de 1931 favoreceram a diminuição do caráter liberal do magistério do ensino secundário, posto que o fim progressivo do regime de exames parcelados que caracterizava, até então, o curso secundário, implicou a queda da demanda por aulas particulares. Além disso, a expansão da rede escolar de ensino, sobretudo particular, tornou os professores “mais dependentes de seus empregos” (COELHO, 1988, p. 13).

Junto às exigências para a inspeção federal nas escolas foi criado o Registro de Professores, por disciplina lecionada, no Departamento Nacional de Ensino. Ressaltamos que a exigência do registro não se limitou aos docentes das escolas que requeressem inspeção, pois era também destinado aos candidatos ao exercício do magistério nos estabelecimentos oficiais, equiparados ou sob inspeção preliminar. Com a criação do Registro de Professores, a reforma iniciou a regulamentação, pelo Estado, do exercício do magistério no ensino secundário.

De acordo com a reforma Francisco Campos, nos seis meses seguintes, os professores que requeressem, poderiam obter um registro provisório. As exigências consistiam em provar a identidade; idoneidade moral; certidão de idade; certidão de aprovação em instituto legalmente reconhecido de ensino secundário ou superior (do país ou estrangeiro), nas disciplinas pretendidas para inscrição, ou, ainda, “qualquer” título idôneo a juízo de uma comissão nomeada pelo MESP; quaisquer títulos ou diplomas científicos, bem como exemplares de trabalhos publicados; comprovação de exercício regular de magistério pelo menos durante dois anos (DIAS;ALVES,2011). O Registro de Professores era facultado aos professores e docentes livres de institutos superiores de ensino federais ou equiparados, aos docentes livres e professores do Colégio

Pedro II e aos professores de estabelecimentos de ensino secundário equiparados nas disciplinas afins às que eram habilitados.

Entre as repercussões da criação do Registro de Professores no Distrito Federal destaca-se a organização da categoria em sindicato. No Distrito Federal, ainda que tenha tido as denominações de Sindicato dos Professores do Distrito Federal (1931) e Sindicato dos Professores do Ensino Secundário, Primário e de Artes do Rio de Janeiro (1943), a entidade ficou a cargo dos professores dos estabelecimentos de ensino particular, enquanto os docentes de instituições públicas tinham suas próprias organizações como o Centro de Professores do Ensino Técnico Secundário e a Associação dos Professores Primários do Distrito Federal (COELHO, 1988, p. 192).

A assembleia de fundação do Sindicato dos Professores do Distrito Federal (31 de maio de 1931) proclamou como de grande utilidade o recém-instituído Registro de Professores no Departamento Nacional do Ensino. Segundo a imprensa que noticiou o evento, foi em vista da criação do registro que o “professorado reconheceu a conveniência e oportunidade de instituir o sindicato da classe” (Diário de Notícias, 1931 apud COELHO, 1988, p.67). Certamente outros fatores favoreceram a organização do sindicato, mas atenta-se aqui para a função da legislação na construção de práticas sociais. Os professores deliberaram que o sindicato deveria ser formado por membros que atendessem às exigências para concessão do registro.

Na análise de Ricardo Coelho (1988), as exigências estabelecidas pela reforma Francisco Campos não dificultaram o acesso à profissão. As prescrições para obtenção do registro provisório foram mantidas em novembro de 1931, quando foi prorrogado o prazo para requisição de registro e outros itens foram incorporados como válidos para atestar habilitação no exercício do magistério (DIAS; ALVES, 2011). A legislação não era efetivamente restritiva e capaz de alterar o mercado de trabalho, posto que aceitava vagos “títulos idôneos” como comprovantes. O Conselho Nacional de Educação concedia registro em até seis disciplinas, ou seja, um único professor poderia atuar em diversas áreas do ensino.

Não houve oposição dos representantes dos donos dos estabelecimentos de ensino privado ao Registro de Professores. Através de memorial entregue ao Ministro Francisco Campos, eles se expressaram favoráveis ao Registro de Professores, embora tenham criticado a exigência de certificado oficial, sugerindo a aceitação de outros títulos, a fim de não impedir o exercício do magistério por sacerdotes, autodidatas, e outros sem certificado oficial, o que poderia reduzir a oferta de mão de obra nas escolas (COELHO, 1988, p.65).

O Registro de Professores deve ser entendido como parte da configuração de um conjunto de saberes e técnicas que incidiram sobre a profissionalização do professorado, posto que sua criação surgia atrelada à instituição da formação do professor em curso específico, no ensino superior. A reforma do ensino superior estabeleceu a criação uma de instituição própria à formação

do professor do ensino secundário, que se daria na Faculdade de Educação, Ciências e Letras. A reforma Francisco Campos não foi pioneira na pretensão de formar o professor do ensino secundário no ensino superior, mas foi a mais abrangente em sua pretensão de tornar esse modelo de formação obrigatório para todos os candidatos ao magistério.

Após a instalação da Faculdade de Educação, Ciências e Letras, e enquanto não houvesse diplomados, seriam exigidos dos professores com registro provisório, os certificados de aprovação obtidos nessa faculdade, em exames das disciplinas para as quais a inscrição fosse requerida, e ainda, de Pedagogia Geral e de Metodologia das mesmas disciplinas, de modo a obter o registro permanente para o exercício da profissão. Após dois anos de diplomados os primeiros alunos da Faculdade de Educação, Ciências e Letras, novos registros seriam concedidos apenas mediante apresentação de diploma da mesma faculdade (DIAS; ALVES, 2011).

Contudo, os impasses na organização da Faculdade implicaram a prorrogação dos prazos para a concessão de registros provisórios. Ademais, os Sindicatos de Professores se engajaram na reivindicação da concessão do registro permanente aos professores em exercício, sem a exigência de habilitação na nova instituição. Foi marcante a atuação dos Sindicatos de Professores nessa questão, fazendo representar seus interesses junto à burocracia estatal. Após anos de disputas, foi concedido o registro permanente aos professores em exercício, sem as exigências das avaliações previstas em 1931 (DIAS; ALVES, 2011). A participação dos Sindicatos de Professores e o atendimento de algumas de suas demandas também revelam que, mesmo sob o regime autoritário, o Estado corresponde a correlações de forças, nas quais participam, sob condições desiguais, diferentes setores sociais.

Com a instauração do Estado Novo, houve suspensão do funcionamento e da autonomia do poder legislativo, e esta função ficou a cargo do poder executivo. A organização de comissões de estudo para elaboração de anteprojetos de decretos-leis – que, ao invés de serem elaborados e contemplados pelo poder legislativo, seriam então submetidos ao Executivo – tornou-se a principal forma de elaboração da legislação outorgada no Estado Novo.

No entanto, esta forma centralizada e burocrática de funcionamento do Estado não prescindiu da participação de diferentes grupos sociais. O acompanhamento dos trabalhos de diversas comissões instituídas para planejar anteprojetos de legislação pertinente a profissionalização do magistério revelou a composição heterogênea das mesmas, com representantes de diferentes grupos e interesses. Por meio do envio de memoriais e substitutivos ao Poder Executivo, grupos organizados como o Sindicato de Professores se fizeram ouvir e procuraram intervir na solução de questões de seu interesse.

Em memorial enviado ao Presidente da República, em 1940, encontra-se os argumentos do Sindicato dos Professores do Distrito Federal pela defesa da concessão do registro definitivo a todos

os professores do magistério particular que só dispunham do registro provisório (DIAS; ALVES, 2011).

A forma como se apresenta este documento no Arquivo de Gustavo Capanema, depositado no Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil, Fundação Getúlio Vargas (FGV/CPDOC), é sintomática das estratégias de participação da sociedade civil nos rumos das políticas públicas do governo de Getúlio Vargas. O memorial é anexo de um parecer de Abgar Renault, então Diretor Geral do Departamento Nacional de Educação, sobre as reivindicações contidas nele. O memorial anexado ao parecer de Abgar Renault nos permite conhecer os argumentos dos professores do ensino particular e suas formas de se fazer ouvir pelas autoridades políticas. O parecer sobre o memorial nos faz conhecer as repercussões e as reações desta prática junto ao poder público (DIAS; ALVES, 2011).

