

# SINDICALISMO E ASSOCIATIVISMO DOS TRABALHADORES EM EDUCAÇÃO NO BRASIL

volume 2

COM ESCRITOS SOBRE OS  
ESTADOS UNIDOS DA AMÉRICA,  
INGLATERRA, MÉXICO E PORTUGAL

CARLOS BAUER  
VANESSA DANTAS  
MIRIAM MARIA BERNARDI MIGUEL  
LUIS ROBERTO BESERRA DE PANA  
CÁSSIO DINIZ  
(ORGS.)

PACO  EDITORIAL

---

**PACO**  **EDITORIAL**

Av. Carlos Salles Block, 658  
Ed. Altos do Anhangabaú, 2º Andar, Sala 21  
Anhangabaú - Jundiaí-SP - 13208-100  
11 4521-6315 | 2449-0740  
contato@editorialpaco.com.br

**Conselho Editorial**

Profa. Dra. Andrea Domingues  
Prof. Dr. Antônio Carlos Giuliani  
Prof. Dr. Antonio Cesar Galhardi  
Profa. Dra. Benedita Cássia Sant'anna  
Prof. Dr. Carlos Bauer  
Profa. Dra. Cristianne Famer Rocha  
Prof. Dr. Eraldo Leme Batista  
Prof. Dr. Fábio Régio Bento  
Prof. Dr. José Ricardo Caetano Costa  
Prof. Dr. Luiz Fernando Gomes  
Prof. Dr. Marco Morel  
Profa. Dra. Milena Fernandes Oliveira  
Prof. Dr. Ricardo André Ferreira Martins  
Prof. Dr. Romualdo Dias  
Prof. Dr. Sérgio Nunes de Jesus  
Profa. Dra. Thelma Lessa  
Prof. Dr. Victor Hugo Veppo Burgardt

---

©2015 Carlos Bauer; Vanessa Dantas; Miriam Maria Bernardi Miguel;  
Luís Roberto Beserra de Paiva; Cássio Diniz

Direitos desta edição adquiridos pela Paco Editorial. Nenhuma parte desta obra pode ser apropriada e estocada em sistema de banco de dados ou processo similar, em qualquer forma ou meio, seja eletrônico, de fotocópia, gravação, etc., sem a permissão da editora e/ou autor.

---

B3261 Bauer, Carlos; Dantas, Vanessa; Miguel, Miriam Maria Bernardi;  
Paiva, Luís Roberto Beserra de; Diniz, Cássio  
Sindicalismo e Associativismo dos Trabalhadores em Educação no Brasil –  
Volume 2/Carlos Bauer; Vanessa Dantas; Miriam Maria Bernardi Miguel;  
Luís Roberto Beserra de Paiva; Cássio Diniz (orgs.). Jundiaí, Paco Editorial:  
2015.

424 p. Inclui bibliografia.

ISBN: 978-85-462-0063-4

1. Associativismo 2. Sindicalismo 3. Trabalhadores 4. Educação. I. Bauer,  
Carlos II. Dantas, Vanessa III. Miguel, Miriam Maria Bernardi IV. Paiva, Luís  
Roberto Beserra de V. Diniz, Cássio.

---

CDD: 300

**Índices para catálogo sistemático:**

Ciências Sociais	300
Sindicalismo-Sociologia	306.347

IMPRESSO NO BRASIL  
PRINTED IN BRAZIL  
Foi feito Depósito Legal

*Para o professor Sadi Dal Rosso, como um tributo ao seu permanente companheirismo e solidariedade, gestos de fraternidade e presença incansável nas histórias de lutas e protestos, movimentos de rebeldia, socialização da riqueza e cultivo da liberdade que os trabalhadores do mundo inteiro almejam construir.*

### **A Necessidade do Sindicato, por Bertolt Brecht**

Mas quem é o sindicato?

Ele fica sentado em sua casa com o telefone?

Seus pensamentos são secretos, suas decisões desconhecidas?

Quem é ele?

Você, eu, vocês, nós todos.

Ele veste a sua roupa, companheiro, e pensa com a sua cabeça.

Onde more é a casa dele, e quando você é atacado, ele luta.

Mostre-nos o caminho que devemos seguir e, nós seguiremos com você.

Mas não siga sem nós o caminho correto.

Ele é sem nós o mais errado.

Não se afaste de nós.

Podemos errar e você ter razão, portanto não se afaste de nós!

Que o caminho curto é melhor do que o longo, ninguém nega.

Mas quando alguém o conhece e não é capaz de mostrá-lo a nós, de que serve a sua sabedoria?

Seja sábio conosco!

Não se afaste de nós!

# SUMÁRIO

Apresentação.....	9
Capítulo 1 A expansão do ensino superior privado e as novas configurações do trabalho docente: educação mercadoria e precarização.....	<i>Andréa L. Harada Sousa e Evaldo Piolli</i> 33
Capítulo 2 História imediata da organização de base e das greves dos trabalhadores em educação da cidade de São Paulo (2013-2014): do difícil aprendizado nos enfrentamentos das administrações democrático-populares.....	<i>Carin Sanches e Carlos Bauer</i> 43
Capítulo 3 Sindicato dos Trabalhadores da Universidade de São Paulo: fundamentos e possibilidades de pesquisas sobre funcionários de instituições de ensino superior.....	<i>Cássio Diniz e Carlos Bauer</i> 67
Capítulo 4 As pesquisas sobre o associativismo docente no Brasil: o que dizem as produções acadêmicas nacionais?.....	<i>Danusa Mendes Almeida e Amarílio Ferreira Jr.</i> 77
Capítulo 5 Movimentos do campo no Brasil e propostas educacionais.....	<i>Deise Mancebo e Daise Ferreira Diniz</i> 91
Capítulo 6 Sindicalismo no Brasil: a experiência da APP-Sindicato-PR.....	<i>Denila Coelho e André Paulo Castanha</i> 105
Capítulo 7 O sindicato por entre os movimentos políticos do constituir-se professor: profissionalização, profissionalismo, profissionalidade e identidade política docente.....	<i>Eder Carlos Cardoso Diniz e Simone Albuquerque da Rocha</i> 121

Capítulo 8	<i>Gary McCulloch</i>
Resistência e conflito na história do movimento sindical de professores: o caso inglês.....	135
Capítulo 9	<i>Gislaine Pereira</i>
As mudanças nas formas de contratação dos professores temporários das escolas públicas estaduais paulistas: uma perspectiva histórica.....	145
Capítulo 10	<i>Hélida Lança e Miguel Russo</i>
Quadro negro: um olhar sobre as denúncias apresentadas pelo jornal dos professores - SINPRO-SP, de 1988 a 1998.....	167
Capítulo 11	<i>Jane Rosa da Silva</i>
Relações de gênero, trabalho e classe nos sindicatos docentes de Presidente Prudente (SP).....	185
Capítulo 12	<i>Julián Gindin</i>
Ação sindical e política educacional: sobre o trabalho de Terry Moe....	201
Capítulo 13	<i>Kate Rousmaniere</i>
A organização e a luta do sindicato dos professores de Nova Iorque: uma história.....	213
Capítulo 14	<i>Luis Roberto Beserra de Paiva e Carlos Bauer</i>
Aproximações do sindicalismo docente universitário mexicano.....	233
Capítulo 15	<i>Luiz Carlos Galetti</i>
Socialismo e educação: o estatuto do SINTESE (Sindicato dos Trabalhadores em Educação Básica da Rede Oficial do Estado de Sergipe)..	249
Capítulo 16	<i>Manuel Tavares</i>
A gênese do movimento sindical docente, em Portugal: os grupos de estudo do pessoal docente do ensino secundário e as concepções dos seus protagonistas.....	265

Capítulo 17	<i>Marcelo Luiz da Costa</i>
Lições do associativismo anarquista: marcos pedagógico e sindical.....	289
Capítulo 18	<i>Márcia Ondina Vieira Ferreira</i>
Por que o gênero é importante para entender-se o sindicalismo docente?..	303
Capítulo 19	<i>Maria Inês Paulista</i>
A proposta educacional da Escola Nova Piratininga: uma contribuição na contramão do sindicato.....	319
Capítulo 20	<i>Marisa Soares</i>
A organização política dos trabalhadores em educação: uma análise a partir das recentes produções acadêmicas.....	337
Capítulo 21	<i>Miriam Maria Bernardi Miguel e Carlos Bauer</i>
A fundação do Sindicato dos Funcionários e Servidores da Educação do Estado de São Paulo (AFUSE): da unidade de propósitos à cisão realizada (1978-1985).....	355
Capítulo 22	<i>Robson Santos Camara Silva</i>
A organização sindical do Magistério no Maranhão: gênese e face contemporânea.....	373
Capítulo 23	<i>Vanessa Dantas e Carlos Bauer</i>
O contexto educacional em tempos de ditadura civil-militar: uma perspectiva histórico-social da educação maranhense (1964-1985).....	393
Sobre os Autores.....	417



## APRESENTAÇÃO

Alguns pesquisadores iniciantes ou mesmo mais experimentados na pesquisa acadêmica nacional e estrangeira que se interessam por temáticas inerentes ao universo do associativismo e sindicalismo dos trabalhadores em educação foram ou continuam atuantes nas fileiras das entidades estudadas e suas congêneres.

Essa problemática não é nova e remonta às origens dos programas de pós-graduação em diferentes áreas, como é o caso da sociologia, da política, da história, da antropologia, da educação, etc. Porém, no último período essa característica vem se intensificando, e pode-se dizer mesmo que sua abrangência diz respeito diretamente a essa preocupação com a investigação por parte dos pesquisadores e tem estimulado a um número crescente e substancial, mas que está longe de ser o ideal, de estudos sobre essa temática.

Vários são os fatores que estão interligados a essa situação, e entre eles, nas diversas áreas, podem ser lembrados as motivações e preocupações acadêmicas e políticas que estão associadas ao processo histórico e social que vem sendo caracterizado de precarização do trabalho na educação, ou ainda a proletarianização do professor e demais personagens do mundo do trabalho educacional. Essa proposição tem funcionado como eixo norteador seguido por muitos estudiosos preocupados em compreender as causas e os efeitos desse processo.

Outro aspecto importante diz respeito à crise do chamado socialismo real os seus efeitos sobre os ativistas sindicais e políticos que procuraram compreender esse fenômeno também no âmbito da pesquisa e do debate acadêmico e isso numa época histórica emblematicamente marcada pelos episódios da Queda do Muro de Berlim e do desmonte do Estado soviético.

Houve ainda o esgotamento do chamado novo sindicalismo, do qual, inclusive, os movimentos, a capacidade organizativa e de mobilização social dos trabalhadores em educação foram muito importantes e contribuíram de forma decisiva na constituição no Brasil, nos primórdios da década de 1980, da sua principal expressão sindical contemporânea, que foi a Central Única dos Trabalhadores (CUT).

Simultaneamente, e isso não podemos esquecer, nesses tumultuados anos dos fins da década de 1970 e início dos anos 80 do século XX, muitos desses militantes postularam, defenderam e assumiram papéis fundamentais na urdidura e construção do Partido dos Trabalhadores (PT). Com isso

o partido se consolidou e, paulatina e irresistivelmente, seus militantes ocuparam os mais diversificados espaços institucionalizados no Estado brasileiro, elegendo vereadores, deputados, senadores, prefeitos, governadores e os presidentes da República, como também povoando esses recintos com um número incalculável de assessores, ministros e secretários que passaram a atuar em todas as esferas dos poderes legislativos e executivos do país.

O PT, em um curto espaço de tempo, de pouco mais de uma década, não apenas cooptou e arrastou para as fileiras do partido e dos aparatos estatais, contingentes inimagináveis de ativistas sociais, como também, no exercício das administrações reprimiu e endureceu nas negociações com os representantes dos movimentos sociais, que salvo raras exceções, consideravam esses governos como sendo “seus”.

O agravamento dessas contradições trouxe enormes questionamentos e a formulação de algumas importantes perguntas para aqueles pesquisadores que conheciam bem de perto essa preocupante realidade e chamavam os governos petistas de democráticos e populares.

Houve também aqueles que evitaram o processo de burocratização nas máquinas partidárias ou sindicais e procuraram a vida acadêmica como uma espécie de fuga do trabalho esgotante que se opera na educação básica e a possibilidade de inserção no ensino superior em condições de oferecer salários e condições de trabalho mais satisfatórias e capazes de dignificar o seu labor. Para o propósito dessa apresentação, não nos parece adequado discutir essa última questão apressadamente, sendo necessário retomá-la em outra oportunidade.

Vejamos então alguns aspectos dos demais itens citados que trouxeram inquietações para o estímulo dos estudos e o esforço de se realizar a compreensão crítica do papel histórico, político e social do associativismo e sindicalismo dos trabalhadores em educação.

