

## *Constituição sócio-histórica do sindicalismo docente da educação básica no Rio de Janeiro*

***Erlando da Silva Rêses<sup>1</sup>***

### *Considerações iniciais*



O presente texto é parte de uma pesquisa maior desenvolvida pelo autor no projeto “O sindicalismo tardio da educação básica no Brasil”,<sup>2</sup> que pautou como critério a densidade docente em grandes centros urbanos, como condição para a emergência de organizações sindicais.

O sindicalismo docente da educação básica é tardio no Brasil em relação ao sindicalismo operário.<sup>3</sup> O estudo empreendido sobre este fato empírico conduziu a pesquisa às origens do sindicalismo docente e às interpretações a seu respeito. Como hipótese de trabalho, foi considerada que a identidade social assumida por esse profissional ao longo dos anos, como portador de uma missão para atender a um chamamento, ou por possuir vocação ou dom “natural” para o exercício do magistério, retardou o início do interesse pela formação de uma organização sindical.

Como explicar esse caráter tardio do sindicalismo docente entre os cariocas? Por que os docentes da educação básica do Rio de Janeiro demoraram tanto para se organizar sindicalmente? Que fatores explicam a organização tardia de sindicatos

---

1 Doutor em Sociologia do Trabalho e da Educação (UnB), professor adjunto da Faculdade de Educação da UnB.

2 Aprovado pelo CNPq em 2005, sob a coordenação do Prof. Sadi Dal Rosso.

3 Cf. S. Dal Rosso & M. de L. Lucio, “O Sindicalismo Tardio da Educação Básica no Brasil”, *Universidade e Sociedade*, Ano XIV, n. 33, Brasília, jun 2004.

docentes nestes grandes centros urbanos? Em outras palavras, como aconteceu a formação do *ethos*<sup>4</sup> profissional do docente? De que maneira é percebida a profissão do docente? Que identidade social assume o professor na sociedade brasileira, se este profissional é ou não um trabalhador assalariado e em que consiste o estereótipo de trabalho por vocação no magistério?

A opção pela educação básica se deveu à grande representação que os docentes deste nível detêm no país, sendo a maior no campo da educação. A Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE), que agrupa os sindicatos da educação básica da rede pública, apresentava, em 2008, em sua base social, cerca de 960 mil representados, congregando 36 sindicatos estaduais filiados e constituindo-se na segunda maior confederação filiada à Central Única dos Trabalhadores (CUT).<sup>5</sup> Já a Confederação Nacional dos Trabalhadores nos Estabelecimentos de Ensino (Contee), que representa a maioria dos sindicatos dos professores e técnico-administrativos da educação privada de todo o país, do ensino infantil ao superior, congrega 68 sindicatos e 6 federações, envolvendo cerca de 500 mil trabalhadores da educação.<sup>6</sup>

Mas, o que significa a organização dos trabalhadores em sindicatos? O sindicato, por um lado, é a expressão de organização e luta de trabalhadores; de defesa e conquista de direitos. Portanto, foi criado para compensar a fraqueza do trabalhador atomizado na sua relação contratual com o capital;<sup>7</sup> e, por outro lado, é a manifestação política de uma categoria que se associa às lutas de outros trabalhadores, objetivando tratar das questões de trabalho e de ação sindical como dimensão política mais geral. Estas organizações constituem elementos da superestrutura articuladoras dos interesses de classe; é uma estrutura político-ideológica portadora de uma determinada concepção política, o que faz com que ela possa se tornar, inclusive, um aparelho do Estado (Althusser, 1974).<sup>8</sup>

---

4 *Ethos* é um termo genérico que designa caráter cultural ou social de um grupo ou sociedade e representa a totalidade dos traços característicos pelo qual um grupo se individualiza e se diferencia dos outros. Cf. J. J. Honigmann, “Ethos”, in B. Silva (coord), *Dicionário de ciências sociais*, 2. ed., Rio de Janeiro, Ed. da FGV, 1987.

5 Dados disponível em [www.cnte.org.br](http://www.cnte.org.br). Acesso: 10 jan 2008.

6 Cf. *Quem Somos*, disponível em <http://www.contee.org.br/apre.asp>. Acesso: 10 jan 2008.

7 Cf. A. D. Cattani (coord), *Dicionário crítico sobre trabalho e tecnologia*, 4. ed., Petrópolis/Porto Alegre, Vozes/Ed. da UFRGS, 2002.