Após uma série de considerações sobre o ofício de magistério, do enaltecimento do Presidente Vargas e das realizações do governo para regulamentação da profissão, o memorial dispôs sobre as reivindicações do magistério particular “que exigem imediatas providências”. O memorial tratava da situação dos professores com registro provisório, que, por não terem o registro definitivo, não poderiam requerer junto ao Ministério do Trabalho o Registro Profissional na carteira de trabalho, criado em 1940. Rogava-se ao Presidente da República “mandar conceder o registro definitivo a todos professores que comprovem se acharem atualmente no exercício do magistério” (SINDICATO DOS PROFESSORES DO DISTRITO FEDERAL, 1940, apud DIAS; ALVES, 2011).

Os argumentos de defesa desta concessão enfatizavam que se tratava de professores que já exerciam o ofício, muito antes da criação do registro. Desta forma, a exigência de cursar a Faculdade de Educação ou prestar concursos para habilitação consistia em “alvites que se ressentem de injustiça e falta de visão incríveis”. Alega-se que seria “impraticável” para os professores freqüentarem cursos de formação no ensino superior, pois isto os afastaria das atividades pelas quais obtinham o sustento de seus familiares. A exigência dos concursos “constituiria flagrante desatenção a quem tantos anos tem dedicado à educação da mocidade do Brasil os melhores esforços”, e alegavam também se tratar de “direitos adquiridos”. Ademais, referiam-se ao processo de regulamentação de outras profissões em que somente se requereu a “simples prática”, exatamente a condição em que se encontravam os professores com registro provisório (DIAS; ALVES, 2011).

O parecer de Abgar Renault sustentava a inconveniência de ser concedido registro definitivo aos professores em exercício no magistério, porquanto a forma pela qual foi concedido o registro provisório “não oferecia qualquer segurança quanto à habilitação dos que dele se beneficiaram, tanto que foi suspenso a fim de ser novamente regulamentado”. Abgar Renault nos oferece um dos

motivos que permite compreender a extensão da legislação que constamos ter existido sobre as prorrogações e suspensões dos prazos para obtenção do registro provisório. Revela-nos, também, a preocupação com a seleção dos professores que obteriam o registro, pois ampliar as concessões “seria legitimar e perpetuar situação incompatível com a necessidade imperiosa de apurar a habilitação dos professores de ensino secundário, por forma de elevar-lhes o nível” (RENAULT, Abgar. Parecer sobre memorial do Sindicato de Professores apud DIAS; ALVES, 2011).

Em 1944, o Sindicato de Professores do Distrito Federal mobilizou-se novamente, entre outras frentes de luta, pela defesa dos professores com registro provisório. As reivindicações da categoria foram expressas na forma de outro memorial entregue ao Presidente da República, em solenidade com cerca de 500 professores e representantes de sindicatos de São Paulo, Rio Grande do Sul, Belo Horizonte, Santos, Campinas, Espírito Santo, Fortaleza e Juiz de Fora.

Em maio de 1945, novo memorial foi enviado ao Ministro da Educação solicitando o registro definitivo para os professores não licenciados registrados sob condição provisória e requerendo igualdade de condições legais com os professores licenciados pela Faculdade Nacional de Filosofia. Representantes dos professores foram novamente recebidos pelo Presidente Getúlio Vargas que se comprometeu em atender às suas reivindicações, mas, três meses depois, a questão em pauta desde 1941 estava ainda sob a apreciação do Ministério da Educação.

A continuidade deste projeto estatal de profissionalização da atividade docente e os impasses que ele encontrou mediante a resistência sindical explicam a solução definida no Decreto-lei n. 8.777, de 22 de janeiro de 1946, após o fim do Estado Novo.

As trajetórias de implantação do Registro de Professores no Departamento Nacional de Educação e da instituição própria à formação do professor revelam o quanto a legislação pode ser fonte importante, e por vezes incontornável, para revelar-se os impasses, as negociações e os conflitos que permeiam a história da profissionalização do magistério. Incontornável, porque há dados e informações que somente a legislação dá a conhecer.

Entendemos a criação do Registro de Professores e da institucionalização da formação do professor como representativas da determinação do governo em instituir requisitos que demarcavam quem poderia, ou não, integrar o campo de atuação profissional do magistério de ensino secundário. Ainda que não tenham transformado, por força de lei, a constituição do magistério, essas medidas passaram a balizar um estatuto profissional específico.

Contratos de trabalho e registro profissional

A Reforma Francisco Campos criou ainda para as escolas a obrigatoriedade de formalizarem, por escrito, contratos de trabalho com os professores. Tratava-se de definir normas para jornada de trabalho, férias, horas extras e salário.

Segundo Ricardo Coelho (1988), os donos de estabelecimentos de ensino preferiram manter-se na órbita do Ministério da Educação, firmando contratos restritos ao período letivo com os professores, no lugar de assinar a carteira profissional e subordinar-se à fiscalização do Ministério do Trabalho, Indústria e Comércio. Mas o Sindicato dos Professores do Distrito Federal, para citar o caso que conhecemos, mobilizou-se pelo cumprimento, por parte dos empregadores, do decreto que instituiu a carteira profissional em 1932, exatamente porque aquele documento tinha validade perante o MTIC, posto que a regulamentação dos contratos implicava definições acerca da jornada de trabalho, férias e fixação de critérios para remuneração dos professores, os direitos e deveres das partes envolvidas.

Diante do impasse nas negociações com os empregadores sobre os contratos de trabalho, o Sindicato dos Professores do Distrito Federal recorreu ao MTIC no qual obteve, em abril de 1932, anteprojeto de lei referente à locação de trabalho do magistério particular, que asseguraria aos professores direitos trabalhistas e de previdência social.

Em prol da melhoria do ensino e das condições de trabalho, o Sindicato de Professores do Distrito Federal mobilizou campanha a favor da aprovação do anteprojeto proveniente do MTIC, organizando manifestações que tiveram ampla cobertura jornalística e apoio da opinião pública, sendo seus representantes recebidos pelo Presidente Vargas. Os representantes do magistério particular argumentavam que, sob o amparo da legislação trabalhista, os docentes não precisariam se submeter às pressões dos empregadores, que condicionavam sua permanência no emprego aos índices de aprovação de alunos. Argumentavam também que a estabilidade nos empregos possibilitaria o investimento no aperfeiçoamento profissional (COELHO, 1988, p.99).

A princípio, os empregadores e seus principais expoentes combateram a aprovação do anteprojeto, criticando a gestão do Estado nas relações entre capital e trabalho e apontando os prejuízos aos alunos, com a majoração do custo do ensino devido ao pagamento de férias aos professores, entre outros argumentos contrários à regulamentação dos contratos.

Num segundo momento, os empregadores decidiram negociar a regulamentação dos contratos, explicitando essa reorientação em função das garantias que os contratos também representariam para os empregadores perante a legislação trabalhista.

Este cenário se transforma com a implantação do Estado Novo, posto que com o fechamento dos órgãos legislativos, ficou a cargo do MTIC a regulamentação do registro profissional dos professores, o que contrariou a intenção dos empregadores de manter a questão no âmbito do Ministério da Educação.

Em 1939, o Ministério do Trabalho designou Comissão para elaboração de anteprojeto de lei sobre os contratos de trabalho do magistério particular, com a participação de representantes do Ministério da Educação e Saúde. A Comissão era composta por Luiz do Rego Monteiro e Max

Monteiro, da parte do MTIC, Antonio Figueira de Almeida, técnico do Ministério da Educação e Saúde, Abgar Renault, diretor do Departamento Nacional de Educação e Lourenço Filho, diretor do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP).