## **1. Precarização do mundo do trabalho educacional**

Na sociedade capitalista o trabalho precário, ou seja, a sujeição daquele que trabalha a toda sorte de agruras e a ausência de direitos básicos, como é o caso dos salários justos e condições dignas de vida e de trabalho não é algo pouco usual. Pelo contrário, ao longo da história desse modo de produção, se registram inúmeros casos de levantes de trabalhadores, em jornadas grevistas e mesmo em enfrentamentos cruentos, contra o aparato repressivo patronal ou estatal, motivados pela necessidade de se lutar

pelas condições básicas da existência. São embates motivados por reivindicações que estão associadas às necessidades de remuneração de salários mínimos, redução de jornadas de trabalho, liberdade de imprensa, organização política e sindical, denúncias contra a opressão e tantos outros direitos que poderíamos facilmente caracterizar como sendo fundamentais e inalienáveis da condição humana no mundo moderno e contemporâneo.

Porém, essa época histórica, no dizer de Ricardo Antunes (2000, p. 119-120), trouxe a transformação do trabalho vivo em subtrabalho sendo, com isso,

bastante evidente a redução do trabalho vivo e a ampliação do trabalho morto. Mas, exatamente porque o capital não pode eliminar o trabalho vivo do processo de criação de valores, ele deve aumentar a utilização e a produtividade do trabalho de modo a intensificar as formas de extração do subtrabalho em tempo cada vez mais reduzido.

Esse período da história também acarretou num processo de intensa proletarização da vida social e a classe trabalhadora “hoje inclui a totalidade daqueles que vendem a sua força de trabalho [...]. Ela não se restringe, portanto, ao trabalho manual direto, mas incorpora a totalidade do trabalho social, a totalidade do trabalho coletivo assalariado” (Antunes, 2000, p. 102).

No que diz respeito aos que fazem parte do mundo do trabalho na esfera educativa não temos uma exceção. Pelo contrário, no mundo do capital, desde a mais remota hora nos deparamos com episódios políticos, manifestações sociais, mobilizações sindicais e um sem número de denúncias públicas com o intuito de trazer à tona as mazelas e os infortúnios a que estão submetidos os trabalhadores da educação. De tal sorte que já não causa espanto para ninguém que esses trabalhadores da educação se lancem cada vez mais em ações jacobinas e de duro enfrentamento contra os seus algozes. Registram-se assim ocupações de prédios públicos, tomam-se avenidas e rodovias, são realizados acampamentos em praças, greves de fome e os dias de paralisação de seus movimentos não se contam mais em unidades, mas, sim, em dezenas.

Contudo, mesmo obtendo algumas conquistas parciais importantes – frutos de intensas lutas – podemos observar nos últimos anos uma brutal ofensiva da precarização do trabalho e mesmo na degradação social desses personagens. Tais cenas de interminável infortúnio são motivadas pelo avanço de novas políticas públicas e privadas que parecem caminhar no

sentido de transformar cada vez mais a educação numa mercadoria, numa espécie de commodities característica da atual etapa do capitalismo especulativo e financeiro, destruindo-a como um direito social e humano.

Esse momento histórico é extremamente propício à manifestação da falsa-consciência e da alienação dos que vivem do seu próprio trabalho, que não apenas não conseguem deixar de ter roubadas suas intermináveis horas de trabalho, mas também perdem a dimensão de sua importância política e social.

Uma das principais características do capitalismo é a transformação dos seres humanos em mercadorias e, principalmente, em máquinas geradoras de riquezas a serem expropriadas pela classe dominante. Para isso, busca ao máximo fragmentar um importante atributo do ser social: o trabalho. Separa-se o “pensar o trabalho” da tarefa em si, separa-se os homens entre os que pensam e os que o fazem, entre os que mandam e os que o obedecem, esse processo caracterizado de *alienação do trabalho* é inerente ao modo de produção capitalista.

Por sua vez, na análise de Karl Marx (1984, p. 105), a produção capitalista não é apenas fabricação de mercadorias, é essencialmente produção de mais-valia. O trabalhador não efetiva seu labor para si, mas para o capital. Pouco adianta apenas produzir, senão houver a mais-valia. Apenas é produtivo o trabalhador que produz mais-valia para o capitalista ou serve à autovalorização do capital.

O trabalho produtivo escreve esse autor:

no sentido da produção capitalista é o trabalho assalariado que, na troca pela parte variável do capital (a parte do capital despendida por salário), além de reproduzir essa parte do capital (ou valor da própria força de trabalho), ainda produz mais-valia para o capitalista. (Marx, 1980, p. 132)

A partir dessa percepção, podemos entender como produtivo todo o trabalho que produz mais-valia, da mesma forma que determinada atividade que se troque por capital para produzir mais-valia é trabalho produtivo, inclusive às artes, os processos educativos, a fruição amorosa e outras atividades que são fundamentais em nosso processo de humanização:

Uma cantora que canta como um pássaro é uma trabalhadora improdutivo. Na medida em que vende o seu canto é uma assalariada ou uma comerciante. Porém, a mesma cantora contratada por um empresário que a põe a cantar para ganhar dinheiro, é uma trabalhadora produtiva, pois produz

diretamente capital. Um mestre-escola que é contratado com outros para valorizar, mediante o seu trabalho, o dinheiro do empresário da instituição que trafica conhecimento é um trabalhador produtivo. (Marx, 1985, p. 115)

O homem se transforma em um ser autômato, desprovido de sua capacidade de compreender seu papel e, não obstante, dele se apropriar e reconhecer o valor de seu trabalho e do significado de sua humanidade na construção da inteireza da vida social. A alienação do trabalho torna-se a base fundamental da dominação e da exploração de uma classe sobre a outra na sociedade moderna e contemporânea que o capital engendrou.

O capitalismo se desenvolveu de forma desigual e combinada, estabelecendo relações díspares e até mesmo antagônicas entre os países centrais e periféricos desse sistema mundial, no qual a própria alienação se inseriu no mundo do trabalho de formas diversificadas ao longo da história. Essas transformações são mais profundas e dilacerantes na produção industrial dos primórdios do século XIX, mais irreverentes no mundo especulativo financeiro do século XX, mais dissimuladas e escapistas com as transformações científico e tecnológicas exaltadas no século XXI. Mas todas estão associadas ao estabelecimento de relações sociais de classes e a forma como as condições de trabalho se firmam e se articulam, e com o Estado ocupando um papel determinante, no mascaramento da realidade e das contradições sociais, se legitimam e se desenvolvem no seio da sociedade burguesa.

Em meio às metamorfoses do capital, no qual se busca novas formas de produção e exploração de mais-valia e acúmulo de riquezas – garantindo assim a produção e reprodução do *status quo* –, o ideal capitalista tem transformando tudo em mercadoria. A educação, ao lado da saúde e outras áreas de grande interesse e necessidade social, não escaparam dessa dinâmica. Seja por meio de sua mercantilização descarada (a proliferação das escolas particulares e o fetiche por tal produto), seja também por meio da transformação da educação pública em um instrumento de formatação de uma força-de-trabalho de custos baixos, porém extremamente produtiva. Em meio a esse processo, percebemos o fenômeno da alienação do trabalho no profissional docente.

E, pelo menos, desde os últimos anos do século XX, acompanhamos uma forte ofensiva da alienação do trabalho também no ambiente escolar.

O professor, antes visto como o agente principal do processo de ensino-aprendizagem – ao lado do aluno –, vê seu papel social diminuir diante das novas lógicas de mercado inserido no ambiente escolar. A busca de-

senfreada pela produção de uma mercadoria (neste caso, o aluno simplesmente entendido como futura mão de obra) de forma mais rápida, mais barata e mais produtiva (e também mais submissa) faz com que o professor passe por um verdadeiro processo de alienação. Sob a desculpa que se estaria em busca de um processo de qualidade, medido em números e dados estatísticos, seu trabalho sofre uma brutal intervenção; o docente é obrigado, por meio de diversos mecanismos, a abrir mão da elaboração autônoma de suas aulas, e adotar conteúdos e normas prontas, construídas por sujeitos externos ao ambiente no qual se dá a educação. Em outros termos, o professor torna-se um simples cumpridor de tarefas, um perfeito autômato; uma máquina que tem como papel apenas apertar mais um parafuso em uma cadeia produtiva desprovida de sentido humanístico, político e social.

Esse quadro assim esboçado nos remete necessariamente a necessidade de superação das visões simplistas, idílicas e ideológicas do papel desempenhado pelos trabalhadores da educação e do seu reconhecimento social. Afinal de contas, por que se tornou senso comum o discurso da valorização da educação e seus sujeitos, particularmente os professores na esfera pública, sendo que na realidade observamos exatamente o oposto? Respostas a indagações como essa têm motivado e impulsionado os pesquisadores a estudarem o associativismo e o sindicalismo dos trabalhadores em educação. E o fazem não apenas como um fator de resistência e portadores das reivindicações de cunho econômico e corporativas, mas como um interlocutor e um sujeito coletivo privilegiado na busca da superação histórica das condições materiais de existência daqueles que habitam o mundo do trabalho na educação.

## **2. A crise do socialismo real**

As raízes interpretativas da chamada crise do socialismo real podem ser buscadas do ponto de vista sintético em diversificados episódios históricos, tais como: a defesa da democracia operária e o questionamento que Rosa de Luxemburgo fez aos revolucionários liderados por Lenin em 1918, diante dos acontecimentos que culminaram com a vitória política dos bolcheviques e a edificação histórica da Revolução Russa; o significado da organização da chamada Oposição de Esquerda em 1926; os esforços de Leon Trotsky que culminaram com a fundação da IV Internacional, seu papel na análise do trágico significado da Guerra Civil Espanhola e no que se refere ao questionamento político do stalinismo; a eclosão e desdobramen-

tos da Segunda Guerra Mundial, a bancarrota do nazi-fascismo europeu, a crescente importância política, econômica e militar mundial da União das Repúblicas Socialistas Soviéticas (URSS) e sua presença nas revoluções e guerras de libertação nacional, culminando do ponto de vista mais emblemático ou simbólico, com a queda do muro de Berlim em 1989.

Esses episódios históricos transformaram gradativamente a URSS numa espécie de farol dos povos que guiava a atuação do conjunto da militância de características reformistas, socialistas e revolucionárias em toda e qualquer frente de luta política em que os trabalhadores estivessem presentes

No universo do associativismo e sindicalismo dos trabalhadores em educação, essa situação foi muito acentuada, pois grande parte de seus quadros militantes e dirigentes tiveram o seu processo de formação política e atuação social pautados nos reflexos dessa breve história do século XX e seus desdobramentos nos primórdios do XXI.

### **3. O Partido dos Trabalhadores e a burocratização dos aparatos políticos e sindicais**

O Partido dos Trabalhadores (PT) trouxe desde as suas origens uma série de expectativas e perspectivas políticas que pudessem aglutinar a ação daqueles que estavam (e que ainda estão) comprometidos com a obtenção de melhores condições de vida para a maioria da população brasileira.

Um elemento importante desse processo foi a capacidade que esse partido teve de aglutinar setores inteiros da militância dos movimentos sociais, políticos e sindicais que eclodiram por todo o território nacional. Não houve movimento de trabalhadores ou da juventude que deixou de contar com a influência desse partido.

Na esfera do associativismo e do sindicalismo dos trabalhadores em educação isso não é menos verdadeiro. Desde os meados da década de 1980 a presença dos militantes petistas tornou-se um componente muito visível, ou mesmo que obrigatório na impulsão das ações associativistas e sindicais presentes no mundo do trabalho.

Com a consolidação política e partidária do PT, verificou-se também a partir de então uma série de vitórias eleitorais, fazendo com que esse partido não apenas tivesse um papel objetivo e predominante nos movimentos sociais, políticos e sindicais, mas ocupasse cada vez mais espaços nas instituições do regime democrático-burguês, tomando assim cadeiras nos legislativos federais, estaduais, municipais e os cargos executivos em todas as esferas do

Estado, com a eleição de prefeitos, governadores e presidentes da República, dentro da estratégia política de ocupação do Estado para realizar as reformas que a sociedade tanto precisa. Contudo, a partir dessa perspectiva, verificou-se a necessidade estratégica da construção de alianças com determinados setores ditos progressistas por elementos pragmáticos do PT, para a conquista do espaço público estatal. A nosso ver, isso prejudicou o projeto de lutas e contestações necessárias ao presente, deixando para o futuro o pleito das reformas radicais que poderiam ser colocadas em pauta na atualidade, pois as ditas alianças necessárias ao imperativo da governabilidade impediram quaisquer tipos de avanços das demandas sociais construídas e reivindicadas pela classe trabalhadora ao longo de sua história.