8 Cf. L. Althusser, *Ideologia e aparelhos ideológicos do Estado*, São Paulo. Martins Fontes, 1974.

Os sindicatos podem organizar-se por ramo, categoria, empresa e a estrutura sindical pode fundamentar-se no sindicato único ou no pluralismo sindical; podem ainda desenvolver-se em um contexto de liberdade de organização, mas também em situações tuteladas pelo poder político, tal como ocorreu no Brasil, antes de 1988, e em Portugal, no regime salazarista.<sup>9</sup> Nesta situação, “os sindicatos adotaram funções de enquadramento e de subordinação das reivindicações dos trabalhadores aos interesses definidos pelo regime político”.<sup>10</sup> Portanto, sindicato e profissão estão mutuamente vinculados, pois o sindicato agrupa pessoas de uma profissão por meio de uma organização interna para assegurar a defesa e a representação da respectiva profissão. No caso específico da situação organizativa dos professores, era necessário conhecer como se aplicava esta estrutura conceitual e analítica.

### *Rio de Janeiro:*

#### *Capital de grandes mobilizações sociais dos trabalhadores*

O surgimento da classe operária brasileira remonta aos últimos anos do século XIX e está ligado ao processo de transformação da economia nacional, que tinha no setor agrário exportador cafeeiro, baseado no trabalho escravo, o seu principal sustentáculo. Todavia, ao criar o trabalho assalariado em substituição ao trabalho escravo,<sup>11</sup> ao transferir parte dos seus lucros para atividades industriais e ao propiciar a formação de um amplo mercado interno, a economia exportadora estabeleceu, em uma primeira fase, as bases necessárias para a constituição do capital industrial. Foi a partir desta nova configuração econômica e política que emergiram os primeiros núcleos operários, instalados, fundamentalmente, no Sul e Sudeste do país.

No Brasil, a greve, como forma elementar e sistemática de luta da classe trabalhadora, eclodiu pela primeira vez em 1858. Foi quando os tipógrafos do Rio de Janeiro se rebelaram contra ações patronais que consideravam injustas, sobretudo a baixa remuneração. O movimento dos tipógrafos, considerado o primeiro no Rio de

---

9 Referência a António de Oliveira Salazar, que implantou um Estado Novo (1933-1974) em Portugal, alegando defender as doutrinas sociais da Igreja Católica. Adotou um modelo autoritário, nacionalista e fascista.

10 A. D. Cattani (coord), op. cit., pp. 288-289.

11 O desenvolvimento do trabalho assalariado no Brasil recebeu uma contribuição significativa da mão de obra imigrante, composta, entre outros, por italianos. Cf. E. Carone, *Movimento operário no Brasil (1877-1944)*, São Paulo, Difel, 1981.

Janeiro, e talvez no Brasil, obteve êxito e estimulou o desenvolvimento de outras manifestações grevistas.<sup>12</sup>

Na década de 1880, surgiram várias associações mutualistas – e as primeiras na forma de sindicato – que se propunham defender os interesses materiais dos trabalhadores livres. Mas, com a Proclamação da República, iniciou-se um movimento operário mais estruturado que se manifestou através de greves, de comícios e de imprensa própria. Outra característica do movimento no período foi o contínuo processo de organização e reorganização de sindicatos.<sup>13</sup>

Uma das categorias que mais greves fez no período de 1890 a 1903 foi a dos operários das indústrias têxteis. Os tecelões organizaram dez greves, todas elas por fábrica, envolvendo pelo menos seis fábricas diferentes. Entretanto, não existia uma associação que unificasse as lutas da categoria até o início de 1903, quando foi fundada a Federação dos Operários em Fábricas de Tecidos.<sup>14</sup>

Em 1906, ocorreu a grande greve dos sapateiros que contou com a solidariedade da maioria dos sindicatos do Rio de Janeiro. Os sapateiros estiveram entre os setores mais mobilizados da classe trabalhadora, em sua maioria, empregados em oficinas de pequeno e médio porte. Lutavam contra a desqualificação e a ampliação da exploração, promovidas pela expansão das grandes fábricas no setor.<sup>15</sup>

Um levantamento feito por Marcelo Badaró Mattos<sup>16</sup> – que cruzou dados de pesquisas anteriores com novos levantamentos em jornais da época – indica que, no período compreendido entre 1900 e 1909, houve um crescimento expressivo de paralisações: 109 greves no Rio de Janeiro. Os dados revelam que eram greves tipicamente operárias desde os primeiros anos da República, e a maioria reivindicava melhorias salariais. Observa-se também que apresentavam motivações típicas do operariado e já revelavam a importância da indústria na economia e no movimento.