Documentos existentes no Arquivo do Ministro da Educação Gustavo Capanema permitem conhecer a tramitação do processo, a disputa entre representantes do MES e do MTIC no que diz respeito a que órgão cabia a competência no assunto, as divergências, os impasses e as negociações. Existem também memoriais encaminhados pelo Sindicato dos Professores ao Ministro Gustavo Capanema, solicitando e sugerindo resoluções sobre o assunto. São fontes documentais que permitem apreender a correlação de forças, os sujeitos e as estratégias que atuavam sobre a gestão de políticas públicas que incidiam sobre o campo de atuação profissional do magistério do ensino secundário (DIAS,2011).

O Ministro do Trabalho, Valdemar Falcão, ao enviar ao Presidente Getúlio Vargas o anteprojeto de lei resultado dos trabalhos da Comissão, informava ao Presidente que não foi possível à Comissão chegar a “conclusões unânimes”, porque seus membros divergiram especialmente no tocante à “qualificação profissional”, e que Lourenço Filho entendia que não deveria haver no projeto dispositivo sobre a qualificação profissional, em oposição a opinião da maioria da Comissão.

Em função desta discordância é que o Ministro do trabalho submetia ao Presidente “medidas referentes exclusivamente ao regime de trabalho e à condição dos professores como empregados, a fim de ampará-los nessa qualidade, evitando, entretanto, o que pudesse ser objeto de controvérsias ou dissesse respeito ao campo da educação” (FALCÃO,Waldemar apud DIAS,2011).

Desta forma o projeto abrangia questões sobre a duração do trabalho do professor, a forma e a garantia de remuneração, e a instituição do Registro Profissional mediante comprovação de habilitação expedida pelas autoridades em matéria de educação. Para Valdemar Falcão, embora o anteprojeto não contemplasse todas as questões acerca do exercício do professorado, assegurava aos professores “justas condições de trabalho e uma efetiva proteção, atendido por essa forma o dever do Estado, de amparar aqueles que se dedicam a uma das mais distintas atividades sociais” (FALCÃO,Waldemar apud DIAS,2011).

Após meses de trabalho, e em face das negociações e divergências acima mencionadas, em 1940, era sancionado o primeiro decreto-lei a dispor sobre o trabalho no magistério particular. Por essa regulamentação, os professores e auxiliares da administração escolar foram equiparados aos comerciários, sendo estendidos a eles os preceitos da legislação de proteção e assistência aos trabalhadores e de previdência social. Ricardo Coelho destaca, que a partir deste decreto, o professor estava legalmente reconhecido com um “trabalhador do ensino” (1988, p.82). Nas

comemorações do Dia do Trabalho no ano seguinte, o conteúdo desse decreto repetia-se na Consolidação das Leis Trabalhistas.

A Consolidação das Leis Trabalhistas, resultado dos trabalhos de Comissão instituída em 1939 que só finalizou as atividades em 1943, significou a reunião, num mesmo código, das normas tutelares do trabalho. Pretendeu ser a sistematização da legislação produzida desde o pós-1930 sobre a sindicalização, a previdência social e Justiça do Trabalho.

Pela nova regulamentação, o Registro Profissional no Ministério do Trabalho era condição para o exercício remunerado do magistério nos estabelecimentos particulares de ensino. Para obter o Registro Profissional, cujo número constaria na Carteira Profissional, era preciso comprovar inscrição no Registro de Professores do Ministério da Educação. Ou seja, o acesso ao reconhecimento do trabalhador como profissional, mediante registro no Ministério do Trabalho, estava atrelado ao prévio reconhecimento da habilitação do professor pelo Ministério da Educação.

O decreto sobre o Registro Profissional contemplava prescrições concernentes às condições de trabalho dos professores. As principais determinações deste decreto que atenderam a diversos pontos do projeto do Sindicato dos Professores do Distrito Federal (COELHO, 1988, p.117).

O Sindicato dos Professores do Distrito Federal recebeu com entusiasmo a instituição do Registro Profissional e organizou homenagem ao Ministro do Trabalho, Valdemar Falcão. Foi pela mediação dos órgãos da burocracia estatal nos embates e negociações entre os empregadores e os “trabalhadores do ensino” e pela participação dos professores neste processo, via sindicato, que os benefícios da legislação social foram estendidos aos docentes, na fórmula de que “quem tem ofício tem benefício”, o que também concorreu, juntamente com as iniciativas estatais, para a demarcação do estatuto profissional do magistério (DIAS, 2008).

A “Remuneração condigna”

Desde os anos de 1930, simultaneamente aos embates pela regulamentação dos contratos de trabalho, estava também em andamento a luta pela regulamentação da remuneração “adequada” prevista em lei. Em 1933, o coronel Agrícola Bethlem, ex-presidente do Sindicato dos Professores, propôs ao Conselho Nacional de Educação, enquanto chefe da Superintendência do Ensino Secundário do MES, a inclusão da fixação de uma remuneração mínima por aula de cinquenta minutos, no contrato de trabalho dos professores nas escolas privadas. Esta proposta foi rigidamente combatida no Conselho Nacional de Educação por meio de parecer enviado pelo padre Leonel Franca, representante de setores católicos e da iniciativa privada no ensino, sendo então recusada (COELHO, 1988).

Nos resultados dos trabalhos da Assembleia Constituinte de 1934, a remuneração dos professores voltou a ser debatida, mas apenas vigorou, no texto final, a mudança do termo

“adequada” – presente na Reforma Francisco Campos – para remuneração “condigna”, termo que seria mantido pela Reforma Capanema de 1942 (DIAS, 2008).

No Rio de Janeiro, enquanto o Sindicato dos Professores do Distrito Federal promovia campanha pela regulamentação dos contratos de trabalho, os donos de estabelecimentos de ensino consideravam como adequada a remuneração do professor, empenhando-se na imprensa e junto aos poderes estatais para invalidar reclamações trabalhistas por parte dos professores.(COELHO, 1988). Além de não reconhecer a insuficiência dos salários pagos, também eram contrários a uma elevação muito alta dos salários, alegando, como consequência, um aumento do custo do ensino (COELHO, 1988, p.153).

Parte das reivindicações dos professores, organizados em associações e sindicatos, foi atendida pelo Decreto 2.028 de fevereiro de 1940, que estabeleceu a obrigatoriedade dos contratos de trabalho. Porém atribuiu competência ao Ministério da Educação para deliberar posteriormente sobre a fixação da “remuneração condigna”.

Meses após a publicação do decreto que instituía o registro profissional dos professores no Ministério do Trabalho, o Sindicato dos Professores do Distrito Federal encaminhou ao Presidente Getúlio Vargas um memorial no qual agradecia a sanção do decreto. Segundo o memorial, a significação da nova regulamentação sobre o trabalho do magistério inscrevia nos professores “um sentimento de respeito e gratidão [que] os impulsionará para a luta mais decidida em prol do aperfeiçoamento da nossa juventude”. Após agradecimentos e compromissos declarados para com o Presidente, o memorial informava ao “Chefe da Nação” quais as questões “que exigem imediatas providências tendentes a coroar o sublime ato de V. Excia”. (SINDICATO DOS PROFESSORES DO DISTRITO FEDERAL, 1940a apud DIAS, 2011) Em seguida, os professores retomavam sua pauta de reivindicações, posto que o decreto postergou a solução sobre a remuneração da categoria.

Os professores exigiam a estabilidade após dois anos no emprego e alegavam que “os professores tornar-se-ão mais eficientes assim que seu trabalho, melhor remunerado, lhes permita dedicar mais tempo ao preparo pessoal. Professor mal pago, não pode ter estímulo, e, mais ainda, não poderá aperfeiçoar-se continuamente”. Em face da importância da questão salarial para o magistério particular, o sindicato solicitava a conclusão dos estudos da Comissão instituída para contemplar o tema (SINDICATO DOS PROFESSORES DO DISTRITO FEDERAL, 1940 apud DIAS, 2011).