Essa impressionante presença no aparato do Estado exigiu do partido uma capacidade de cooptação dos quadros, em uma escala pouquíssimas vezes registradas na história do país. Em suma, a cultura questionadora que havia sido desenvolvida ao longo da década de 1980, cujo objetivo maior era rejeitar o *establishment*, a organização e o comportamento político tradicional, foi sendo dissipado e suprimido pelo pragmatismo do calendário eleitoral, sofreu mudanças ideológicas, que substituíram a luta pelo socialismo e a conquista do governo dos trabalhadores, pela governança e pelos compromissos ditos republicanos.

O PT envelheceu rapidamente e a partir do início do século XXI muito do espírito rebelde e contestador que havia caracterizado o comportamento dos seus militantes em tempos idos não existia mais em suas fileiras e frentes de atuação, exceto de formas residuais na trajetória de algumas de suas tendências e filiados que se recusaram a aceitar à rendição aos dogmas da democracia burguesa e as formas de usufruírem do aparelhamento estatal realizado pelo partido.

Dentro disso, devido a enorme capacidade do movimento sindical de trabalhadores em educação – particularmente entre os docentes – tanto do ensino básico quanto o superior em formar quadros, e a necessidade de ocupar as instancias do Estado, fez com que observássemos os processos de desmobilização e aderência às políticas de gestão ditas democráticas populares desenvolvidas (ou que se buscavam programar) sobre a batuta desse partido.

Devemos lembrar que o Partido dos Trabalhadores é constituído por diversas tendências que se localizam no universo partidário em diferentes posturas, de acordo com o projeto e táticas que utilizam nas frentes de luta em que atuam. Apesar de que, publicamente elas fecharem uma única política, em seu interior há uma viva discussão de ideias, propostas e com-

portamentos políticos expressos em seus dirigentes e parlamentares que se proclamam em posições distintas, e muitas vezes antagônicas.

Na atual etapa do capitalismo existe um impressionante contraste entre as condições de vida da população mundial, em sua maioria, quase sempre condenada a experimentar as agruras da fome e da miséria, tanto material, quanto intelectual e espiritual. Enquanto isso, alguns poucos privilegiados usufruem plenamente do desenvolvimento econômico, cultural e tecnológico das forças produtivas que foi possível até aqui alcançar graças ao conjunto do esforço social. Esse quadro de crescente concentração de renda e poder mostra que estamos diante de formidáveis desafios políticos e organizativos nos itinerários que poderão levar à superação dessa calamitosa realidade para milhões de seres humanos no mundo inteiro e que coloquem, na ordem do dia, novas formas de se viver em sociedade, pautadas num programa de transição para o socialismo, imbuído de justiça, solidariedade e partilha equânime da riqueza socialmente produzida.

Essa é uma tarefa de grande magnitude, mas exequível, na atual etapa da luta de classes, e os desafios necessários a sua execução se colocam diante de todos nós que não suportamos como sendo um fatalismo que quaisquer representantes da humanidade estejam à margem dos processos de participação política, econômica, cultural, educacional e do acesso a riqueza material socialmente produzida, embora saibamos que os instrumentos políticos nacionais e internacionais para contribuir com a viabilização deste projeto de sociedade estão longe de serem alcançados.

Enfim, esses são apenas alguns dos elementos das crises e das possibilidades históricas que julgamos serem importantes de serem considerados como fatores que motivam aqueles que estão preocupados em estudar os trabalhadores em educação, ou melhor, compreender o papel, tanto das suas entidades nacionais e internacionais, como também das suas associações e dos seus sindicatos de base, fragmentados e espalhados por todo o Brasil e diferentes regiões do mundo!

#### **4. Sobre os artigos da coletânea**

Este livro é o resultado das comunicações que foram apresentadas durante a reunião de trabalho da Rede de Pesquisadores Sobre Associativismo e Sindicalismo dos Trabalhadores em Educação (Rede Aste), realizada, nos dias 4, 5 e 6 de junho de 2014, no Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Nove de Julho – PPGE/Uninove, sob a coor-

denação do Grupo de História e Teoria da Profissão Docente – Gruphis. A Rede Aste é um espaço aberto endereçado a pesquisadores, a centros e núcleos de pesquisas, sindicalistas, trabalhadores da educação e estudantes que se dedicam ao tema “Associativismo e Sindicalismo dos Trabalhadores em Educação” e que buscam debater e divulgar suas produções. Considerando seu amplo escopo e os diferentes recortes e abordagens possíveis, inclusive sob o ponto de vista teórico-metodológico, a Rede arresta como eixo unificador, a organização política dos trabalhadores da educação.

São objetivos da Rede:

- Promover e ampliar pesquisas sobre origens e desenvolvimento de associações e sindicatos em educação;
- Possibilitar o intercâmbio entre pesquisadores de distintos países sobre o tema Associativismo e Sindicalismo de Trabalhadores em Educação;
- Consolidar um espaço de discussão interdisciplinar sobre as associações e sindicatos de Trabalhadores em Educação;
- Oferecer subsídios para o fortalecimento das lutas travadas pelos trabalhadores em educação.

O encontro de São Paulo também foi preparado com vistas a estabelecer as condições acadêmicas necessárias à organização do V Seminário da Rede, a ser realizado em 2015, em Rosário, na Argentina, dando, assim, continuidade ao processo de intercâmbio e aprofundamento da discussão sobre os fundamentos teórico-metodológicos das pesquisas sobre o tema, ampliando ainda mais a presença de pesquisadores nacionais e estrangeiros, além de consolidar a perspectiva da realização dos próximos seminários com intervalos de dois anos. Foram seus objetivos específicos, além da organização do V Seminário da Rede:

- a) Reunir pesquisadores nacionais e estrangeiros para debater questões teórico-metodológicas da investigação sobre associativismo e sindicalismo dos trabalhadores em educação;
- b) Estabelecer intercâmbio científico-acadêmico e diálogo entre pesquisadores experientes e iniciantes;
- c) Divulgar estudos e pesquisas;
- d) Publicar textos e resultados do evento.

A temática central do encontro foi “Os sindicatos, associações e suas propostas educacionais”, no qual foram apresentados e discutidos pelos seus autores os estudos que aparecem publicados no presente livro. São eles:

Andréa L. Harada Sousa e Evaldo Piolli, em “A expansão do ensino superior privado e as novas configurações do trabalho docente: educação

mercadoria e precarização”, apresentam os resultados preliminares da pesquisa em andamento no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Campinas – Unicamp, na pretendem contribuir para as reflexões acerca das novas configurações do trabalho docente, e sua consequente precarização, nas Instituições de Ensino Superior (IES) privadas decorrentes do processo de expansão do ensino superior, especialmente nos governos Lula e Dilma, assim como em relação à participação dos professores trabalhadores do setor nos sindicatos da categoria. Para os autores, a expansão do ensino superior privado – iniciada por FHC e aprofundada por Lula e Dilma – se deu nos marcos da competição capitalista e com forte presença do Estado como fomentador deste crescimento, seja por meio de programas de isenção fiscal (PROUNI), seja por meio de transferência de recursos públicos para empresas privadas de educação (FIES). Ao utilizar a educação como mercadoria os empresários do setor incorporaram estratégias gerenciais a fim de obter maiores ganhos em produtividade com menor uso de recursos. Assim, tomado pela ótica do lucro, o setor educacional privado tem se valido, oportunamente, da incapacidade do Estado na oferta de vagas públicas para a formação superior. Dessa forma, as IES privadas, que deveriam ter um caráter complementar, exerceram predominância e consolidaram um caráter mercantil à educação superior. Na ótica dos articulistas, os desdobramentos desse processo são muitos e impacta, também, o compromisso dos docentes com objetivos coletivos, de caráter trabalhista, que são comumente abordados nas entidades sindicais, promovendo, desta forma, um distanciamento desses trabalhadores de seus sindicatos.

Carin Sanches e Carlos Bauer, em “História imediata da organização de base e das greves dos trabalhadores em educação da cidade de São Paulo (2013-2014): do difícil aprendizado nos enfrentamentos das administrações democrático-populares”, nos apresentam alguns aspectos da trajetória do Sindicato dos Profissionais em Educação no Ensino Municipal de São Paulo (SINPEEM) e, com base na observação participante do movimento, em entrevistas realizadas com alguns dos seus ativistas e documentos sindicais, refletem sobre os dilemas que se colocam no enfrentamento com os governos petistas presentes na atualidade político-administrativa brasileira.

Cássio Diniz e Carlos Bauer, no ensaio “O Sindicato dos Trabalhadores da Universidade de São Paulo: fundamentos e possibilidades de pesquisas sobre funcionários de instituições de ensino superior”, procuram refletir

para o fato de que maioria das pesquisas que hoje versam sobre a temática do associativismo e sindicalismo de trabalhadores em educação no Brasil, se dedica a investigar os personagens que o ideário comum coloca em mais evidência: os professores. Contudo, os autores observam que o universo educacional é permeado pela ação de diversos outros atores que infelizmente, tanto gestores públicos quanto intelectuais do pensamento educacional insistem em colocar-lhes uma “capa de invisibilidade”. Ou seja, “estamos nos referindo aos funcionários de escolas, que por meio de seu trabalho possibilitam e potencializam o processo educacional que resultará na formação e construção do conhecimento evidenciado em sala de aula”.

Para os articulistas, o estudo tem como objetivo apresentar os fundamentos teóricos erguidos que possam contribuir para a elaboração de uma análise sobre os trabalhadores em educação de instituições de ensino superior no Brasil, mais especificamente os da Universidade de São Paulo, expressados coletivamente por meio das ações de sua entidade de classe, o Sindicato dos Trabalhadores da USP – SINTUSP.

Danusa Mendes Almeida e Amarílio Ferreira Jr. participam da presente coletânea com o artigo “As pesquisas sobre o associativismo docente no Brasil: o que dizem as produções acadêmicas nacionais?”. No mesmo os autores estudam o estado da arte sobre a produção acadêmica relativa ao movimento associativista dos professores em âmbito nacional. Para tanto, partiu-se do entendimento de que podemos considerar a existência de duas fases distintas e complementares a respeito da história do movimento reivindicatório da categoria social dos professores das escolas públicas por melhores condições de trabalho e de vida: o associativismo e o sindical propriamente dito. Segundo pontuam os autores, o marco cronológico diferenciador entre uma e a outra foi a segunda metade da década de 1970, quando emergiu em plena vigência da ditadura militar (1964-1985) o denominado Novo Sindicalismo brasileiro. A ênfase aqui está relacionada com a fase do associativismo, cuja principal característica foi dar início ao processo de afirmação social da categoria dos professores públicos do ponto de vista da sua identidade profissional.

Deise Mancebo e Daise Ferreira Diniz, com o artigo “Movimentos do campo no Brasil e propostas educacionais”, trouxeram ao encontro a necessidade do movimento sindical discutir a proposta educacional dos movimentos do campo no Brasil. Isso se justifica, plenamente, porque, como sabido, os movimentos do campo no Brasil têm como principal bandeira a luta pela reforma agrária. Todavia, essa reivindicação central é perpassada

por outras lutas relacionadas à emancipação dos grupos sociais envolvidos, por uma séria tentativa de distribuição do poder social e político e pela legitimação dos direitos fundamentais dessas populações, dentre os quais o direito social à educação, sobre o qual as autoras se detem nesse texto.

Denila Coelho e André Paulo Castanha, em “Sindicalismo no Brasil: a Experiência da APP-Sindicato-PR”, trazem à tona que a história de luta da classe trabalhadora no Brasil é marcada por muito sofrimento, sendo as conquistas frutos de resistência e organização. Segundo os autores, as primeiras organizações de trabalhadores no Brasil ocorrem por volta de 1900, momento em que a classe operária e a industrialização ainda eram pequenas. O ano de 1945 é apontado pelos autores como marco da organização dos professores através de associações e na sequência inicia-se a luta pela escola pública. É neste contexto que surge, em 1947, a APP – Associação de Professores do Paraná visando fortalecer a categoria e discutir as demandas do magistério. O objetivo desse artigo é, portanto, trazer um pouco da trajetória dessa instituição até se tornar o sindicato representativo dos educadores do Paraná, hoje denominado APP-Sindicato dos Trabalhadores em Educação Pública do Paraná. O texto se organiza em três partes: Inicialmente trata da sindicalização no Brasil, na sequência a trajetória da APP-Sindicato e finaliza abordando a formação sindical da entidade na busca por ultrapassar a pauta economicista em favor da mudança na estrutura educacional.