---

12 Cf. H. Linhares, *Contribuição à história das lutas operárias no Brasil*, 2. ed., São Paulo, Alfa-Ômega, 1977; S. F. Alem, “História do sindicalismo brasileiro: Uma periodização”, *Universidade e Sociedade*, Ano I, n. 1, Brasília, 1991.

13 Cf. A. Simão, *Sindicato e Estado*, São Paulo, Dominum Editora, 1966.

14 Cf. M. B. Mattos, *Trabalhadores em greve, polícia em guarda: Greves e repressão policial na formação da classe trabalhadora carioca*, Rio de Janeiro, Bom Texto/Faperj, 2004.

15 Idem.

16 M. B. Mattos (coord), *Greves e repressão policial ao sindicalismo carioca: 1945-1964*, Rio de Janeiro, Aperi/Faperj, 2003.

Os ciclos econômicos estudados pelo sociólogo paulista Azis Simão estabelecem seções de crescimento da indústria e da população operária. O primeiro período, que se inicia por volta de 1870, época do primeiro surto de industrialização, é interrompido pela crise financeira de 1897 e se estende até 1900. Uma segunda fase vai de 1900 a 1913 e foi interrompida no intervalo de 1913 e 1914 por outra crise financeira, desta vez porque a produção manufatureira ultrapassou a capacidade do mercado disponível. Uma terceira fase foi circunscrita ao período de 1914 até o final da década de 1920, pois em 1929 aconteceu a grande crise mundial. Por fim, uma quarta fase que vai de 1930 ao final da Segunda Guerra Mundial, em 1945.<sup>17</sup>

A primeira reunião de professores, mesmo que dispersa, remonta ao século XIX. Aconteceu no Rio de Janeiro, então capital do país, em 1873, por iniciativa do governo, na intenção de focalizar a situação educacional.<sup>18</sup> Posteriormente, realizou-se uma conferência pedagógica que aglutinou professores das escolas públicas e particulares.

Já com a instauração da República (1889), o governo não mais convocou reuniões ou conferências com os professores, como decorrência de um dos ideais republicanos de deixar as ações emergirem livremente da sociedade e também do fim da união entre Estado e Igreja e a conseqüente opção por uma educação laica.

A política educativa durante a primeira república, em alguma medida, “universalizou no Brasil a ideia de uma rede de ensino primário, público, gratuito e laico”,<sup>19</sup> sendo impulsionada pelas escolas normais e pelos grupos escolares. Apesar das dificuldades de organização dos professores, por conta basicamente do grau de elitismo nas escolas normais, as experiências anarquistas do início do século XX registrou certa relação entre sindicalismo e educação.

Assim como o anarcossindicalismo mobilizou sobremaneira o movimento sindical operário, o professorado também teve investimento de mobilização anarquista, em 1926, a partir da fundação da Confederação do Professorado Brasileiro (CPB). Contudo, a perspectiva de atuação se vinculou ao mutualismo e não obteve uma fase de combatividade sindical que servisse de porta-voz dos interesses e reivindicações de direitos dos professores do ensino básico. Certamente, a atuação da CPB por este

---

17 Cf. A. Simão, op. cit.

18 A. Borges & D. C. de A. Lemos, “Os legítimos representantes da classe: Os jornais e a organização dos professores públicos primários no século XIX”, artigo apresentado ao Seminário Associativismo e Sindicalismo Docente, Rio de Janeiro, Iuperj, 2010.

19 P. Nosella, “A escola brasileira no final do século: Um balanço”, in G. Frigotto (org), *Educação e crise do trabalho: Perspectivas de final de século*, Petrópolis, Vozes, 1998, p. 166.

caminho se deveu ao perfil identitário daquele profissional, pois fica evidente a diferença de caráter nos dois meios organizativos. Contudo, a perspectiva de atuação se vinculou ao mutualismo e não obteve uma fase de combatividade sindical, que servisse de porta-voz dos interesses e reivindicações de direitos dos professores do ensino básico. Certamente, a atuação da CPB por este caminho se deveu ao perfil identitário daquele profissional, pois fica evidente a diferença de caráter nos dois meios organizativos.

As inúmeras greves no período em questão revelaram as precárias condições de trabalho do operariado, além da intensa mobilização. Os professores não gozavam de melhores condições de trabalho que os trabalhadores manuais, contudo preferiram criar associações de auxílio mútuo e de viés cultural ao invés de envidar esforços para a criação de sindicatos e fortalecer a luta em prol de melhorias nas condições de trabalho.