De fato, foi instalada uma comissão especial para deliberar sobre o assunto da remuneração, em abril de 1940, composta por Manoel B. Lourenço Filho (diretor do INEP), Francisco Montojos (diretor da Divisão do Ensino Industrial) e Oswaldo Gomes da Costa Miranda, técnico do Ministério do Trabalho.

O relatório da comissão¹ é uma fonte relevante para se conhecer como a remuneração, aspecto fundamental da profissionalização docente, foi elaborada naquele momento de organização das relações de trabalho no país em face do desenvolvimento do capitalismo industrial.

Nos trabalhos da Comissão, a relação entre remuneração e profissionalização emerge quando a comissão exige que, no tratamento da definição de critérios para o pagamento do professorado, “qualquer solução a ser aventada deveria colocar a questão da remuneração do professor na base da atividade profissional – atividade dos que se entreguem ao ensino como uma profissão, não só vivendo dele, mas vivendo nele e para ele” (apud DIAS, 2011). A questão da remuneração é vista, também, como imbricada com o fomento ao aperfeiçoamento, à qualificação e habilitação profissional do magistério, com conseqüente elevação da qualidade do ensino.

Quanto à “complexa e delicada” tarefa proposta à comissão, de definir os critérios para remuneração do magistério dos estabelecimentos particulares de ensino, o relatório final diferenciava o conceito de “remuneração condigna”, dos conceitos de “salário mínimo” e “salário profissional”, em voga na legislação trabalhista do período. Sem expressão correspondente na legislação estrangeira, destacava-se “remuneração condigna” como um termo “peculiar” à legislação brasileira.

Os estudos da comissão especificaram como origem da expressão “remuneração condigna”, o termo “remuneração adequada”, presente no decreto de consolidação da reforma do ensino secundário de 1931, que estipulou as normas para inspeção dos estabelecimentos de ensino. Assim, como critério a ser averiguado na inspeção das escolas, a exigência da remuneração pretendia “resguardar de modo principal os interesses do ensino, e só indiretamente os interesses da classe” (apud DIAS, 2011). Nesta passagem, a expressão “interesses do ensino” alude à inspeção como iniciativa do governo para garantir condições adequadas de funcionamento do ensino. Ademais, a remuneração deixou de ser apenas uma condição para inspeção e se estendeu como obrigatoriedade para todos os estabelecimentos particulares de ensino, sob pena de ser obstado o funcionamento do colégio ou ginásio.

O significado do termo “condigno” é apreciado pela comissão em duas acepções. Uma examina o termo como correspondente a ato ou obra: adequado, merecido, justo, devido, como proporcional ao merecimento ou valor. Numa segunda acepção, “condigno” refere-se a ato ou pessoa, digno, honrado, “em harmonia com a função social que exerce” ou ainda “relativo a prerrogativas, títulos ou privilégios”.

¹ MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E SAÚDE (b). *Relatório Geral da Comissão Especial para fixação dos critérios a serem adotados na determinação da remuneração condigna dos professores em estabelecimentos particulares do ensino, apresentado ao Ministro da Educação Gustavo Capanema*, p.15, 30/08/1940. FGV, CPDOC. GC g 1937.07.13, r. 48, Pasta I, p.11.

Esta última acepção é que servirá – a princípio – de critério para o significado do termo “remuneração condigna” nos estudos da comissão. O argumento da comissão é de que, embora o termo “condigno” fosse condizente tanto com a atividade de ensinar – de “elevada significação social” – quanto com aqueles que exercem a função, para os efeitos da legislação trabalhista, o magistério deveria ser tratado como um entre outros gêneros de trabalho. Por isso, o termo “condigno” deveria ser relativo somente à qualificação profissional do professor, e não ao significado social da função de ensinar, embora fosse reconhecida sua importância.

Desta forma, houve que, embora “idealmente considerada, nenhuma função supera, em significação social, a do educador”, a quem se entregava, pela formação da juventude, “os próprios destinos da nação”, este critério “nada poderia significar para os efeitos de uma legislação de trabalho” (apud DIAS, 2011).

A comissão mencionava exemplos de países em que a habilitação profissional determinava a remuneração dos professores, como era o caso da Inglaterra, França, Suécia, Irlanda, Escócia, Dinamarca. Apontava ainda os casos em que a remuneração do magistério era equiparada a de outras profissões de mesmo nível de formação, como médicos, juízes, agrônomos, procuradores da República, engenheiros etc., como ocorria na Polônia, Iugoslávia, Alemanha, Bulgária, Dinamarca, Hungria, Portugal e Holanda. Assim, a remuneração devia ser estabelecida conforme os títulos, formação e experiência dos professores. Ademais, justamente pelo elevado valor da “missão social” da função de ensinar, é que era do interesse do Estado a qualificação profissional do magistério “compatível com o alto destino do seu trabalho” (apud DIAS, 2011).

No entanto, apesar do consenso sobre a pertinência de relacionar a remuneração à qualificação profissional, a comissão avaliava, com base em dados do Serviço de Estatísticas da Educação e Saúde, que este critério não seria adequado ao caso brasileiro, porque os níveis de qualificação do professorado não eram suficientes. Fazia poucos anos que havia sido instituída a obrigatoriedade de formação de professores do ensino secundário em instituição própria, daí a existência de poucos diplomados. Ademais, mesmo a formação de professores do ensino primário, que tinha lócus nas escolas normais existentes desde o século XIX, contrastava com o número de profissionais diplomados, “insuficiente para as necessidades reais do ensino”.

Para a definição da situação econômica do professorado prevaleceram os interesses do empresariado do ensino privado, e nesta correlação de forças foi menor o peso funcional da posição de classe do magistério. Dialeticamente, a situação econômica incide sobre as margens possíveis de posição da classe na estrutura social (Idem), daí que o magistério tenha uma posição de classe que o identifica ao sacerdócio, ao apostolado, que são também funções com poucos rendimentos econômicos, mas de elevada significação social.

Após indicar a inadequação de se tomar a qualificação dos professores como critério para determinar a “remuneração condigna”, o relatório passava a expor a pertinência de outros princípios a considerar no cálculo da remuneração.

Um estudo apresentado pelo Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos sobre os vencimentos do magistério oficial em diversos países (Idem), baseou o argumento da comissão, de que havia muita diferença nas formas e valores de remuneração do magistério no país. Esta diferença era motivada não apenas pelo critério da qualificação, mas pelas condições socioeconômicas das diversas regiões.

Destaca-se, no relatório geral da comissão, a preocupação em considerar as condições de organização, manutenção e desenvolvimento do ensino particular no país e dos possíveis impactos da “remuneração condigna” sobre a receita dos estabelecimentos de ensino. O relatório defendia a compensação financeira à iniciativa privada neste setor, de forma que a remuneração condigna “não pode ser conceituada, portanto, com a exclusão de lucros da empresa, nem mesmo com participação direta dos professores nesses lucros” (apud DIAS, 2011).

Os estudos da comissão atestavam que, mesmo sendo conhecida a existência de colégios particulares com “organização precária”, “mal providos de mestres”, e “não retribuindo o professorado como seria de desejar-se”, era devido à importância da iniciativa privada na oferta de ensino, assim como da insuficiência de estabelecimentos de ensino público em todo o país, que a questão da remuneração do magistério não deveria prejudicar a obra do ensino particular de “extensão da educação ulterior à primária, obra de elevação da cultura média do país” (apud DIAS, 2011).

Por isso, a comissão condenava o encarecimento das mensalidades e das contribuições dos responsáveis pelos alunos para a solução da questão da remuneração, alegando também que esta solução poderia levar à impossibilidade de famílias manterem seus filhos nas escolas, o que resultaria em evasão e prejuízo aos donos de estabelecimentos, assim como desemprego aos professores e redução do número de vagas de trabalho. Por fim, o aumento do valor das mensalidades e taxas do ensino concorreria para desestimular a iniciativa privada na criação e manutenção de escolas, o que também não satisfaria ao interesse público, “porquanto qualquer maior entrave à iniciativa privada na criação e manutenção de casas de ensino, significaria errônea orientação, em país, como o nosso, de fraca densidade cultural” (apud DIAS, 2011).