Eder Carlos Cardoso Diniz e Simone Albuquerque da Rocha, em “O sindicato por entre os movimentos políticos do constituir-se professor: profissionalização, profissionalismo, profissionalidade e identidade política docente”, procuram abordar essa temática mediante as análises da organização e luta sindical na qual se verifica que a formação sindical, os debates, lutas e posicionamentos são importantes para a constituição de uma identidade política docente. Para abordar essa questão, os autores destacam que os temas acima citados têm sido abordados sob diversos enfoques e perspectivas, com diferentes significados, conforme o contexto social, histórico, político, cultural, assim como as matrizes teóricas de referência da análise. Contudo, segundo os autores, todos esses temas são de fulcral importância para um melhor entendimento das políticas que perpassam a educação e que tem repercutido junto aos professores/militantes sindicais e ao próprio movimento sindical docente. A importância da formação política, as lutas, debates, greves e mobilizações são vitais ao abordar e demonstrar as contradições do mundo do trabalho. Consi-

deram, então, que todas essas manifestações e a formação são de suma importância para a formação de uma identidade docente e política, tendo em vista que o sindicato é o *locus* vital das lutas políticas dos profissionais da educação. Afinal, segundo eles, o mesmo desempenha um papel de articulador dentro da sociedade em defesa da escola pública de qualidade, melhoria das condições de trabalho e salariais dos trabalhadores da educação. Também faz as denúncias e aponta os descasos das políticas públicas frente às necessidades educacionais do país, além de permitir aos profissionais da educação repensar posturas e mudar atitudes em defesa dos interesses da classe trabalhadora e docente.

Gary McCulloch, em “Resistência e conflito na história do movimento sindical de professores: o caso inglês”, focaliza a atuação de Brian Simon (1915-2002), marxista, e principal historiador da educação britânica, durante a primeira fase de sua carreira como professor da escola secundária estatal na qual desenvolveu ações contra-hegemônicas ao sistema nacional de educação. Essa atuação de resistência foi o início da sua campanha pela “*comprehensive school*”, isto é, escola única para todas as crianças e jovens sem a distinção classista que historicamente marcava aquele sistema. O texto mostra que os professores “tenderam a ser não marxistas” e frequentemente não associaram sua resistência e conflito ao movimento sindical e conclui indagando “por que professores como Brian Simon foram quase sempre a exceção e não a regra?”

Gislaine Pereira, com o artigo “As mudanças nas formas de contratação dos professores temporários das escolas públicas estaduais paulistas – uma perspectiva histórica”, procurou através de uma análise documental, principalmente da década de 1970 em diante, compreender o processo de mudanças que ocorreram no emprego, na organização, e nas condições de trabalho dos professores e professoras estaduais do estado de São Paulo. Conforme informa a autora, no final de 1960 o governo de São Paulo, implantou o ensino de oito anos, que facilitou o acesso, do primário ao ginásio. Junto a este processo tivemos um aumento da população; estes contribuíram para um aumento significativo do número de alunos, acarretando um incremento do número de professores. Todavia o número de professores era insuficiente para esta nova demanda. Para amenizar o problema o governo permitiu a contratação de docentes de forma precária, sem os mesmos direitos dos concursados. No ano de 1974 foi aprovada a Lei 500 que buscou igualar os direitos destes docentes aos dos efetivos, o que prevaleceu até 2007, quando foram divididos em várias categorias:

os efetivos; os temporários com direitos semelhantes aos dos professores efetivos; e os temporários sem nenhuma estabilidade, com contrato com prazo determinado, que tiveram regras definidas pela Lei 1.093 em 2009. Foram vulgarmente denominados “categoria O”, eles cumprem os mesmos deveres dos demais docentes (Estatuto dos Funcionários Públicos e Estatuto do Magistério), mas com direitos desiguais: o contrato tem duração de um ano, a previdência é pelo INSS, não podem usufruir do mesmo sistema de saúde (IAMSPE), realizam processo seletivo anual, compulsoriamente devem cumprir um interstício de 200 dias para poder assinar um novo contrato, ficam meses sem remuneração, enfim, um trabalho extremamente precário sem estabilidade alguma.

Hélida Lança e Miguel Russo, com o ensaio “Quadro Negro: um olhar sobre as denúncias apresentadas pelo Jornal dos Professores – SINPRO-SP, de 1988 a 1998”, nos apresentam o resultado de uma pesquisa realizada no Jornal dos Professores, órgão de divulgação do Sindicato dos Professores de São Paulo (SINPRO-SP) que representa os docentes que trabalham nas escolas privadas da sua jurisdição. O foco do estudo foi a coluna “Quadro Negro”, publicada no período de dezembro de 1988 a dezembro de 1998, que se destinava a apresentar denúncias específicas de irregularidades praticadas pelos estabelecimentos de ensino no cumprimento da legislação trabalhista ou de desrespeito aos direitos dos trabalhadores da educação. A opção por pesquisar aquela coluna foi dirigida pela percepção dos autores de que nela se encontraria um retrato das condições de trabalho no campo da educação privada, como sugeria metaforicamente seu título. O texto apresenta exemplos de denúncias publicadas na coluna, algumas charges, os assuntos mais abordados, as instituições mais denunciadas e também alguns obstáculos enfrentados pela entidade ao estimular o exercício da denúncia junto à base. Organizados os dados e desenvolvidos seus comentários e considerações, os autores apresentam ainda um panorama que ilustra o cenário das relações trabalhistas no campo do ensino privado e constatam que aquelas relações não diferem do que ocorre nas relações trabalhistas no capitalismo, no qual o conflito de interesses é uma presença permanente. Ao final destacam a importância que têm os jornais sindicais na denúncia dos conflitos entre trabalho e capital.

Jane Rosa da Silva, em “Relações de gênero, trabalho e classe nos sindicatos docentes de Presidente Prudente (SP)”, busca contribuir com as discussões em torno das questões de gênero permeada pela relação de classe, trabalho e sindicato a partir de uma “leitura” geográfica. O objetivo

principal é entender como se dá a participação das mulheres nos sindicatos docentes de Presidente Prudente (SP). Para isso, delimitou-se o recorte territorial em três entidades sindicais do setor público e privado: Sindicato dos Trabalhadores no Serviço Público Municipal (SINTRAPP), Sindicato de Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo (APEOESP sub-sede Presidente Prudente) e Sindicato dos Trabalhadores em Estabelecimentos de Ensino de Presidente Prudente (SINTEE-PP). A docência é uma das atividades consideradas tipicamente feminina, como releva o Censo dos Profissionais do Magistério da Educação Básica de 2003, de um total de 1.542.878 profissionais atuantes no Brasil, quase 85% eram mulheres enquanto que apenas 15% eram homens. Contudo, a revisão bibliográfica que a autora realizou, indicou que a presença da mulher no movimento sindical é menor que a masculina mesmo em funções tidas como típicas do trabalho feminino. Deste modo, buscou-se demonstrar como o mundo do trabalho e o meio sindical podem expressar as relações de poder entre os sexos.

Julián Gindin, com o ensaio “Ação sindical e política educacional: sobre o trabalho de Terry Moe”, procura analisar como uma parte da produção sobre sindicalismo docente dialoga com os gestores da política educacional e, nesse contexto, tende a criticar o papel dos sindicatos docentes no sistema educacional. Uma das melhores obras com esta perspectiva é *Special Interest: Teachers Unions and America's Public Schools*, livro publicado por Terry Moe em 2011. No presente ensaio Julián Gindin desenvolve uma crítica teórica a esse trabalho. Especialmente, a apreciação se orienta à sua concepção do Estado (como representante dos interesses comuns da sociedade), dos sindicatos (como grupos de interesse cuja ação se restringe à defesa de seus interesses corporativos) e da tecnocracia educativa (como elaboradores desinteressados, neutrais, da política educacional).

Kate Rousmaniere, com o artigo “A organização e a luta do sindicato dos professores de Nova Iorque: uma História” nos informa que esse sindicato é um dos mais importantes na História do trabalho estadunidense. Desde os seus primeiros esforços organizacionais no início do século 20, os professores de Nova Iorque têm servido como símbolo para outros sindicatos urbanos de professores nos Estados Unidos e internacionalmente. No entanto, esse papel nem sempre foi positivo, e, de certa forma, os professores da cidade de Nova Iorque representam uma exceção e não uma regra para os Sindicatos de Professores Americanos. Assim, ainda que a história de seu ativismo na cidade de Nova Iorque represente muitos dos

principais desafios enfrentados por todos os sindicatos de professores norte-americanos, a sua localização em Nova Iorque faz sua situação ser única.

Luis Roberto Beserra de Paiva e Carlos Bauer nos oferecem em algumas “Aproximações do sindicalismo docente universitário mexicano” a oportunidade de verificar como, na educação superior dos países latino-americanos, a implementação de políticas neoliberais tem significado uma série de medidas que visam a criação de um novo mercado e, concomitantemente, a ampliação da dependência em relação aos países centrais do capitalismo. O México, como a segunda maior população e economia desta região, e uma das nações que por mais tempo e de maneira mais profunda incrementou tais políticas, permite uma avaliação de seus resultados e trajetória. Um dos objetivos dos manuscritos é destacar, a partir de análise documental e de relatos de professores, elementos da história e da condição dos trabalhadores do ensino superior: quando e como surgiram suas principais organizações sindicais e associativas; qual a evolução e o grau de articulação dessas organizações; quais as características desta categoria (quantos são; onde estão; como estão distribuídos; sua remuneração e condições de trabalho); como o neoliberalismo se implantou na cultura e contexto do setor universitário mexicano; quais as análises fazem os professores que atuam política e sindicalmente e quais as perspectivas. Outro objetivo é contribuir no esforço para a superação da fragmentação (sindical, política e geográfica) que tem pautado a organização e ações dos trabalhadores e que tem contribuído para o avanço do ideário neoliberal nos diversos países latino-americanos.

Luiz Carlos Galetti dá sequência ao volume com sua investigação versando sobre “Socialismo e educação: o estatuto do SINTESE (Sindicato dos Trabalhadores em Educação Básica da Rede Oficial do Estado de Sergipe)”, na qual analisa questões selecionadas do Estatuto do SINTESE que permitem comparações entre o novo e o velho sindicalismo no Brasil. Para o articulista, merecem destaque especial algumas inovações estatutárias de caráter socialista que podem significar novos tempos para o movimento sindical sergipano e brasileiro. Além da análise do estatuto, o autor realizou pesquisa de campo em Aracaju, entrevistando dirigentes e líderes sindicais de Sergipe e participando de atividades de rua do sindicato. Em sua conclusão, Galetti afirma que o Estatuto apresenta criatividade e inovação organizativas, no entanto, também deixa entender que o SINTESE, levando-se em conta a análise do Estatuto e a prática sindical concreta de

seus dirigentes, adere em grande parte ao velho e renovado sindicalismo de estado ainda vigente no país.

Manuel Tavares vê em “A gênese do movimento sindical docente, em Portugal: os grupos de estudo do pessoal docente do ensino secundário e as concepções dos seus protagonistas” a possibilidade de incidir no debate sobre as origens do sindicalismo docente, em Portugal, fazendo um percurso histórico pelo associativismo do século XIX e pelas primeiras manifestações sindicais na I República. À luz da História, o autor pretende analisar a emergência do sindicalismo docente, em Portugal e suas origens, dando particular atenção às raízes do sindicalismo docente contemporâneo que se encontram nos Grupos de Estudo do Pessoal Docente do Ensino Secundário (GEPDES) e que constituem um movimento de reflexão e de reivindicação, antecipatório dos sindicatos de professores que se constituem nos dias imediatamente a seguir à *revolução dos cravos*. Tavares observa, ainda, que o núcleo central deste estudo advém dos discursos dos principais protagonistas dos Grupos de Estudo do Pessoal Docente do Ensino Secundário em função de um conjunto de categorias previamente selecionadas e que o estudo empírico realizado, por meio de entrevistas a cinco dos principais protagonistas deste movimento, revela os objetivos, a consciência política dos seus membros, as possíveis influências do Partido Comunista e a importância deste movimento na emergência e afirmação do sindicalismo docente.

Marcelo Luiz da Costa, em suas “Lições do associativismo anarquista: marcos pedagógico e sindical” oferece-nos uma interessante reflexão sobre os princípios políticos anarquistas, em particular, o princípio federativo ou do associativismo descentralista e seu papel na trajetória do movimento operário e sindical, bem como as relações entre associativismo anarquista e educação. O ensaio de caráter histórico procura considerar as experiências de organização sindical do movimento operário até 1920, sob a influência do ideário anarquista, ensejando analisar as premissas teórico-políticas do plano organizativo em seus caracteres essenciais. Também se dedica a traçar o marco do associativismo anarquista no desenvolvimento do sindicalismo brasileiro com assento para os aspectos pedagógicos. Para tanto, resgata as relações entre o movimento anarquista e a educação, avaliando as práticas libertárias em geral e o assim denominado ‘sindicalismo revolucionário’ ou de resistência, forma predominante que articulou a classe trabalhadora por mais de 20 anos e que serviu como base para os meios de ação libertários. Por fim, intenta abordar o associativismo

federalista, traçando aproximações e distanciamentos das iniciativas convencionais de militância política de professores e educadores, nas formas de professores e sindicatos influenciados pelas estruturas do Estado.