### *Condições objetivas para a organização sindical docente*

O conceito de *tardio* vincula-se ao tempo. Daí surge a questão: mas, qual o tempo devido ou apropriado? No caso deste estudo, parte-se do pressuposto que a organização sindical dos professores da educação básica ocorreu em dissonância com a necessidade de conquista de direitos há mais tempo, pois as condições de trabalho da categoria eram aviltantes como as dos operários, quando estes resolveram organizar-se sindicalmente.

Os resultados da pesquisa permitem concluir que existiram multifatores impeditivos para a organização sindical dos professores da rede pública no Rio de Janeiro e quiçá no Brasil, sinteticamente, enumerados e discutidos abaixo:

1. desorganização estrutural do ensino público e sua desvalorização pelo Estado;
2. baixa densidade de professores até 1920;
3. elitismo dos professores na Primeira República;
4. enquadramento sindical e, conseqüente, ausência de sindicalismo autônomo;
5. limitação legal do Estado para a organização sindical no serviço público;
6. ambigüidade da identidade social da profissão de professor; e, por fim,
7. existência de vocação, missão ou dom para o exercício do magistério.

Estes multifatores representam condições objetivas para a demora na organização sindical dos docentes da educação básica. A ambigüidade na identidade social da profissão e a representação do trabalho por vocação carregam aspectos de subjetividade porque também dependem do talante do profissional da educação. Nesse sentido, es-

tas duas condições se caracterizam como um *habitus* no sentido bourdieuniano, porque faz a mediação entre os condicionamentos sociais exteriores que as determinam, como, por exemplo, a religiosidade e o patriarcalismo, e a subjetividade dos sujeitos.

O quadro socioeducacional, em fins do século XIX e início do século XX, era de desorganização estrutural do ensino público e sua desvalorização pelo Estado, com a educação sendo confiada às famílias, portanto como atividade não remunerada. Tal desvalorização e desorganização se evidenciaram no alarmante analfabetismo, atingindo a cifra de 90% da população em idade escolar no Brasil. Apesar do antigo Distrito Federal – coração do país e centro mais culto – ter uma situação privilegiada em relação ao restante do país, o censo de 1906 concluiu que de cada 100 habitantes 48 eram analfabetos. A capital do país, nesta data, tinha uma população de 811.413 habitantes e contava com 438 escolas municipais e particulares e 1.373 docentes, ou seja, três professores por escola.<sup>20</sup> Número insuficiente para atender a demanda escolar e também formar sindicato.

A análise específica sobre o Distrito Federal, em seus aspectos sociodemográficos, torna-se uma preocupação importante para a análise do sindicalismo docente, uma vez que a densidade é condição para a emergência de organizações sindicais. Émile Durkheim (1977), por exemplo, é um autor que sempre destacou a importância da questão da densidade para o entendimento das mudanças sociais.<sup>21</sup>

Consoante a esta situação, também prevalecia o elitismo dos professores na Primeira República. A escola normal representou “a forma didática mais importante para a preparação dos educadores da Primeira República”.<sup>22</sup> Contudo, a Primeira República representou a negação do acesso de amplas camadas populares. Na Reforma de 1931, a de Francisco Campos, ministro da Educação do governo Vargas, a estruturação do currículo se compunha de dois ciclos: o fundamental, com uma formação básica geral; e o complementar, destinado à elite.

Em um contexto social que começava a despertar para os problemas do desenvolvimento e da educação, em uma sociedade cuja maioria vivia na zona rural e era analfabeta,<sup>23</sup> em uma época em que a população urbana mal alcançava a educação

---

20 Cf. Diretoria Geral de Instrução, *Estatística escolar*, Rio de Janeiro, Tipografia da Estatística, 1916. Volume 1.

21 É. Durkheim, *As regras do método sociológico*, São Paulo, Companhia Editora Nacional, 1977.

22 P. Nosella, op. cit., p. 171.

23 Segundo o censo demográfico de 1940 – extraído do MEC, *Aspectos da educação no Brasil* –, a taxa de analfabetismo da população de mais de 15 anos era de 56,17%.

primária, pode-se imaginar a camada social para a qual havia sido elaborado um currículo tão vasto.<sup>24</sup> Complementarmente, Paolo Nosella salienta:

O elitismo das antigas Escolas Normais era evidente. A clientela era representada, majoritariamente, pelas filhas dos fazendeiros, dos grandes negociantes, dos altos funcionários públicos e dos profissionais liberais bem sucedidos.<sup>25</sup>

Como constituir sindicato com esta representatividade de camada social nas escolas?