Os argumentos da comissão conferem com a análise de Marlos Rocha (2000, p.118) sobre a política de ensino secundário dos anos 1930 e 1940, quando sustenta que houve uma “compatibilidade da forte interferência da União na regulamentação desse ensino com o privatismo escolar, bem como das relações privilegiadas que este estabeleceu com o Estado”.

No resultado dos trabalhos da comissão, à expansão e manutenção do ensino, enquanto “interesse público”, agregava-se também outro fator importante, pois a exigência de mais escolas deveria ser paralela à exigência de “melhores escolas”. Sustentava-se que a elevação da qualidade do ensino dependeria da qualificação do professorado e “do aperfeiçoamento da capacidade do professor, em seu aspecto cultural e técnico, e da compreensão das responsabilidades morais e cívicas do magistério” (apud DIAS, 2011).

Neste ponto, a comissão retomava a questão principal de seu estudo, defendendo que “a remuneração condigna é, sem dúvida, condição favorável a que se obtenham melhores professores” (Idem, p.14). Portanto a remuneração se constituía em um aspecto fundamental no processo de profissionalização do magistério e integrava um conjunto de ações do governo e de setores da sociedade civil que se empenhavam na profissionalização do magistério.

Os estudos consideravam que tanto a “remuneração condigna” quanto o estabelecimento do registro profissional no Ministério do Trabalho eram medidas que visavam a contribuir para o magistério “tornar-se atividade realmente ‘profissionalizada’” (apud DIAS, 2011), posto que, com exceção do ensino primário, “o magistério, na maioria dos casos, não representa a profissão principal, caracterizada por preparação ou aprendizagem específica, e atividade habitual e continuada, de que o indivíduo faça seu verdadeiro instrumento de subsistência” (apud DIAS, 2011).

No tocante à remuneração, o relatório identificava claramente os sujeitos e os interesses envolvidos no processo. Longe de ter sido resolvida de forma autoritária, a definição dos critérios de remuneração envolveu a participação de representantes dos professores e de donos de estabelecimentos. Contudo, é válido dizer: nas formas permitidas pelo Estado e no interior da burocracia estatal, restringindo-se o processo decisório às instâncias superiores, pois era o poder executivo que deferia ou não as propostas de lei. Os indivíduos que tentaram influir nesse processo eram representantes de sujeitos coletivos organizados, ou seja, de órgãos da burocracia estatal, como membros do MES e MTIC, e, também, representantes da sociedade civil organizada, dos sindicatos de professores e de sindicatos de empregadores.

Pode-se apreciar, em parte, o processo que resultou no relatório apresentado pela comissão sobre a regulamentação da remuneração do magistério. Isto é importante porque desvela a concepção da legislação como palco de lutas sociais, de arranjos e conflitos entre relações de força, interesses, objetivos e concepções de mundo. Como evidenciam as postulações de Faria Filho, é importante conhecer o momento de produção dos dispositivos legais e “relacionar toda a prática legislativa e os produtos da mesma, as leis, com as relações sociais mais amplas nas quais elas estão inseridas e as quais elas contribuem para produzir” (FARIA FILHO, 2005, p.99). Afigura-se a definição de que o estudo da legislação deve ser realizado com base numa concepção precisa de

Estado, a fim de se “verificar tudo aquilo de relacional e conflitivo que ele abriga, à sombra do tom aparentemente monocórdio da narrativa contida nos documentos” (MENDONÇA, 2005, p.13). Apontar este posicionamento metodológico no tratamento das fontes, da legislação, é da maior importância por suas estreitas relações com o posicionamento teórico assumido sobre o Estado (GRAMSCI, 2007), que é uma contrapartida a concepções bastante recorrentes nas reflexões sobre o Estado no Brasil, nas quais o Estado é apresentado como um ente homogêneo, preciso, monolítico que paira, age violentamente e prevalece sobre a sociedade apática e fluida. Estes tipos de interpretação foram facilmente plasmados em análises sobre o Estado Novo, devido ao caráter golpista e autoritário do regime.

No decorrer dos trabalhos da comissão, diretores e professores de estabelecimentos particulares de ensino, ou seja, patrões e empregados, manifestaram-se junto à comissão por meio de memoriais, cartas, representações, telegramas e visitas. Ao fim das atividades, foram contabilizados 720 ofícios, 144 telegramas e 71 visitas recebidos. Sob a ótica da comissão, “por mais diverso que fosse o *valor* dessas contribuições” apresentavam alguns subsídios para estudo, somando 49 processos, de cerca de 300 páginas, relatados e discutidos, segundo consta (apud DIAS, 2011).

A comissão empreendeu uma seleção deste material e, por essa seleção, é possível inferir a relação de forças na atuação de professores e donos de estabelecimentos influenciando nos rumos dos trabalhos: de 49 processos, 30 foram arquivados por serem considerados de matéria alheia aos estudos da comissão “ou por insistirem em pontos de vista menos objetivos”; os 19 processos restantes, depois de relatados e discutidos, foram reservados para maior apreciação na fase final do trabalho.

É preciso saber que, destes 19 processos selecionados, 12 eram subscritos por diretores de estabelecimentos de ensino secundário e apenas quatro por associações de professores do ensino secundário, quais sejam: Sindicato dos Professores do Distrito Federal, Sindicato dos Professores de Campinas de São Paulo, União dos Professores do Ensino Secundário de São Paulo e os demais foram enviados pelo Sindicato dos Educadores Brasileiros do Distrito Federal, pelo técnico de educação Antonio Figueira de Almeida, e pelo professor José Pimentel Pinto. Fica, portanto, evidente a predominância da opinião da iniciativa privada junto à comissão.

Esta é uma informação preciosa, porque os significados das intenções e soluções prescritas nos dispositivos normativos devem ser entendidos a partir da correlação de forças, dos embates e consensos ocorridos “entre frações de classe distintas, em disputa pela inscrição de seus projetos junto às agências de Estado em sentido restrito” (MENDONÇA, 2005, p.12).

É essencial esclarecer “que quase na sua totalidade” (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E SAÚDE, 1940, apud DIAS, 2011) essas contribuições foram apresentadas por professores e

diretores de estabelecimentos de ensino secundário, apesar da questão da “remuneração condigna” abarcar todo o magistério e níveis de ensino. Esta questão tornava-se mais importante para o ensino secundário devido à reorientação que se imprimiu a este ramo do ensino, desde a Reforma Francisco Campos, quando foi integrado ao regime escolar seriado, de frequência obrigatória. Esta mudança arrefeceu a procura por aulas particulares e cursos preparatórios, na medida em que a demanda correu aos estabelecimentos de ensino, o que reorientou a procura por empregos em ginásios e colégios.

O interesse dos empregadores na questão da remuneração também não era menor do que o do professorado. O “empresariamento do ensino privado” no pós-1930, motivado pela expansão da iniciativa privada, sobretudo do ensino secundário, implicou o surgimento de interesses empresariais no setor do ensino médio (ROCHA, 2000, p.141).

A predominância da opinião dos representantes dos donos de ginásios e colégios, verificada no relatório da comissão, inclusive os argumentos que pautaram a defesa de lucro dos empregadores, vai ao encontro da análise de Marlos Rocha sobre o processo de “cartorialização” do segmento empresarial do ensino, ou seja, houve o favorecimento estatal ao setor privado do ensino. Refere-se com esta expressão ao tipo das relações que se estabeleceram entre o governo e o ensino privado no período, com consequências importantes para o ensino secundário (idem).