Márcia Ondina Vieira Ferreira em seu artigo nos pergunta de forma inquietante “Por que o gênero é importante para entender-se o sindicalismo docente?”. A partir daí a autora enfoca o gênero como importante categoria para interpretar-se a configuração do trabalho docente. Para tanto, realiza uma rápida revisão para situar a trajetória da categoria gênero no campo das Humanidades, indicando significados do conceito segundo diferentes teorias e apresentando, também, algumas limitações no uso do mesmo. Com base nesses argumentos, discute em que medida a apropriação dessa categoria faria avançar o conhecimento sobre o sindicalismo docente, examinando brevemente como ocorreu o ingresso da mesma na área da educação no Brasil. Por fim, exemplifica os argumentos com análise da pequena produção brasileira que se dedica ao tema organização e sindicalismo docente e gênero. Tal produção examina, majoritariamente, a situação e atuação de mulheres nas organizações docentes, tendo em vista a crítica presente nos trabalhos quanto à invisibilidade do gênero nos sindicatos e as dificuldades de participação das mulheres. Por fim, a autora nos diz que poucos estudos estão voltados a examinar o gênero do ponto de vista relacional, ou seja, examinar qual o grau de interveniência das diferenças de gênero na compreensão do fenômeno estudado.

Maria Inês Paulista expõe em seu artigo “A proposta educacional da Escola Nova Piratininga: uma contribuição na contramão do sindicato” o processo de formação de um segmento da classe operária no Brasil por meio da proposta educacional da Escola Nova Piratininga, que permaneceu em atividade de 1979 a 1996. A escola foi idealizada por um grupo de sindicalistas denominado Oposição Sindical Metalúrgica de São Paulo, que atuava na contramão da direção do Sindicato Metalúrgico, estabelecida e mantida pelo governo. Ela oferecia cursos profissionalizantes apoiado em conhecimentos técnicos e formação política aos trabalhadores, com o objetivo de formar quadros políticos ativos dentro das fábricas. Segundo Paulista, a elaboração conceitual e metodológica da formação política, profissional, sindical e sua articulação no processo educativo, foram baseadas na Escola de Trabalhadores, que por sua vez tinha como alicerce a concepção freiriana de educação. Por meio de uma pedagogia crítico-dialógica, buscava desenvolver a tomada de consciência e a capacidade de atitudes críticas que possibilitassem ao aluno discutir, aprender, escolher e decidir. O processo de educação era

construído, participativo, horizontal, valorizando a experiência de vida e do trabalho executado pelo operário. A proposta educacional aliava o “saber técnico” ao “saber político” ao entender que somente de posse dos dois saberes, o trabalhador poderia lograr seu espaço na sociedade brasileira, que naquele momento histórico estava imersa no processo ditatorial. As fontes orais com as narrativas de trabalhadores e professores que vivenciaram este processo de criação e desenvolvimento da Escola Nova Piratininga permitiram resgatar as tendências educacionais que possuíam como principal preocupação, uma sociedade mais justa e democrática.

Marisa Soares, com o seu ensaio “A organização política dos trabalhadores em Educação: uma análise a partir das recentes produções acadêmicas”, traz à tona os resultados de sua pesquisa que executou um levantamento das recentes produções sobre a temática do Associativismo e do Sindicalismo dos Trabalhadores em Educação, dentro do período de 2004 à 2014. No total, conforme informa a autora, tivemos coletados 8 estudos, os quais foram divididos em dois eixos: (1) Relações entre avaliação e trabalho docente (2) Relações entre Associativismo, Sindicalismo e trabalho docente. Objetivou-se compreender: como as pesquisas identificam uma organização política dos trabalhadores em educação. A metodologia utilizada foi a revisão de literatura dessa temática e como procedimento técnico, elaboraram-se análises de conteúdo sobre os eixos temáticos abordados em relação à: (1) Objetivo (2) Referencial Teórico, (3) Metodologia, (4) Principais Resultados. Nas palavras de Marisa Soares, os principais resultados demonstram a ausência de uma integração dos trabalhadores em educação, devido, principalmente, às condições de trabalho, questões formativas e de conscientização política mediante o contexto produtivista e competitivo do sistema neoliberal, que permeia tanto o ensino público como o privado. Entretanto, observou-se forte relação entre a formação de uma identidade docente e sua profissionalidade, a partir de uma formação pedagógico política.

Miriam Maria Bernardi Miguel e Carlos Bauer procuram, em “A fundação do Sindicato dos Funcionários e Servidores da Educação do Estado de São Paulo (Afuse) – da unidade de propósitos à cisão realizada (1978-1985)”, contextualizar dentro do “escopo” de pesquisa em andamento, que versa sobre a história das lutas políticas da AFUSE (Sindicato dos Funcionários e Servidores da Educação do Estado de São Paulo), um recorte, que tem por objetivo analisar a conjuntura social que levou os trabalhadores da educação a abortarem o processo de unificação que estava em curso. Conforme dizem os autores, a proposta integradora dos trabalhadores da

educação nasceu na esteira da organização da APEOESP que, então, incorporava a presença de funcionários e professores no seu interior. De fato, existem registros de que, pelo menos, desde os meados da década de 1970, os funcionários e servidores da educação haviam começado a se organizar vinculados a APEOESP. Este é um fator importante, no processo de unificação sindical e poderia, inclusive, demonstrar um caráter integrador entre os diferentes setores de trabalhadores que povoam o universo da educação, porém, vai culminar, em 1985, na cisão entre esses trabalhadores, quando alguns funcionários identificando rupturas na conjuntura das propostas de luta, propõe uma nova configuração na organização da entidade sindical, portanto sua desintegração, apontando formas separadas na esfera organizativa e no encaminhamento das lutas. Para os autores, é relevante refletir sobre o enfraquecimento que tal prática executa, pois quanto maior a representatividade da categoria de trabalhadores, esta terá maior força nos embates travados na defesa e representação dos seus membros.

Robson Santos, em seu artigo “A organização sindical do Magistério no Maranhão: gênese e face contemporânea”, trata da organização de sindical dos trabalhadores docentes e não docentes na educação maranhense, sua natureza e as razões que conduziram a uma pluralidade de entidades. Analisa os aspectos indutores do sindicato único e o processo que vem produzindo a fragmentação. Para o articulista, historicamente, o sindicalismo docente no Maranhão se caracterizou por criar entidades de representação voltadas exclusivamente ao magistério, foi o caso da Associação Pedagógica Almir Nina (1912), do Departamento Maranhense da Associação Brasileira de Educação/ABE (1929), da Associação de Normalista Maranhense (1931), Associação de Professores Secundários e Primários de São Luís (1945), associação de Professores do Ensino Médio Municipal/APEMM (1972) e finalmente a Associação de Professores do Estado do Maranhão (1976). Estas entidades posteriormente se tornaram sindicatos, seguindo, respectivamente, a ordem de constituição, em 1947; 2003 e 1983. Robson Santos nos informa que suas nomenclaturas atuais são as seguintes, Sindicato dos Trabalhadores do Ensino da Rede Particular (SINTERP), Sindicato dos Profissionais do Magistério do Ensino Público de São Luís (SINDEDUCAÇÃO) e Sindicato dos Professores Públicos, Especializados em Educação Pública e Serviços da Educação Estadual e Municipal do Ensino de 1º e 2º grau do Estado do Maranhão (SINPROESEMMA). Algumas organizações sindicais investigadas não representam todos os membros da categoria de trabalhadores da educação, é o caso do SINDEDUCAÇÃO. Já os trabalhadores

não docentes da base municipal se organizam em um sindicato que representa a categoria de servidores e negociam separadamente suas questões trabalhistas. A fragmentação sindical dos trabalhadores da educação está em franco e adiantado processo no interior do Maranhão. Cidades médias do estado já contam com sindicatos municipais, por outro lado, algumas destas iniciativas não têm conseguido se perenizar. Para o autor, isto demonstra que há contradições que fragilizam o processo de criação de novos sindicatos. Entrevistas com dirigentes sindicais revelam a posição das principais entidades em relação à conjuntura atual da organização dos trabalhadores em educação. Tanto o Sinproesemma quanto o Sinterp tem feito um trabalho de manter sua base de representação nos municípios, combatendo o surgimento de novas entidades sindicais. Esses dois últimos defendem a unicidade como fundamento de sua ação sindical a partir das orientações da CTB. O SINDEDUCAÇÃO (UGT), ao contrário dessas duas entidades, defende que professor e servidor da educação sejam desmembrados em sua representação, mesmo contrariando a orientação da sua central. Em suma, adverte Robson Santos, o processo de fragmentação tem ocorrido através do surgimento de novas entidades de representação dos trabalhadores da educação nesta unidade da federação, porém, na mesma medida, os sindicatos de base estadual vêm travando uma luta para que a pulverização da base não aconteça. Suas estratégias consistem em uma maior presença em municípios onde a forte atuação sindical se faz necessária.

Vanessa Dantas e Carlos Bauer nos dizem que o estudo sobre “O Contexto educacional em tempos de ditadura civil-militar: uma perspectiva histórico-social da educação maranhense (1964-1985)” pretende construir um panorama do setor educacional público no Estado do Maranhão no período em que o Brasil esteve sob égide do regime civil-militar, instalado pela força em 1964, e identificar os embates entre as forças políticas, estudantes e trabalhadores em educação. Nessa perspectiva histórica, os autores buscam delinear o percurso educacional vivenciado pelos maranhenses, a partir da compreensão crítica do contexto sociopolítico daquele conturbado momento, da análise das disposições políticas educacionais na esfera federal e sua incidência na esfera estadual, localizando as possíveis modificações incididas no ensino com a ascensão de novos sujeitos políticos ao governo e, conseqüentemente, identificado os pontos nevrálgicos nas lutas por direitos desses sujeitos no tempo social aqui considerado. O ponto de partida dos autores remonta ao fim da oligarquia de Victorino Freire (1946-1964), que controlou a política maranhense, onde o ensino apresentava condições questionáveis, resultante

das políticas adotadas até então. Para o Governo Federal, tal conjuntura não atendia aos interesses do modelo econômico hasteado no país impedindo a sua consolidação e o amoldamento do Estado às novas demandas. Assim, o discurso desenvolvimentista de estruturação social e organização econômica de José Sarney (1965-1970), não só outorgou sua promoção à política como avalizou uma ruptura da liderança vitorinista na política maranhense. Pedro Neiva de Santana (1971-1975), Osvaldo da Costa Nunes Freire (1975-1978), João Castelo (1979-1982), são nomes de líderes políticos tradicionais que sucederam Sarney e fizeram discursos análogos para o setor educacional. O estudo dessas trajetórias e suas repercussões nos movimentos associativistas e sindicais dos trabalhadores em educação, em linhas gerais, permitirá contribuir para ampliação de pesquisas de cunho histórico-educacional e, sobretudo, da história social daqueles que fazem a educação no Maranhão.

Também queremos registrar os nossos agradecimentos aos professores Marisa Bittar e Amarílio Ferreira Jr. que traduziram, respectivamente, os manuscritos de Gary McCulloch e Kate Rousmaniere, originalmente, redigidos na língua inglesa, tornando suas leituras mais acessíveis ao público familiarizado com a língua portuguesa.

Por último, mas não menos importante, é necessário dizer que tanto a reunião de trabalho da Rede de Pesquisadores Sobre Associativismo e Sindicalismo dos Trabalhadores em Educação (Rede Aste) realizada, nos dias 04, 05 e 06 de junho de 2014, na cidade de São Paulo, quanto à publicação do presente livro, tornaram-se possível graças ao apoio financeiro, logístico, institucional e político que recebemos do Sindicato de Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo – APEOESP, da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES e do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Nove de Julho – PPGE/Uninove, a quem registramos os nossos sinceros agradecimentos.

*Os organizadores*

## Referências

- ANTUNES, Ricardo. **Os sentidos do trabalho**: Ensaios sobre a afirmação e a negação do trabalho. 6. ed. São Paulo: Boitempo, 2000.
- MARX, Karl. **O Capital**: Capítulo VI (inédito): resultados do processo de produção imediata. São Paulo: Moraes, 1985.

\_\_\_\_\_. **O Capital:** crítica da economia política. Vol. I, Tomo 2 (Col. Os Economistas). São Paulo: Abril Cultural, 1984.

\_\_\_\_\_. **Teorias da mais-valia:** história crítica do pensamento econômico. Volume 1. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1980.