Articulava-se um modelo de cultura como distinção social. Fato este que resultava, principalmente, da “influência que as congregações religiosas (sobretudo femininas e francesas) tiveram na formação direta e indireta das professoras brasileiras”.<sup>26</sup> Essas congregações, presentes em todo o Brasil, negavam o genuíno espírito republicano, sendo, a este respeito, pertinente enfatizar que muitas delas saíram da França porque os ideais da Revolução Francesa as perseguiam, por representarem os valores do *Ancien Régime*. Foi dessa forma que o espírito educacional das religiosas francesas, ao mesmo tempo, contribuiu para a criação de escolas e para a adoção de uma cultura socialmente distintiva, o que veio atender perfeitamente aos objetivos das classes hegemônicas da Primeira República.

As primeiras iniciativas de organização sindical do magistério carioca contaram com a participação ativa de militantes anarquistas, que chegaram a organizar um sindicato livre de trabalhadores da educação, de curta trajetória, em 1926. A CPB<sup>27</sup> reunia professores do ensino secundário e se amparava na organização mutualista, conforme o seu objetivo central:

Nosso fim é o de proporcionar a união da classe, amparar a família do associado por meio de um pecúlio e, quando necessário, auxiliar o consórcio por intermédio da nossa caixa de empréstimos.<sup>28</sup>

---

24 Cf. O. Romanelli, *História da educação brasileira (1930-1973)*, 11. ed., Petrópolis, Vozes, 1989.

25 P. Nosella, op. cit., p. 172.

26 Idem, p. 172.

27 Não confundir esta CPB com a CPB (Confederação dos Professores do Brasil) que surge em 1973, em São Paulo.

28 *Almanaque do Ensino*, apud R. B. M. Coelho, “O sindicato dos professores e os estabelecimentos particulares de ensino no Rio de Janeiro 1931-1950”. Niterói, UFF/ICHE, 1988, dissertação de mestrado, p. 22.



A sede da CPB, na rua do Rosário, centro do Rio de Janeiro, serviu para que professores particulares preparassem alunos para os exames de admissão ao Colégio Pedro II, ao Colégio e Escola Militar, aos vestibulares etc.

A associação foi extinta em 1931, com o surgimento do Sindicato dos Trabalhadores do Ensino do Rio de Janeiro, por iniciativa do movimento anarcossindicalista e em oposição ao sindicalismo oficial do governo Vargas. Porém, em novembro do mesmo ano, o sindicato deixa de funcionar pois seus membros decidiram compor com aquele modelo de sindicalismo, que contava com a ajuda estatal por vincular benefícios como o oferecimento de carta sindical.

Os professores aceitaram, sem maiores questionamentos, as normas de enquadramento sindical estabelecidas pelo governo Vargas, quando da oficialização da representação sindical no país. Neste momento foi criado um dos primeiros sindicatos de professores do Brasil, o Sindicato dos Professores do Ensino Secundário e Comercial do Distrito Federal, fundado em 31 de maio de 1931, congregando somente o magistério de ensino secundário privado e que se mantém até os dias de hoje sob a designação de Sinpro-Rio.

A tentativa de criação de um sindicato “paralelo” pelos anarquistas, após o surgimento do Sindicato dos Professores do Ensino Secundário e Comercial do Distrito Federal da iniciativa privada, e sua efêmera atuação, mostra a dificuldade de inserção de um tipo de sindicalismo mais combativo, pois aquele se beneficiou dos preceitos do enquadramento sindical do governo, o que favoreceu o crescimento do número de filiados, tendo sido um dos maiores incentivos à eleição de parlamentares classistas. Sua fase de expressão combativa se deu quando os comunistas assumiram a direção da entidade e imprimiram um cariz reivindicativo à organização.