Quanto aos demais níveis de ensino, a comissão informa que, para o ensino primário, “não são muitas as organizações de ensino desse grau, em que o professor apareça como empregado” (apud DIAS, 2011). A incipiente organização de certos ramos do ensino profissional acarretava professores que trabalhavam individualmente ou em instituições semelhantes às do ensino secundário e, no caso do ensino superior particular, o magistério era geralmente exercido como “atividade meramente subsidiária”, tendo, então, o professor, outras fontes de renda. Essa comparação permite compreender que, naquele contexto, o professorado de ensino secundário era, no quadro geral do magistério, o setor mais interessado e dependente do emprego e do salário que recebia nas instituições de ensino particulares.

Em seus trabalhos, a comissão utilizou também um inquérito realizado em 1935, pela Diretoria Nacional de Educação, acerca dos salários do professores do ensino secundário no país, mas, além das queixas dos professores sobre seus salários e do risco de danos apontado pelos donos de colégios, de que o aumento de salários de professores poderia acarretar à iniciativa privada, concorrendo para diminuição da oferta do ensino, pouco se aproveitou do inquérito.

Em contrapartida, a comissão organizou novo inquérito, com a colaboração do Serviço de Estatística de Previdência e Trabalho do MTIC, divulgado junto aos donos de estabelecimentos e inspetores do ensino secundário, a fim de averiguar as condições econômicas das escolas no sentido

de arcarem com a “remuneração condigna” dos docentes. Dos 1.507 questionários distribuídos, 1.336 foram devolvidos, o que demonstra a atenção dos donos de estabelecimentos à questão.

Enquanto o inquérito anterior, que tinha participação de professores, pouco serviu à comissão, o novo inquérito, levantado junto aos donos de estabelecimentos e inspetores do ensino, serviu de base para a definição dos critérios a serem considerados na definição de fórmulas para o cálculo da remuneração “condigna”.

O tratamento dos dados do inquérito demonstrou à comissão três fatores que deveriam consubstanciar a solução da questão. As empresas de ensino tinham seus rendimentos potencializados ou minimizados em face da conjuntura econômica da região onde se localizavam, assim como a contribuição mensal dos alunos conforme a clientela dos estabelecimentos e a variação do efetivo de alunos. Assim, estes aspectos que influenciavam na arrecadação das escolas foram considerados para a definição dos salários.

O resultado dos trabalhos da comissão manteve as disposições existentes no Decreto n. 2.028 de 1940, ou seja, pagamento por aula; mês de 4,5 semanas; pagamento no período de exames e férias; pagamento de aulas excedentes; jornada diária de trabalho de no máximo seis aulas. Fixou uma fórmula para o cálculo da remuneração com base no salário mínimo, na contribuição mensal do alunado e no número de alunos por turma. A solução sugerida deveria ser aplicada ao magistério de ensino primário, secundário, normal e profissional, tendo sido feitas algumas alterações para a remuneração do professor de ensino particular superior, em face de exigências legais estabelecidas para sua qualificação e da menor jornada de trabalho exercida em comparação com os demais professores.

A fim de assegurar que não deixou de contemplar o significado de “condigna” que poderia referir-se ao mérito da atividade docente, a comissão sustentava que, ao tomar o preço pago pelos alunos aos estabelecimentos como vetor para os cálculos de remuneração docente, estava também contemplando o mérito profissional como critério para remuneração. Isto porque “decorre do mérito dos professores, especialmente, o renome e o valor do próprio colégio, e é esse mérito, que justifica, em grande parte o nível da contribuição a exigir dos alunos”, de forma que a comissão buscou “na própria qualidade de trabalho do professor, o critério fundamental para a determinação de sua remuneração, que, a justo título, poderia receber assim o nome de ‘remuneração condigna’”(apud DIAS, 2011).

A análise dos trabalhos da comissão permite afirmar, porém, que foram definidos critérios de remuneração *condigna aos lucros* dos donos de estabelecimentos de ensino e não ao trabalho docente, visto que foram considerados itens que diziam respeito às condições econômicas dos estabelecimentos, sendo garantido o direito ao lucro, sem haver menção às condições econômicas dos professores empregados nestes ginásios e colégios.

Correlações de forças: Estado, capital e trabalho

A definição de critérios para fixação da remuneração dos professores atravessou as décadas de 1930 e 1940. Sucessivas comissões, anteprojetos, pareceres, portarias e decretos focalizaram esta questão. A intervenção do Estado nas relações entre capital e trabalho caracterizou fortemente este processo, justamente num momento de expansão do ensino privado, ou seja, em contrapartida ao aval que o Estado forneceu à expansão do ensino privado mediante a política de equiparações, pela qual os estabelecimentos precisaram observar as exigências da inspeção estatal.

Em face do desenvolvimento do capitalismo no Brasil, o trabalho produtivo não é somente criador de valores de uso, mas a utilização da força de trabalho precisa produzir a mais-valia para o capitalista. Os trabalhadores assalariados são expropriados do valor correspondente de sua força de trabalho, no momento que a dispõem ao empregador.

Com base na análise de Marx, explica-se a postura dos representantes dos empregadores, posto que, sob as relações capitalistas, “um mestre-escola é um trabalhador produtivo quando trabalha não só para desenvolver a mente das crianças, mas também para enriquecer o dono da escola. Que invista seu capital numa fábrica de ensinar, em vez de numa de fazer salsicha, em nada modifica a situação” (MARX, 2005, livro I, vol. 2, p.578).

Seguindo esta analogia de Marx entre o empresário do ensino e um empresário de qualquer outro ramo, emerge uma comparação entre o significado da “remuneração condigna”, na forma como acabou sendo definida nas décadas de 1930 e 1940, e o significado do “salário mínimo”.

Previsto na Constituição de 1934, o salário mínimo só foi instituído em 1936 e regulamentado dois anos depois, sendo a primeira tabela de salários expedida em 1940 (VIANNA,1978). Assim, durante os anos de 1930, os salários se fixaram por seu valor no mercado, fora da regulamentação do Estado. A fórmula adotada em 1940 manteve os padrões do salário mínimo “biológico” ou “vital”, ou seja, o somatório das despesas diárias de um trabalhador adulto com alimentação, habitação, vestuário, higiene e transporte (VIANNA,1978, p.235).

A intervenção das agências estatais nas relações entre capital e trabalho, substituindo o mercado no estabelecimento dos preços de venda e compra da força de trabalho, se explica pela função que o Estado desempenhou no favorecimento da industrialização do país. O salário mínimo significou uma forma de acumulação de capital pelos empregadores, por meio da redução dos custos com a força de trabalho, ao mínimo que o trabalhador precisava para que pudesse reproduzir sua capacidade produtiva ao fim de uma jornada. Dessa forma, tomar o mínimo como parâmetro implicava aviltar o salário do trabalhador qualificado enquanto o mesmo salário se transformava num instrumento efetivo para acumulação industrial. Para os demais assalariados, traduzia-se numa melhora real das classes subalternas urbanas, que viviam em grande parte aquém do mínimo fixado em lei (VIANNA,1978, P.235).

Na fórmula que foi apresentada nos trabalhos da comissão, a “remuneração condigna” preservava a capacidade de lucro do empresariado do ensino. O Sindicato de Professores do Distrito Federal procurou demonstrar, em documento encaminhado ao Presidente Getúlio Vargas, que a solução apresentada pela Comissão implicava a diminuição do salário em vigor, e estabelecia um “salário mínimo”, em vez da proclamada “remuneração condigna” (SINDICATO DOS PROFESSORES DO DISTRITO FEDERAL, 1940 apud DIAS, 2008). O ministro Gustavo Capanema submeteu o documento do Sindicato de Professores a Lourenço Filho, membro da comissão especial sobre remuneração (DIAS, 2008).

O Sindicato dos Diretores apoiou o encaminhamento dado pela comissão, de atribuir uma percentagem fixa sobre a mensalidade dos alunos, para o pagamento das aulas dadas. De fato, o mínimo de remuneração condigna prevista pela comissão era inferior aos salários já praticados numa grande maioria de colégios (COELHO, 1988, p.158).