# A EXPANSÃO DO ENSINO SUPERIOR PRIVADO E AS NOVAS CONFIGURAÇÕES DO TRABALHO DOCENTE: EDUCAÇÃO MERCADORIA E PRECARIZAÇÃO

## 1. Breve histórico da expansão do ensino superior privado – governos Lula e Dilma

A educação superior no Brasil ilustra sobremaneira a adoção de políticas e estratégias com forte orientação neoliberal a partir de FHC e seu aprofundamento até os dias atuais. Os alicerces das reformas educacionais, que impulsionaram a forte expansão do setor privado, foram firmados no governo FHC, concretamente com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) – Lei nº 9394/96 – que deu contornos flexíveis ao sistema de educação nacional e possibilitou a edição de uma série de decretos normatizados que permitiu o deslocamento da educação do campo do direito para o campo dos serviços comercializáveis, portanto passível de exploração e acumulação<sup>1</sup>. A LDB foi gestada e parida sob forte influência dos organismos internacionais, a saber: Banco Mundial (BM) e Banco Interamericano para a Reconstrução e o Desenvolvimento (BIRD), que, por seu turno, têm como horizonte práticas neoliberais que sustentam a hegemonia do mercado.

A partir daí a expansão do ensino superior privado – iniciada por FHC e aprofundada por Lula e Dilma – se deu nos marcos da competição capitalista e com forte presença do Estado como fomentador deste crescimento, seja por meio do programa de isenção tributária (ProUni), seja por meio da ampliação das matrículas subsidiadas (FIES) ou, em outras palavras, por meio da transferência de recursos públicos para empresas privadas de educação. Esse modelo de expansão permitiu que a iniciativa privada se consolidasse na oferta de vagas; segundo o último Censo da

1. Já em 19 de agosto de 1997, um ano após a aprovação da LDB, o Decreto nº 2306 em seu artigo primeiro autoriza as entidades mantenedoras a promoverem alterações em seus estatutos modificando sua natureza (civil ou comercial).

Educação Superior, 88% das Instituições de Ensino Superior são privadas, enquanto 12% são públicas (INEP, 2013).

**Tabela 1: Número e Percentual de Instituições de Educação Superior, por Categoria Administrativa – Brasil – 2011**

Total Geral		Categoria Administrativa									
		Pública									Privativa
Total	%	Total	%	Federal	%	Estadual	%	Municipal	%		
2.365	100,0	284	12,0	103	4,3	110	4,7	71	3,0	2.081	88,0

Fonte: MEC/Inep.

Se de um lado os resultados do Censo da Educação Superior comprovam a predominância do setor privado, por outro lado os empresários do setor reclamam do número de vagas ociosas, alegando que o sistema de ensino superior tornou-se maior que a demanda e apontando como causa do problema o “gargalo” do Ensino Médio. Apesar disso, mantém aposta na concorrência para o atendimento dos formandos do Ensino Médio como uma demanda em potencial:

Para os dirigentes de grandes grupos de ensino superior o quadro não soa tão grave; acreditam que ainda existe uma margem significativa de crescimento para o setor privado, ou pelo menos para o segmento que representam. A aposta baseia-se numa aritmética elementar: se o ensino superior absorve hoje cerca de 30% dos egressos do ensino médio, então, a disputa no setor é para atrair os 70% restantes que ainda não estão se dirigindo para o ensino superior. (Sampaio, 2011)

A majoritária presença do setor privado na educação superior tem ocasionado também o surgimento de uma série de serviços complementares que visam a fomentar o preenchimento de vagas ociosas nas IES privadas, ou seja, “quase como mercadorias no estoque de uma fábrica ou de uma loja, o problema para empresas que atuam na área da educação é que vagas ociosas significam capital ocioso e transtornos à acumulação” (Fernandes e Gaspar, 2014, p. 7). Nesse sentido, é salutar, por exemplo, o crescimento de empresas entrepostas que representam os alunos junto às instituições com o pretexto de serem facilitadoras na oferta de descontos nas mensalidades, tanto quanto no “auxílio” à aquisição do FIES. Trata-se de

comércio de insumos e criação de serviços derivados, ligados à educação superior, cuja potencialidade de lucro se desdobra em novos e diferentes empreendimentos que alimentam a mercantilização do ensino superior num processo que está longe de se esgotar.

Porém, outros aspectos corroboram a nova e complexa configuração do setor privado de educação, entre eles destacamos o surgimento, a partir de 2007, de empresas cujas ações foram disponibilizadas na Bolsa de Valores, motivando o processo de aquisições e fusões subsidiado, sobretudo, por fundos de investimentos estrangeiros, anunciando a tendência de oligopolização (grandes empresas que detém a maior parte da oferta educacional privada) do setor. Esse movimento teve sua expressão máxima na recente fusão entre duas grandes empresas do ramo: a Kroton e a Anhanguera Educacional que resultou na constituição da maior empresa privada de educação do mundo, com mais de um milhão e meio de alunos! Ou:

Ademais, a mobilidade do capital, unida à flexibilidade tecnológica e social propiciada pela desregulamentação de direitos consagrados e pela hegemonia ideológica nos principais setores de formação de opinião, possibilita a mercantilização de praticamente tudo, solapando fronteiras e soberanias nacionais. (Heloani, 2003, p. 101)

Desse modo, a expansão do ensino superior privado vem ocorrendo em consonância com os anseios do mercado, seja porque a educação deixou o campo dos direitos e passou ao campo dos serviços, seja porque, tornada mercadoria, a educação tem sido norteadada pelos ditames da administração privada que tem como fim o lucro e a acumulação por meio de ganhos em produtividade com emprego mínimo de recursos. Assim, subjaz as reformas educacionais, iniciadas por FHC e aprofundadas por Lula e Dilma, a ideia de que o sistema de ensino superior deve ter como fundamento a lógica do mercado, da “qualidade”, da eficiência e do controle, ou seja, do emprego de práticas gerenciais na IES privadas.

A privatização do setor de serviços tem ocorrido em conformidade com o ideário neoliberal que preconiza o fim dos serviços públicos. Não é por acaso que a afirmação de que “educação não é mercadoria”, há tempos deixou de ter lastro na realidade, ao contrário, o que a realidade demonstra é um alarmante crescimento da IES privadas e uma predominância destas em relação às Instituições públicas (Federais, Estaduais ou Municipais), seja quanto ao número de Instituições, seja quanto à oferta

de cursos ou, de forma cabal, quanto ao número de matrículas, conforme demonstram os dados a seguir:

**Tabela 2: Estatísticas Básicas dos Cursos de Graduação por Categoria Administrativa – Brasil – 2011**

Estatísticas Básicas	Categoria Administrativa					
	Total Geral	Pública				Privada
		Total	Federal	Estadual	Municipal	
Instituições	2.365	284	103	110	71	2.081
Cursos*	30.420	9.833	5.691	3.359	783	20.587
Matrículas	6.739.689	1.773.315	1.032.936	619.354	121.025	4.966.374
Ingressos (todas as formas)	2.346.695	490.680	308.504	146.049	36.127	1.856.015
Concluintes	1.016.713	218.365	111.157	87.886	19.322	798.348
Funções Docentes em Exercício	378.257	150.815	90.388	52.033	8.394	227.442

Fonte: MEC/Inep. \*Não inclui área básica de ingresso. A atuação docente não necessariamente inclui atividades de ensino em cursos de graduação.

## 2. Novas configurações do trabalho docente no ensino superior privado

A consolidação da mercantilização do ensino superior e a formação de oligopólios educacionais ocorre com base na incorporação de princípios e fundamentos do setor empresarial, ou seja, na otimização dos recursos. Essa fórmula – clássica do neoliberalismo – consiste na diminuição das despesas para o consequente aumento dos lucros. Assim, com vistas a assegurar um perfil rentável à empresa, torna-se necessária a precarização das relações de trabalho. As condições de trabalho vivenciadas cotidianamente pelos docentes das IES privadas podem ser exemplificadas pela flexibilização nos contratos de trabalho, redução de carga horária dos professores, esvaziamento de carga horária de algumas disciplinas, falta de

remuneração de direitos autorais em disciplinas *on line*, predominância de contratos por hora em detrimento da jornada, intensificação do trabalho devido a novas exigências ou ainda ao grande número de alunos que um mesmo professor precisa atender.

Se, por um lado, o quadro acima demonstra a predominância do setor privado na educação com 4.966.374 matrículas contra 1.773.315 do setor público e 2.081 IES privadas contra 284 públicas; por outro o comparativo demonstra também a inversão que ocorre quando consideramos a função docente, ou seja, enquanto nas Instituições públicas existem 150.815 mil docentes para o atendimento de 1.773.315 alunos/matrículas, nas Instituições privadas este número é de 227.442 docentes para o atendimento de 4.966.374 alunos/matrículas. Esta relação indicia uma proporção expressivamente maior de alunos por professor nas IES privados e, consequente, intensificação do trabalho docente no setor.

**Tabela 3: Total de Funções Docentes segundo a Categoria Administrativa – Brasil – 2011**

Categoria Administrativa	Ano					
	2009		2010		2011	
	Total	%	Total	%	Total	%
Total	359.089	100,00	366.882	100,0	378.257	100,0
Pública	131.302	36,6	140.742	38,4	150.815	39,9
Federal	77.574	21,6	83.443	22,7	90.388	23,9
Estadual	45.791	12,8	49.814	13,6	52.033	13,8
Municipal	7.937	2,2	7.485	2,1	8.394	2,2
Privada	227.787	63,4	226.140	61,6	227.442	60,1

Fonte: MEC/Inep.

A tabela 32 do Censo da Educação Superior 2011 (reproduzida na tabela 3) mostra que 60,1% dos docentes estão nas IES privadas e 39,9% nas públicas. Esse dado, no entanto, deve ser considerado à luz das formas de contratação: enquanto nas Instituições públicas predominam contratações em regime de tempo integral, nas Instituições privadas prevalece a contratação pelo regime horista. Esta forma parcelada de contratação leva muitos docentes do ensino superior a acumularem cargos em mais de uma IES privada, acarretando, não raro, em jornadas extenuantes de trabalho.

Assim, com a privatização do setor de serviços, entre eles a educação, aquilo que era majoritariamente do setor público passou ao setor privado

e, em decorrência, à produção de mais-valia. Se, como vimos, é corrente o interesse de empresários e investidores no setor educacional, esse interesse resulta justamente da lucratividade atrativa que tem sido marca das IES privadas. Nesse sentido, a exploração do trabalho docente – entre outros recursos anteriormente apontados – é uma das formas de efetivação do projeto privado para a educação superior.

É perceptível também, particularmente nas últimas décadas do século XX, uma significativa expansão dos assalariados médios no “setor de serviços”, que inicialmente incorporou parcelas significativas de operários expulsos do mundo produtivo industrial, como resultado do amplo processo de reestruturação produtiva, das políticas neoliberais e do cenário de desindustrialização e privatização, mas que também sentem as consequências do processo de reestruturação. Se, porém, inicialmente deu-se uma forte absorção, pelo setor de serviços, daqueles que se desempregavam do mundo industrial, é necessário acrescentar também que as mudanças organizacionais, tecnológicas e de gestão também afetaram fortemente o mundo do trabalho nos serviços, que cada vez mais se submetem à racionalidade do capital e à lógica dos mercados. Com a inter-relação crescente entre mundo produtivo e setor de serviços, vale enfatizar que, em consequência dessas mudanças, várias atividades nesse setor, anteriormente consideradas improdutivas, tornaram-se diretamente produtivas, subordinadas à lógica exclusiva da racionalidade econômica e da valorização do capital. (Antunes, 2009, p. 236)

Dessa forma, o trabalho docente, incorporado aos serviços, está submetido à lógica das mudanças do trabalho no setor apontadas por Ricardo Antunes. Se considerarmos a modalidade EaD, veremos que o trabalho docente nas IES privadas tem ganhado contornos ainda mais dramáticos nos últimos anos.

O trabalho do professor que leciona na modalidade EaD tem de ser considerado como mais uma expressão da “nova morfologia do trabalho”, pois trata-se de um trabalhador que, fazendo uso da mediação tecnológica, para efetivação de seu trabalho acaba por incorporar as contradições e ambivalências dos “infoproletários”. Assim, as novas configurações do trabalho docente no EaD precisam ser tomadas à luz do modo como estão organizadas as relações de trabalho nestas empresas, de modo geral assim estabelecidas: o professor, designado e registrado como tutor, faz o atendimento de um grupo de alunos que pode ser da ordem de 300 (trezentos) em uma única disciplina, esse mesmo professor não foi o responsável pela

elaboração do conteúdo e pela seleção bibliográfica, deve apenas dirimir algumas eventuais dúvidas oriundas da vídeo-aula a que o aluno assistiu, para que este aluno acesse o professor ele deve usar ou a plataforma disponibilizada pela instituição de ensino ou ligar para uma central de atendimento. Sua dúvida, em ambos os casos, gerará um número de protocolo e dará ao professor até 48 horas para responder.