Desde a fundação do Sindicato dos Professores, a orientação que prevalecia era o da existência de uma organização estritamente profissional, sem finalidade política ou ideológica e em colaboração com o Ministério do Trabalho. Neste sentido, o estatuto cumpria as exigências estabelecidas pelo Ministério, dentre elas:

1. abstenção no seio das organizações sindicais, de toda e qualquer propaganda de ideologias sectárias de caráter social, político ou religioso, bem como de candidatura a cargos eletivos, estranhos à natureza e finalidades das associações;
2. para a sua constituição, eram necessários pelo menos 30 associados com maioria de dois terços de brasileiros, e os cargos da administração e de representação ocupados por maioria de nacionais;
3. mandato anual e os serviços de administração gratuitos;

4. três ou mais sindicatos, por sua vez, podiam formar federações nos estados, e as confederações também, desde que reconhecidas pelo Ministério do Trabalho.<sup>29</sup>

A limitação legal do Estado para a organização sindical no serviço público foi outra condição objetiva de impedimento de formação do sindicalismo docente pelos professores do ensino público. A Constituição de 1937 vedou o direito de greve nos serviços públicos.<sup>30</sup> Esta Carta Constitucional, em seu artigo 139, parágrafo único, determinava:

A greve e o *lockout*<sup>31</sup> são declarados recursos antissociais nocivos ao trabalho e ao capital e incompatíveis com os superiores interesses da produção nacional.

Como o direito sindical tinha uma forte correlação com o direito de greve, a proibição de um ensejou a supressão do outro.

O direito de sindicalização ao servidor público foi negado em uma época em que no setor privado já tinha ampla aceitação. Segundo entendimentos da época, o princípio que inspira o sindicalismo é a luta contra a exploração pelo capital e a discussão com os empregadores sobre as condições de trabalho. Uma vez que no serviço público essas condições são fixadas em lei, o sindicato não tinha razão de ser.<sup>32</sup>

Muitas já foram as considerações sobre a categoria de professores: pequeno-burguesa, assalariada, trabalhadora, classe média etc. Essa situação permitiu que este profissional mantivesse uma posição de classe indefinida ou contraditória – nas palavras de alguns especialistas. Portanto, assegura-se que a construção de uma identidade social baseada na contradição ou na ambiguidade gerou o impedimento organizativo da categoria mais cedo na escala temporal de relação com a organização operária.

Michael Apple contribui para essa discussão quando afirma que os professores têm “uma posição social contraditória”, com isto significando que

---

29 Ministério do Trabalho, Indústria e Comércio, *Ementário dos atos oficiais expedidos de 1930 a 1940*, Rio de Janeiro, Nacional, 1940.

30 Este direito foi assegurado no Artigo 37, VI e VII, da Constituição Federal de 1988, devendo, contudo, ser objeto de lei complementar específica. Esta lei encontra-se no Congresso Nacional para ser votada.

31 *Lockout* é a paralisação realizada pelo empregador com o objetivo de exercer pressão sobre os trabalhadores, visando frustrar negociação coletiva ou dificultar o atendimento de suas reivindicações.

32 Cf. E. Córdova, *As relações coletivas de trabalho na América Latina*, São Paulo, LTr Editora, 1985.

é sensato pensar neles como estando simultaneamente em duas classes. Partilham assim tanto interesses da pequena burguesia como da classe trabalhadora.<sup>33</sup>

Apesar dessa “dupla filiação”, atualmente – ressalta o autor –, a tendência é de intensificação do trabalho e de proletarização.

Aliada a essa ambiguidade encontra-se o estereótipo de trabalho por vocação, comumente associado ao exercício da profissão. Esta condição durante muito tempo manteve o magistério como atividade extradoméstica, que a ideologia patriarcal considerou adequada para as mulheres. Assim, surge a figura da professorinha ou da tia que atua por amor aos seus “sobrinhos” e “sobrinhas”. A incorporação da mulher na atividade docente foi justificada como extensão das atividades femininas além dos limites domésticos.

A ambiguidade da identidade social do professor é parte do processo de profissionalização docente. Segundo António Nóvoa,<sup>34</sup> a maior complexidade do conhecimento pedagógico permite a especialização dos professores, o que, na teoria dos campos de Pierre Bourdieu, pode ser considerado como uma delimitação dos limites do campo, ou seja, o estabelecimento de critérios que define quem está ou não autorizado a falar sobre questões de educação e de ensino. Se, por um lado, cresce a complexidade dos saberes necessários à ação pedagógica e ao reconhecimento social dos professores, por outro, essa situação acaba por alijar a maior parte dos docentes das instâncias de decisão sobre o seu próprio trabalho, ficando a cargo de “cientistas da educação” e administradores. Com isso, a maior profissionalização é acompanhada da maior proletarização que, para além do sentido econômico, também diz respeito à autonomia nos processos de trabalho.