Após aprovação do relatório da comissão especial pelo ministro Capanema, Lourenço Filho apresentou anteprojeto de portaria relativo ao assunto da remuneração dos professores (DIAS, 2008). O Sindicato de Professores do Distrito Federal voltou a expor os motivos da discordância com os resultados do trabalho da comissão sobre a remuneração (SINDICATO DOS PROFESSORES DO DISTRITO FEDERAL, 1940 apud DIAS, 2008), e Lourenço Filho emitiu novo parecer, sugerindo ao ministro da Educação o arquivamento do documento encaminhado pelo Sindicato de Professores.

Assim, não foram atendidos os apelos feitos pelo Sindicato de Professores ao MES e ao Presidente Getúlio Vargas, para adiar a adoção das medidas propostas pela comissão especial, que foram fixadas na Portaria n. 8, de 16 de janeiro de 1941. Além de fixar data limite para o recebimento do salário, o que beneficiou a categoria, a partir daquela regulamentação, vários colégios puderam reduzir o que antes gastavam com pagamento de professores, embora não sem a reação contrária do Departamento Nacional do Ensino, que foi a público lembrar os diretores da expressa proibição de redução dos vencimentos, e também de professores que foram à Justiça do Trabalho denunciar colégios que estavam calculando indevidamente as remunerações, o que acarretava sempre prejuízo para os docentes (COELHO, 1988, p.159).

Em março de 1944, o Sindicato de Professores enviava ao MES um anteprojeto de lei, que tinha o apoio de todos os sindicatos de professores do país, para ser apreciado pela comissão que pretendia reformular a Portaria n. 8. Entre suas propostas, destaca-se a pretensão dos professores de assegurar a proibição da redução dos salários, do número de aulas e a alteração do horário sem seu consentimento. A proposta previa aumento por tempo de serviço num mesmo estabelecimento, como forma de premiar a dedicação do docente; pagamento por exame de prova parcial escrita ou

por aluno, ou seja, uma gratificação por um trabalho que exigia esforço do professor e “fora de sua habitual ocupação” (Boletim do Sindicato dos Professores, 1944, apud COELHO, 1988, p. 161).

No tocante ao cálculo da “remuneração condigna”, este se faria com base exclusiva no salário mínimo (COELHO, 1988, p.160). Isto porque, para o Sindicato dos Professores, a fórmula prescrita na Portaria n. 8 ocasionou salários/aula diferenciados no mesmo segmento de ensino, devido às variáveis do número de alunos e das mensalidades de valores diferentes, conforme a série de ensino. A partir da nova proposta, a remuneração oscilaria apenas em função do segmento de ensino, sendo mais elevada nos cursos superiores e significaria aumento geral dos salários (Idem, p.161).

Em sua estratégia pelo estabelecimento de uma remuneração “condigna” de fato, o professorado articulou em todo o país uma homenagem ao Presidente Getúlio Vargas. Em 27 de junho de 1944, Getúlio Vargas recebeu um memorial na presença de 500 professores e representantes de sindicatos de todo o país que reivindicava a transformação, em decreto-lei, do anteprojeto que tramitava no MES sobre a remuneração dos professores, sendo observadas integralmente as propostas encaminhadas no anteprojeto do sindicato. Em setembro daquele ano, o mesmo sindicato cobrava o compromisso do Presidente, em telegrama com mais de 500 assinaturas, “para a imediata fixação do salário condigno dos professores” (Boletim do Sindicato dos Professores, 1945, apud COELHO, 1988, p.162).

Os donos de colégios resistiam às demandas dos professores, sobretudo naquele contexto em que a guerra impunha contenção de despesas; a Coordenação de Mobilização Econômica havia proibido, em abril de 1944, qualquer aumento na contribuição cobrada aos alunos.

A reforma do ensino secundário de 1942, sob a gestão de Gustavo Capanema na pasta da Educação e Saúde, estabeleceu que as pessoas naturais e jurídicas de direito privado, que mantinham estabelecimentos de ensino secundário, deveriam ser consideradas como no desempenho de função de caráter público, devendo observar, em matéria educativa, os deveres e responsabilidades inerentes ao serviço público (ROCHA, 2000, p.142).

Estabeleceu ainda a modicidade do custo das mensalidades. Os estudos para regulamentação deste dispositivo começaram em 1943, gerando crítica por parte do empresariado do ensino. Em 1944, ocorreu o Primeiro Congresso Nacional dos Diretores de Estabelecimentos de Ensino Secundário e Comercial, no qual elaboraram suas reivindicações ao governo: isenção de impostos, taxas ou tributos federais, estaduais ou municipais que incidissem sobre os estabelecimentos de ensino de propriedade privada; plano nacional de crédito escolar. O patronato sugeriu, ainda, para solução da questão da modicidade dos preços do ensino, a criação de Fundo Nacional do Ensino Secundário, formado pelos rendimentos excedentes dos capitais investidos nos estabelecimentos de ensino (ROCHA, 2000).

No entanto, em fevereiro de 1945, o presidente do Sindicato de Professores do Distrito Federal informava que os salários em vigor eram os mesmos há dez anos. Naquele ano as mensalidades ainda estavam congeladas, e uma greve estudantil contra a cobrança de taxa para prestação de exames inviabilizou a pretensão de aumento de arrecadação dos estabelecimentos de ensino particular. A conjuntura desfavorável aos donos de escolas engajou o sindicato desta categoria numa campanha de alarde sobre a “crise” e o “alto custo” do ensino, enquanto os professores organizados nos seus sindicatos prosseguiram tentando negociar com o governo suas bandeiras de luta (COELHO, 1988, p.168).

Segundo Ricardo Coelho (1988), contestado pelas escolas secundárias particulares, o projeto sobre a remuneração arrastava-se no Ministério da Educação, tendo Gustavo Capanema recusado o parecer da comissão, qualificado de “notável”, pelo Sindicato dos Professores. Após audiência com o ministro Gustavo Capanema, em setembro de 1944, na qual obteve promessa de breve solução sobre o assunto, o sindicato endereçou outro memorial ao MES, em janeiro de 1945, sugerindo os nomes de Abgar Renault e Segadas Vianna para compor uma nova comissão. Para Ricardo Coelho, a intenção era afastar Lourenço Filho da comissão, pois, na opinião do Sindicato dos Professores, ele era partidário dos donos de estabelecimento de ensino.

Em março de 1945, foram ambos os sindicatos convocados para discutir a questão da “remuneração condigna”. Nesse contexto, foi baixada a Portaria n. 205, em 5 de abril de 1945. Como foram assimilados vários itens de seu contraprojeto, o Sindicato dos Professores considerou a nova regulamentação como avanço nas suas lutas, até porque, mesmo num momento de alta inflacionária, os professores conseguiriam ter aumento de 33% nos salários. Porém, o salário/aula continuava vinculado às mensalidades e ao número de alunos por turma, tendo sido recusados os adicionais por tempo de serviço, gratificações por correções de provas e a realização de exames.

Getúlio Vargas foi novamente homenageado pelo Sindicato dos Professores do Distrito Federal em outubro daquele ano, recebendo do presidente da entidade, Wladimir Villard, e de cerca de 100 professores, o diploma de sócio de honra do sindicato (COELHO, 1988, p.167).

Segundo os estudos de Ricardo Coelho, até 1946, as negociações entre empregadores e empregados, por meio dos sindicatos, eram praticamente inexistentes, dando-se apenas na mediação do governo. Luiz Werneck Vianna ressalta, como característica das relações de trabalho, naquele contexto histórico, o fato de que o empresariado não aceitava o fator trabalho como interlocutor numa mesa de negociações e protelava a ação da sociedade política neste sentido, desvencilhando-se do cumprimento da legislação trabalhista (VIANNA, 1978, p.207).