Diante desse quadro, já se tornou corrente a expressão “teleprofessor” para referir este trabalhador que, não raro, acumula grandes jornadas de trabalho a fim de compor uma remuneração média, além de estar submetido aos mecanismos de controle e mérito típicos da nova planta organizacional das IES privadas. Decorre daí a fragmentação da categoria em novas (sub)funções docentes (os docentes são designados como tutores, orientadores ou monitores) que passam a admitir uma série de formas degradadas de contratação: terceirizações, contratos por tempo determinado e, eventualmente, por demanda.

Nesse caso, a educação mediada pela tecnologia, que supostamente serviria para aproximar os extremos sociais, acaba por aprofundá-los. Contudo, para os empresários, o aliciamento desse recurso é tomado como mais uma vantagem mercadológica capitalista, sobretudo por potencializar sua capacidade de lucro.

O modelo de gestão dessas empresas e conglomerados do setor privado que atuam no ensino superior está em conformidade com os critérios das organizações flexíveis hipermodernas. Aspecto que coloca inúmeros desafios à organização sindical nesse segmento, fundamentalmente em razão dos processos de fragmentação e de exposição dos trabalhadores a instabilidade. Ainda no que se refere aos processos de gestão, destacam-se os modelos de avaliação institucional e de “satisfação dos clientes” que promovem a exposição dos docentes.

Consideramos que esses aspectos produzem efeitos significativos, assim como, inscrevem novos desafios à organização sindical. Os sindicatos ficam numa posição defensiva. As mobilizações, quando ocorrem, ficam restritas a uma agenda de defesa de direitos desrespeitados.

### **3. Os dilemas do sindicalismo no ensino superior privado: avanços e limites da resistência**

Sob a égide do “capitalismo flexível” as IES privadas funcionam como organização e incorporam noções de flexibilidade que afetam diretamente a

rotina dos trabalhadores, no caso que abordamos dos trabalhadores docentes. Espera-se que este trabalhador tenha uma nova atitude, que seja proativo, polivalente e que, em geral, se distancie de seus sindicatos e dispense as formas rígidas e tradicionais de contratação, assim como o escopo da lei.

Algumas das repercussões dessas mutações no processo produtivo têm resultados imediatos no mundo do trabalho: desregulamentação enorme dos direitos do trabalho, que são eliminados cotidianamente em quase todas as partes do mundo onde há produção industrial e de serviços, aumento da fragmentação no interior da classe trabalhadora; precarização e terceirização da força humana que trabalha, a destruição do sindicalismo de classe e sua conversão em sindicalismo dócil, de parceria, ou mesmo em um sindicalismo de empresa. (Antunes, 1999, p. 53)

O conjunto de mudanças na configuração do sistema nacional de educação, ancorado nas alterações promovidas a partir dos anos 1990 na legislação educacional – que patrocinaram um marco regulatório significativamente mais favorável aos empresários da educação – associado a adesão dessa legislação às orientações dos organismos internacionais e a progressiva predominância privada na educação superior brasileira compõem o cenário adequado à adoção de recursos administrativos típicos de organizações, que tem promovido o emprego de novas – e mutantes – formas de relação de trabalho, o que tem evidenciado o enraizamento de um perfil gerencialista de gestão, alinhavado à lógica empresarial, que incorpora noções de produtividade, eficácia e eficiência que tem resultado numa crescente precarização e intensificação do trabalho docente.

Assistimos então à desestruturação da empresa fordista em benefício de um modelo de organização das relações de produção orientado pela generalização do processo de terceirização, pela compressão dos níveis hierárquicos, pelo desenvolvimento de estratégias gerenciais objetivando a mobilização permanente da força de trabalho, pela cooperação constrangida dos assalariados, pela administração por metas, assim como pela fragmentação da relação salarial. (Braga, 2009, p. 68)

Esse contexto impõe também às entidades de classe da categoria docente no ensino privado uma série de dificuldades que estão além daquelas enfrentadas tradicionalmente nos embates que se estabelecem entre capital e trabalho, pois a aplicação de estratégias gerenciais na gestão das empresas privadas de educação superior tem operado na subjetividade dos trabalhadores, assim

os conceitos que decorrem do mundo dos negócios e da lógica competitiva surgem no âmbito escolar, por meio do conteúdo das reformas educativas, e passam a exigir de todos os envolvidos no processo de ensino uma nova “atitude mental”, uma nova subjetividade. (Heloani e Piolli, 2010, p. 18)

É necessário considerar também que a categoria dos professores em nível superior privado é composta por trabalhadores que muitas vezes não têm na docência sua atividade profissional predominante (são advogados, dentistas, arquitetos, engenheiros, médicos, etc que além de suas atividades principais, tem a docência como um emprego complementar). Embora não tenhamos condição neste artigo de aprofundarmos as considerações sobre a identidade da categoria docente, julgamos importante esta característica por sua participação no processo de fragmentação dos trabalhadores que, via de regra, é também um dos motivos de distanciamento dos trabalhadores de seus sindicatos

Concorre ainda para o distanciamento desses trabalhadores de sindicatos a instabilidade que vivenciam em seus empregos que implica em alta rotatividade ou em um contrato de “curto prazo”, como chamou Sennett (2009), que inviabiliza a construção de laços de identidade com trabalhadores da mesma empresa.

Nesse contexto, o sindicato que é instrumento “de defesa e de resistência dos assalariados no capitalismo” (Dal Rosso, 2011, p. 19) incorpora as dificuldades vivenciadas pela categoria, evidenciando algumas barreiras, seja na mobilização da categoria, seja na regulamentação – por meio de aparato legal – de regras que façam frente às investidas do capital contra a carreira docente.

Dessa forma, a teia ideológica operada pelas organizações no sentido de distanciar os trabalhadores dos sindicatos e associações é bastante extensa e poderosa, sobretudo na medida em que confere à individualidade e à concorrência o estatuto do mérito e do reconhecimento, para tanto a neutralização e/ou anulação das organizações coletivas dos trabalhadores é investimento imperativo para manter pacificados – ainda que de forma provisória – eventuais conflitos.

Reside aí um dos dilemas que o sindicalismo docente na rede privada tem a enfrentar: encontrar os meios políticos para disputar (e quiçá vencer) a consciência dos trabalhadores para que, uma vez mobilizados, possam assegurar seus direitos e ampliá-los.

## Referências

ANTUNES, Ricardo. **Os Sentidos do Trabalho**: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho. São Paulo: Boitempo, 1999.

\_\_\_\_\_. **O Caracol e sua concha**: ensaios sobre a nova morfologia do trabalho. São Paulo: Boitempo, 2005.

ANTUNES, Ricardo e BRAGA, Ruy (orgs.). **Infoproletários**: degradação real do trabalho virtual. São Paulo: Boitempo, 2009.

CHAUÍ, Marilena. **Escritos sobre a universidade**. São Paulo: Ed. Unesp, 2001.

DAL ROSSO, Sadi. Elementos para a teoria do sindicalismo no setor da educação. In: DAL ROSSO, Sadi; et al. **Associativismo e sindicalismo em educação** – Organização e lutas. Brasília: Paralelo 15, 2011.

GASPAR, Ronaldo F. e FERNANDES, Tânia C. Mercantilização e Oligopolização do ensino superior privado. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 39, n. 3, jul./set. 2014.

HELOANI, Roberto. **Gestão e organização no Capitalismo Globalizado**: história da manipulação psicológica no mundo do trabalho. São Paulo: Atlas, 2003.

HELOANI, Roberto; PIOLLI, Evaldo. Educação, Economia e Reforma do Estado: algumas reflexões sobre a gestão e o trabalho na educação. **Revista APASE**, Ano IX, n. 11, 2010.

\_\_\_\_\_. A Falácia da Qualificação: dilemas do (des) emprego dos profissionais de nível superior. **Revista USP**, São Paulo: CCS – USP, n. 64, 2005.

SAMPAIO, Helena. **Setor privado de ensino superior no Brasil**: o que mudou no século XXI? Texto apresentado no GT Educação e Sociedade no 35º Encontro Anual da Anpocs, realizado de 24 a 28 de outubro de 2011, em Caxambu, Minas Gerais.

SENNETT, Richard. **A corrosão do caráter**: consequências pessoais do trabalho no novo capitalismo. Tradução de Marcos Santarrita. 17. ed. Rio de Janeiro: Record, 2012.

### Site Consultado:

INEP. **Sinopse da Educação Superior no Brasil**. 2011. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br>>.

# **HISTÓRIA IMEDIATA DA ORGANIZAÇÃO DE BASE E DAS GREVES DOS TRABALHADORES EM EDUCAÇÃO DA CIDADE DE SÃO PAULO (2013-2014): DO DIFÍCIL APRENDIZADO NOS ENFRENTAMENTOS DAS ADMINISTRAÇÕES DEMOCRÁTICO-POPULARES**

## **Introdução**

O presente artigo se preocupa em resgatar algumas experiências vivenciadas pelos trabalhadores de educação do município de São Paulo ao longo da greve realizada em 2014, frente ao governo petista de Fernando Haddad. Participaram desse processo a maioria das entidades representativas da categoria existentes na cidade de São Paulo, como o Sindicato dos Professores e Funcionários Municipais de São Paulo (APROFEM), Sindicato dos Especialistas de Educação do Ensino Público Municipal de São Paulo (SINESP), Sindicato dos Profissionais em Educação no Ensino Municipal de São Paulo (SINPEEM) e o Sindicato dos Trabalhadores nas Unidades de Educação Infantil da Rede Direta e Autárquica do Município de São Paulo (SEDIN). No entanto, priorizaremos as ações realizadas pelo SINPEEM por ser essa agremiação sindical a que congrega o maior número de filiados e a que mais expressa os anseios da categoria.

Para a concretização do estudo utilizamos os materiais produzidos e veiculados pelo SINPEEM nos quais constam os principais passos do processo de construção e dos desdobramentos políticos do movimento grevista. Além desse riquíssimo material, realizamos duas entrevistas com trabalhadores da base social do sindicato, um professor de história e uma

professora de ensino fundamental I. Um dos entrevistados – Juliano Godói – é representante escolar, conselheiro do SINPEEM, como também militante de um dos agrupamentos políticos que atuam no interior do sindicato. A professora entrevistada – Anna Fabíola Maranhão – não possui mandato de base no sindicato e não pertence a nenhuma tendência sindical ou agremiação política partidária que atua nessa frente de luta.

Ainda sobre os entrevistados é importante dizer que ambos concordaram em terem os seus nomes verdadeiros citados nesses escritos.

Nosso objetivo é evidenciar a importância e a constância histórica dos movimentos reivindicativos perpetrados pelos trabalhadores em educação, mas trazendo à tona algumas das particularidades e contradições existentes nessa greve de professores estudada. Particularmente, enfatizando que a categoria não esperava uma relação tão conturbada com os governantes, considerando serem muitos dos ativistas sindicais membros do Partido dos Trabalhadores (PT) e de terem contribuído com a vitória eleitoral petista, justamente, com o propósito interromper e por fim as políticas educacionais dos governos anteriores que em muito contribuíram para o retrocesso educacional paulistano.

## **1. Algumas palavras sobre os fundamentos teóricos e metodológicos do estudo**

Tradicionalmente, os historiadores sempre tiveram dificuldades de tratar as questões relativas ao chamado tempo presente ou imediato, alegando que a proximidade extrema dos mesmos poderia inviabilizar a compreensão dos temas estudados com a devida anuência e credibilidade.

É certo também que os historiadores não são imunes aos problemas do seu próprio tempo e, vez ou outra, se posicionam, no calor da hora dos acontecimentos, lançando mão de recursos que seriam mais apropriados aos jornalistas, como é o caso das entrevistas, consultas aos bancos de dados da imprensa, portais da internet, ou seja, recursos muito comuns ao jornalismo e não aos que são corriqueiros no exercício do seu ofício.

Na esfera educacional nos parece ser muito apropriado que os historiadores tragam à tona o testemunho de sua época e a compreensão que tem do tempo e da vida social na qual estão mergulhados, mesmo sapientes de que o presente é o terreno do efêmero e dos acontecimentos fugidios.

Na contemporaneidade, as responsabilidades desse historiador social da educação estão associadas à compreensão de que existe em curso, na

chamada sociedade capitalista, uma luta pela preservação da memória e de que o seu papel jamais poderia ser meramente contemplativo, transformando-se, então, na própria expressão da resistência à opressão e exploração que são próprios do mundo do capital.