O professor viveu/vive a contradição, a ambiguidade da definição sobre o caráter de sua profissão. Este foi um dos fatores que gerou dificuldade na organização sindical destes profissionais. Se tendencialmente autônomos, se orgânicos às classes subalternas, se politicamente compromissados com a transformação das estruturas sociais e se “proletarizados”, por que os professores estariam sendo incapazes de reverter à posição em que hoje se encontram, sobretudo, em sociedades do tipo da brasileira? O aumento da mobilização sindical e a adesão expressiva em greves, sobretudo nas redes públicas, não implicam na constituição de uma “consciência” de classe proletária e não alienada dos professores, mesmo quando estes se veem inseridos em um processo de pauperização econômica?

---

33 M. W. Apple, *Os professores e o currículo*, Lisboa, Educa, 1997, p. 66.

34 A. Nóvoa (org), *Profissão professor*, Porto, Porto, 1999.

Em uma perspectiva sociológica, o conceito de profissão constitui o que se pode designar como um “constructo”, dada a dificuldade em detalhar os seus atributos. Na linha de pensamento de Edgar Morin,<sup>35</sup> pode-se assegurar que a profissão de professor é uma profissão complexa, onde impera a incerteza e a ambiguidade das funções. O professor exercia, até os anos 1960, uma função social transcendente, além de um modelo moral e político que era também visto como um sacerdócio a serviço do saber. A sua vida confundia-se com a missão. Portanto, ser professor era a manifestação de uma vocação ou missão transcendente, não o exercício de uma profissão. Assim sendo, assevera-se que este perfil contribuiu para o atraso na organização sindical dos docentes, pois a consciência de classe necessária e o poder reivindicativo frente às precárias condições de trabalho não dominaram o pensamento da categoria.

Uma das dimensões possíveis de análise, no que se refere à forma de o homem produzir a sua consciência, é a compreensão das forças reais que atuam na estruturação do seu modo de ser e de pensar. E, neste caso, isolar a escola e percebê-la como uma ilha e não como uma totalidade envolvente contribui para o enfraquecimento dessa produção da consciência, como muito bem ressalta Mézaros em sua análise da diferença entre a consciência de classe contingente e a consciência de classe necessária.<sup>36</sup> Enquanto a primeira percebe simplesmente alguns aspectos isolados das contradições, a última as compreende em suas inter-relações, isto é, como traços necessários do sistema global do capitalismo. A primeira permanece emaranhada em conflitos locais, mesmo quando a escala da operação é relativamente grande, enquanto a última, ao focalizar a sua atenção sobre o tema estrategicamente central do controle social, preocupa-se com uma solução abrangente, mesmo quando seus objetivos imediatos parecem limitados. Este dilema pode ser considerado na constituição e consolidação da identidade profissional de professor.

Estudos sociológicos posteriores demonstraram que essa imagem dos atributos do professor foi destruída pela massificação do ensino, de modo que eles já se encontram profundamente envolvidos com estratégias de poder. Estes, quando a serviço do poder dominante, funcionam como “ideólogos profissionais”,<sup>37</sup> “agentes de reprodução cultural”,<sup>38</sup> ou “agentes de controle simbóli-

---

35 Cf. A. Pena-Vega & E. P. do Nascimento (orgs), *O pensar complexo: Edgar Morin e a crise da modernidade*, 3. ed., Rio de Janeiro, Garamond, 1999.

36 I. Mézaros, *Filosofia, ideologia e ciência social*, São Paulo, Ensaio, 1993.

37 Cf. L. Althusser, op. cit.

38 Cf. P. Bourdieu & J.-C. Passeron, *A reprodução. Elementos para uma teoria do sistema de ensino*, 3. ed., Rio de Janeiro, Francisco Alves, 1992.

co”.<sup>39</sup> Em outra vertente e explorando as contradições sociais que assolam as escolas, Henry Giroux<sup>40</sup> defende a vocação intelectual dos professores e assegura que nem todos são conservadores, muitos estão mesmo empenhados na transformação da sociedade.

### *Considerações finais*

Em que medida as questões suscitadas acima constituem efetivamente problemas relativos ao conhecimento sobre a dinâmica do sindicalismo docente e não representam apenas a descrição do percurso histórico do fenômeno, o que em si já seria um grande objetivo de estudo? Com efeito, a literatura clássica sobre sindicalismo bem como sobre movimentos sociais e ações de classe operam com uma dupla visão. Tanto o sindicalismo quanto os movimentos sociais e as ações de classe dependem de condições objetivas e concretas, entre elas a densidade demográfica e a condição proletária da categoria e da classe, apenas para citar algumas. Isto quer dizer que não existe sindicalismo enquanto não houver uma base relativamente grande de membros assalariados da categoria em questão.