Com a expedição da Portaria n. 204, em 1945, determinando aumento de 25% para o magistério particular, e, como em função do congelamento dos preços, os estabelecimentos não poderiam repassar os custos com pagamento de professores às mensalidades, houve forte resistência

do empresariado que buscou, junto ao governo, políticas de compensação, como a suspensão do pagamento das taxas de inspeção cobradas aos estabelecimentos e a permissão para cobrança de cota adicional às mensalidades (ROCHA, 2000, p.145-146).

As comissões instituídas pelo Ministério da Educação para estudar os problemas relativos ao custo do ensino privado acabaram por estabelecer políticas de favorecimento às escolas privadas, que fundamentam o que Marlos Rocha denomina de beneficiamento de tipo cartorial ao ensino privado.

Estas conquistas do empresariado do ensino não se explicam apenas como medida complementar à postura governamental de não investir na expansão do ensino público. Segundo Marlos Rocha (2000), a manutenção e a expansão do ensino privado dependiam de que o Estado mantivesse o respaldo legal, instituído em 1931, para a expedição de diplomas de valor oficial. Por isso, buscavam uma relação cartorial com o governo, ao invés de reconstruir a autonomia de organização do ensino perdida com a criação da inspeção federal aos estabelecimentos de ensino.

O atendimento, por parte do governo, às reivindicações do ensino privado, que dera demonstrações de organização no congresso ocorrido em 1944, não podia prescindir, em meio à crise política de fins de Estado Novo, do apoio reconhecido do empresariado do ensino, daí as concessões públicas de crédito e a suspensão de impostos. A Portaria n.204 foi um exemplo dessa correlação de forças e da mediação do governo nas negociações. Após atender em parte à reivindicação de aumento salarial dos professores e atender à greve estudantil contra a cobrança de uma taxa, revogando a cobrança, o governo expediu uma série de medidas favoráveis aos donos de escolas, como concessões públicas de crédito e a suspensão de impostos (COELHO, 1988, p. 170).

Conclusão

Interessante notar que as negociações e os conflitos em torno da remuneração atravessam os anos de 1930 e 1940. Mesmo na conjuntura centralizadora e autoritária do Estado Novo, os conflitos entre empregadores e professores não foram totalmente solucionados. Neste sentido, a compreensão do Estado enquanto relação social, composto pela participação de diversos grupos, interesses e visões de mundo (GRAMSCI, 2007), pode esclarecer como, mesmo sob o Estado Novo, não se logrou solução definitiva para um aspecto tão caro ao processo de profissionalização da atividade docente, como é o tema da remuneração.

Quando se tratou da regulamentação das condições de trabalho, registro e remuneração do magistério particular, destacaram-se as negociações e conflitos observados sob o entendimento de relações entre sujeitos coletivos organizados na sociedade civil, como os sindicatos de professores e empregadores, com setores da sociedade política, quais sejam o Ministério do Trabalho, o Ministério da Educação e o poder executivo.

Nas relações desiguais entre capital e trabalho, a complexidade da questão da remuneração, central na definição da condição econômica do professor, atravessou os anos de 1930 e 1940, e perdurou nos anos de 1950. Na correlação de forças que configurava o Estado, aconteceu que, ainda que os docentes tenham obtido êxito em impor aos patrões a regulamentação dos contratos de trabalho e o registro na carteira profissional – o que, em tese, os colocaria sob a proteção da legislação trabalhista e dos direitos sociais – eles não conseguiram fazer prevalecer suas perspectivas na definição da remuneração. As relações entre setores do governo e donos de estabelecimentos de ensino favoreceram o estabelecimento da remuneração de forma a não comprometer os lucros dos donos de estabelecimentos de ensino.

E, desta feita, confirmam-se os apontamentos do papel desempenhado pelo Estado nas relações entre capital e trabalho, mas num sentido de beneficiar as classes empresariais e submeter a classe trabalhadora à legislação social e trabalhista, com fins de potencializar a exploração da força produtiva do país e da acumulação de excedentes proveniente do emprego desta força. O empresariado do ensino, assim como algumas análises apontam para o papel da burguesia industrial, aceitou a tutela do Estado nas relações entre capital e trabalho, mas resistiu à regulamentação e execução dos dispositivos da legislação trabalhista e social que se estruturou nos anos de 1930 e 1940 (VIANNA, 1978; FRENCH, 1995).

Por outro lado, todo o empenho de setores do governo, por mais que priorizassem os interesses do ensino privado, não calou as manifestações e demandas dos professores do ensino secundário particular, organizados em sindicatos, ainda que os sindicatos fossem regidos por um sistema que buscava controlar as manifestações da classe trabalhadora.

Foi por meio do intervencionismo estatal nas relações entre os empregadores e os “trabalhadores do ensino” que os dispositivos da legislação trabalhista e social foram estendidos aos docentes. A atuação dos professores nesse processo, pela via sindical, foi importante para a inserção do magistério no referencial normativo das relações de trabalho, o que também concorreu, juntamente com outras iniciativas estatais, para a transformação do estatuto profissional do magistério.

É na confluência da criação do Registro de Professores no Ministério da Educação e Saúde, da criação de uma instituição específica para a formação do professor de ensino secundário, da criação do Registro Profissional no Ministério do Trabalho e da regulamentação da remuneração do magistério e de suas condições de trabalho (jornadas, férias etc.), que observamos, nos anos de 1930 e 1940, um conjunto de medidas que envolvem a participação de diversos setores do governo e da sociedade civil, convergindo para a profissionalização do magistério de ensino secundário, como parte do novo formato do Estado que se construía.

Referências bibliográficas.

COELHO, Ricardo B. Marques. *O Sindicato dos Professores e os Estabelecimentos Particulares de Ensino no Rio De Janeiro 1931 - 1950*. Dissertação em História, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 1988.

DIAS, Amália. *Apostolado cívico e trabalhadores do ensino: história do magistério do ensino secundário no Brasil (1931-1946)*. 2008. 254f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2008.

DIAS, Amália . O magistério de ensino secundário e a regulamentação da profissão (1931-1946). *Educação em Revista* (UFMG. Impresso), v. 28, p. 17-34, 2012.

DIAS, Amália; ALVES, C. . O Registro de Professores e a profissionalização do magistério (1931-1946). *Cadernos de Pesquisa em Educação PPGE-UFES*, v. 17, p. 175-201, 2011.

DIAS, Amália. Relações trabalhistas e a remuneração do magistério (1931-1945). *Revista HISTEDBR On-line*, v. 42, p. 182-199, 2011.

FARIA FILHO, Luciano. “Fazer história da educação com E. P. Thompson: trajetórias de um aprendizado”. FARIA FILHO, Luciano (org.) *Pensadores sociais e história da educação*. Belo Horizonte, Autêntica, 2005.

FRENCH, John D. *O ABC dos operários*. Conflitos e alianças de classe em São Paulo, 1900-1950. São Paulo: Hucitec/Pref. Mun. De São Caetano do Sul, 1995.

GRAMSCI, Antonio. *Cadernos do Cárcere*. Volume 3: Maquiavel. Notas sobre o Estado e a Política. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007.

MARX, Karl. *O Capital. Crítica da Economia Política*. Livro I. 20a ed. 2 vol. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005.

MENDONÇA, Sônia Regina de. (Org.). *O Estado Brasileiro: Agências e Agentes*. Niterói: EdUFF: Vício de Leitura, 2005.

ROCHA, Marlos Bessa Mendes da. *Educação Conformada*, a política pública de educação no Brasil.1930-1945. Juiz de Fora: Ed. UFJF; Brasília: Mec/Inep/Comped, 2000.

VIANNA, Luiz Werneck. *Liberalismo e Sindicato no Brasil*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

VICENTINI, Paula Perin; LUGLI, Rosario S. Genta. “O Magistério Secundário como Profissão: o associativismo docente e a expansão do sistema educacional brasileiro entre os anos 1940 e 1960.” *Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade*, v. 14, n. 24, Salvador, jul./dez., 2005.