A constituição do trabalho assalariado na categoria docente de forma significativamente grande é condição geral enfatizada pela literatura. Mas o trabalho assalariado é também pré-condição para o associativismo de tipo mutualista. Logo, é importante acrescentar o outro lado da moeda, a saber, a questão da formação de uma consciência na qual tenha espaço uma autocompreensão sobre a importância de participar conjuntamente de entidades que defendem o trabalho da própria categoria e que defendem as políticas públicas de educação. O abandono de uma subjetividade na qual pode caber a ideia de associativismo mutualista e a construção de outra em que se vislumbra a possibilidade de o ator construir um sindicato é uma condição teoricamente indispensável para a construção de sindicatos em qualquer categoria profissional.

Desta forma, tanto sob o ângulo de condições objetivas – densidade de profissionais assalariados, origem e posição social dos docentes –, quanto sob a égide da subjetividade, da consciência e da identidade, o problema que norteou a pesquisa

---

39 Cf. B. Bernstein, *Class, codes and control*, Vol. 3, Londres, Routledge Kegan Paul, 1977.

40 H. A. Giroux, “Authority, intellectuals, and the politics of practical learning”, *Teachers College Record*, Vol. 8, n. 11, 1986.

tem uma constituição eminentemente sociológica, uma vez que o objetivo é dialogar com a literatura que pesquisa o campo, sob as condições sociais necessárias para o surgimento de uma organização sindical em uma categoria fortemente inclinada a entender o seu trabalho profissional como vocação ou dom divino.

O percurso sócio-histórico, aqui desenvolvido, demonstrou que o início da organização das entidades sindicais dos docentes no Rio de Janeiro foi tardio, comparativamente às organizações sindicais operárias e sete condições objetivas foram responsáveis por este retardamento:

1. desorganização estrutural do ensino público e sua desvalorização pelo Estado;
2. baixa densidade de professores até 1920;
3. elitismo dos professores na Primeira República;
4. enquadramento sindical e a consequente ausência de sindicalismo autônomo;
5. limitação legal do Estado para a organização sindical no serviço público;
6. ambiguidade da identidade social da profissão de professor; e, por fim,
7. existência de vocação, missão ou dom para o exercício do magistério.

A atuação do sindicato docente nem sempre se concentrou na defesa das condições de trabalho, na reivindicação salarial ou na crítica às políticas educativas, mas também na promoção da educação e dos modos de aprendizagem.

Essa ressignificação da prática sindical passa pelo que o pesquisador de sindicalismo docente na América Latina, Júlian Gindin, chama de “momentos não corporativos das práticas sindicais”.<sup>41</sup> Ele aponta dois significativos momentos da prática sindical no campo educacional:

1. *A participação nas lutas sociais.* É quando o professorado transcende o corporativismo produzindo instâncias de unidade com outros segmentos de trabalhadores e setores sociais, em um processo no qual a própria identidade é construída. Também é o momento que a categoria de professores se identifica com a classe trabalhadora.
2. *A defesa da escola pública.* Essa posição desnuda a dimensão privatista das reformas educacionais neoliberais. Os governos, com essa perspectiva política, têm criticado as entidades sindicais por se apegarem ao passado e defenderem privilégios setoriais. Como o neoliberalismo tem mantido uma hegemonia ideológica sobre a opinião pública, o sindicalismo docente disputa essa hege-

---

41 J. J. Gindin, “Sindicalismo docente e Estado – As práticas sindicais do magistério no México, Brasil e Argentina”, Rio de Janeiro, Uerj, 2006, dissertação de mestrado em educação.

monia com a defesa da escola pública, tanto que no momento de uma greve o magistério busca o apoio da comunidade.

O sindicalismo docente tem de ser propositivo e não somente denunciador ou mesmo conciliador. O que se pretende dizer é que ele deve procurar novas modalidades de pressão social junto aos governos. A greve é um bom exemplo. Quando se convoca uma greve isso não significa que tenha de se interromper a relação de aprendizagem. Dependendo da forma como ela for gerida, uma greve pode perfeitamente tornar-se um momento político-educativo, porque fora da escola também se aprende. O sindicalismo docente precisa recuperar uma dimensão que esteve na sua origem, que é a de entender a educação como um fenômeno mais amplo, que olhe para além da escola.