A memória de lutas dos trabalhadores abarca diferentes meios de resistência e o registro e a avaliação crítica dos seus movimentos, formas organizativas, táticas e métodos de lutas e manifestações são de muita importância na construção de sua história. É isso o que pôde ser percebido inúmeras vezes nas experiências dos movimentos sindicais dos trabalhadores em educação no Brasil. A seguir, apresentamos alguns aspectos dessa história produzidos pela experiência do movimento grevista dos trabalhadores da educação da cidade de São Paulo.

## **2. A greve dos trabalhadores em educação da cidade de São Paulo, no conjunto das lutas sociais brasileiras**

Durante o ano de 2014, a situação política e social brasileira foi muito conturbada, com eleições quase que gerais e manifestações de toda ordem percorrendo a totalidade do país. Esse processo de mobilização foi deflagrado, a partir de junho de 2013, quando as ruas das grandes cidades passaram a acolher os protestos contra o aumento de R\$ 0,20 (vinte centavos) nas passagens de ônibus, mas também exigindo melhores condições de atendimento do transporte público, na educação, na saúde, na moradia e no questionamento com os gastos com a realização da copa do mundo de futebol no Brasil.

As chamadas jornadas de junho mobilizaram milhares de pessoas em todo o país e foram duramente reprimidas pelas forças policiais estaduais, como ocorreu em São Paulo e no Rio de Janeiro.

A crise econômica e social foi acompanhada da crise política, o que fez com que esses movimentos denunciassem a corrupção envolvendo os partidos, tanto da base de sustentação do governo federal, quanto os partidos de oposição.

A resposta governamental as reivindicações populares foi à criminalização dos movimentos sociais e a prisão de muitos de seus participantes, inclusive sob a acusação de terrorismo ou, ainda, como foi o caso dos adeptos da temática Black Bloc, pejorativamente associados ao crime or-

ganizado. Mas, esses movimentos, isso sim, se apresentavam imbuídos de princípios libertários e, marcadamente, anticapitalistas e em suas jornadas de ocupação das ruas e demais espaços públicos traziam a consigna “Nossa Pátria é o mundo inteiro, nossa Lei é a Liberdade”!

A tendência contestatória continuou em 2014 e ações perpetradas pelo Movimento dos Trabalhadores Sem Teto (MTST), na cidade de São Paulo, trouxe o ímpeto da revolta para a cena política que marcaria todo esse período.

A intenção de criminalização dos movimentos sociais também ficou bem visível em atitudes como a do governo do Estado de São Paulo que, após cinco dias de greve dos metroviários, demitiu 42 trabalhadores que estavam na linha de frente da paralisação iniciada em 5 de junho de 2014, sendo alguns desses trabalhadores representantes e lideranças do sindicato da categoria, o que para nós representou uma ação estratégica por parte dos mandatários de enfraquecimento das organizações sindicais dos trabalhadores.

Em 27 de maio, os professores da Universidade de São Paulo (USP) decidiram entrar em greve, o que, rapidamente, trouxe a adesão dos trabalhadores das demais universidades estaduais paulistas, inclusive, com a polícia militar perpetrando ações violentas contra essas agitações. Na Universidade de Campinas (UNICAMP), os servidores ficaram em greve durante 112 dias, encerrando o movimento apenas no dia 11 de setembro de 2014.

No bojo desses acontecimentos, em dia 13 de novembro, com a participação do MTST, da Central Única dos Trabalhadores (CUT) e outras entidades foi realizado, no vão livre do MASP (Museu de Arte de São Paulo), um concorrido ato em defesa da reforma política, urbana, tributária, da democratização da comunicação, a desmilitarização da segurança pública, da realização de um plebiscito e de uma constituinte eleita, exclusivamente, para fazer a reforma política.

Em 23 de abril de 2014, os professores da rede municipal de ensino de São Paulo entraram em greve exigindo a incorporação do abono de 15,38%, o fim das terceirizações, melhores condições de trabalho e a não efetivação de um novo sistema de gestão pedagógica proposta pelo governo (SGP), intervalo para os professores dos centros de educação infantil (CEI), dentre outros itens constantes de sua pauta de reivindicações.

No período estudado, a rede municipal de educação paulistana contava com aproximadamente 60 mil professores, 900 mil alunos distribuídos em 1.523 escolas e oferecia o piso salarial de 2.600,00 (dois mil e seiscentos reais), com abono complementar, para os professores que trabalhassem 40 horas semanais.

Em 3 de junho, com a aprovação pela câmara municipal de São Paulo, do texto substitutivo ao projeto de lei 235/2014, que previa o reajuste de 15,38% ao abono complementar, os professores reunidos em assembleia realizada em frente à câmara municipal de São Paulo, decidiram encerrar o movimento grevista que perdurou por 42 dias. Com esse aumento, o piso salarial, com jornada semanal de 40 horas aula de nível superior, foi elevado para cerca de R\$3.600,00 (três mil e seiscentos reais). Também ficou acordado que os dias de paralisação não seriam descontados, com base em calendário de reposição de aulas apresentados pelos professores. No entanto os acordos não foram cumpridos na sua totalidade dificultando a relação da categoria com César Caleghari, então, Secretário Municipal de Educação, o que colaborou com o seu desligamento da pasta no início de 2015.

### 3. A greve

Em 2014 acompanhamos o movimento grevista dos professores da cidade de São Paulo, que se intensificou e se desenvolveu no enfrentamento de uma administração do Partido dos Trabalhadores (PT) e de outros partidos aliados que tinha, então, o ex-ministro da Educação Fernando Haddad, como chefe do executivo. É válido ressaltar que a relação do governo municipal com os professores do município se deu de maneira intrincada. O prefeito em muitos momentos de seu governo, sobretudo no ano de 2014 atribuía a essa truncada relação ao fato do presidente de um dos maiores sindicatos da categoria (SINPEEM) ter feito parte durante muitos anos da base de sustentação do governo anterior<sup>1</sup> na qualidade de vereador do PPS (Partido Popular Socialista). Cargo esse acumulado com o de presidente do SINPEEM. O que foi motivo de muitas críticas por parte dos diversos agrupamentos políticos que compõem a base social do sindicato. No entanto, as críticas não fizeram com que o vereador e presidente do sindicato se licenciasse do seu cargo presidencial do SINPEEM. Cargo esse ocupado por ele desde o ano de 1987. O que se constituiu na vanguarda da categoria como um problema político.

As reivindicações atuais da categoria dos trabalhadores em educação da cidade de São Paulo representam todo o acúmulo de ações governa-

---

1. Governo de Gilberto Kassab do DEM – democratas. Foi prefeito da cidade de São Paulo por duas vezes entre 2006 e 2012. Assumiu pela primeira a prefeitura de São Paulo após a renúncia do titular José Serra (01/01/2005 a 31/03/2006) para se candidatar ao governo do Estado de São Paulo, e a segunda vez foi eleito em 2º turno.

mentais que não priorizaram a educação no município ao longo dos anos. Além do que a greve dos trabalhadores da educação, ocorrida no ano de 2014, ganhou destaque no cenário social e político paulistano pelo fato do governo ter sinalizado a continuidade da política educacional dos governos anteriores criticada pela categoria por muitos anos. Em entrevista realizada com um professor da rede municipal de ensino, também representante de escola (RE) e conselheiro do SINPEEM, temos, então, uma sintética avaliação desse movimento:

A greve de 2014, se eu fosse definir em poucas palavras, eu diria que ela foi uma greve dura, muito dura. Bom, mas também dá para partir do princípio que uma greve também não se cria num ambiente de facilidades, ela uma greve só surge frente às dificuldades, sejam financeiras, sejam nas condições de trabalho, no caso dos professores, ou qualquer coisa do gênero. (Godoi, 2015)

Os problemas relacionados às condições de trabalho e, sobretudo, as questões salariais não surgiram no governo de Fernando Haddad, mas vieram se acumulando desde os governos anteriores, porém, a categoria e os seus ativistas sindicais depositou seu voto de confiança nesse governo, justamente com a esperança da mudança.

A professora Anna Fabíola Maranhão, de Ensino Fundamental I, da rede municipal de São Paulo, quando entrevistada e questionada sobre como avaliava os movimentos grevistas da categoria, especialmente, o de 2014, nos disse que,

[...] em primeiro lugar avalio qualquer movimento de greve da categoria como válido desde que o governo não atenda as necessidades e não cumpra acordos estabelecidos, que é o que ocorre anualmente na prefeitura de São Paulo. Desde 1997, quando ingressei na prefeitura participo e apóio os movimentos da categoria dos profissionais de Educação na cidade de SP e penso que se não houvesse, as perdas seriam imensas e não teríamos conquistas. . A greve do ano passado, 2014, que durou 42 dias, foi extremamente desgastante, cansativa, pois o governo se recusava a nos receber e dialogar. (Maranhão, 2015)

Com base nas palavras da docente e nas observações realizadas ao acompanhar o movimento grevista, podemos considerar os movimentos dos trabalhadores em educação como um eixo fundamental nos processos de transformações profundas que são necessários ocorrerem na forma pela qual a educação se faz e é assumida pelas autoridades na sociedade brasileira.

Na construção desse trabalho, participamos dos comandos de greve (2014), vistamos as escolas, estivemos no acampamento organizado em frente ao prédio da prefeitura de São Paulo, participamos de assembleias e manifestações públicas do professorado que eclodiram nos mais variados pontos da cidade. Compartilhamos das reuniões organizadas com os pais, com o intuito de esclarecer as reais pretensões dos grevistas. Consultamos a imprensa sindical com o objetivo de obter as notícias das lutas e mobilizações dos professores paulistanos e, nesse percurso pela cotidianidade do movimento, conversamos com os grevistas com o objetivo de compreender as estratégias, o significado e a importância política de suas ações.

Foi necessário montar acampamento em frente à sede da prefeitura onde muitos colegas passaram noites frias para sermos vistos e recebidos. Infelizmente dependemos da mídia, que na maioria das vezes não é verdadeira ao passar o que realmente acontece, o que acaba jogando a população contra nós. (Godoi, 2015)

Por sua vez e nesse mesmo diapasão, as promessas não cumpridas pelo, então, candidato e ex-ministro da educação do Governo Lula, Fernando Haddad, realizadas ao longo do acirrado pleito eleitoral, propaladas com forte e bem acabado apelo midiático, trouxe para o centro do debate uma enorme tensão política que se manifestou em diferentes esferas da organização partidária petista.

Falando de instrumentos de mobilização, como já falei sou petista e desse modo a gente se dirigiu a gestão petista nos fóruns partidários. Por exemplo, um deles é um setorial que existe, chamado setorial de educação do estado de São Paulo, onde professores petistas que pensam a educação e que discutem a educação se reúnem e nesse espaço a gente apresentou a necessidade que a prefeitura tinha de apresentar questões concretas ao... Para o atendimento das reivindicações nesse caso. Tem um caso bem específico de inclusive nos dirigirmos a uma atividade onde o prefeito estava presente e interpela-lo, na linha de: olha, somos petistas ajudamos a te eleger é necessário que você seja mais sensível no atendimento disso, no atendimento desses profissionais. (Godoi, 2015)

Em sua gênese, os sindicatos no mundo ocidental surgiram da permanente necessidade dos trabalhadores de se organizarem e de lutarem contra o controle despótico do capital e seu Estado, procurando, a todo custo,

colocarem seus interesses de classe acima da condição da mera servidão e obsequioso comportamento laboral. A organização dos trabalhadores da educação, por si só, e por mais formidável que o seja não é capaz de se isentar dessa contradição e dos conflitos que lhe são subjacentes, inclusive, daqueles que tem os governos – entendidos como expressão do poderio econômico-estatal – como o principal empecilho de sua consecução. Exatamente por isso, quaisquer esferas do poder estatal não podem ser subestimadas enquanto forças políticas na luta diuturna dos trabalhadores, mesmo quando aventam a proximidade orgânica com os chamados setores democráticos e progressistas da sociedade civil.

Na medida em que se organizam e se mobilizam, os trabalhadores em educação enfrentam todo o tipo de ações perpetradas pelos governantes e seus ascetas com o objetivo de inibir seu ímpeto contestatório e reivindicativo e a sua disposição político-organizativo. Nesse aspecto é preciso reconhecer que, na sociedade burguesa ou capitalista, nenhuma classe ou fração da classe social se torna senhora de sua história se não for capaz de elaborar e reelaborar, a cada instante, a sua memória, outorgando-lhe novos e necessários significados, é o que para nós explicita a necessidade dos trabalhadores forjarem a sua própria história com a presença e importância dos boletins, jornais, panfletos e outros instrumentos, inclusive, eletrônicos de comunicação elaborados pela imprensa sindical.

A ideologia dominante é produzida no ocultamento da história dos trabalhadores, prática que está associada aos mecanismos de dominação e exploração das classes subalternas. Exatamente por isso, a memória é muitas vezes potencializada como elemento de resistência e de subversão dos valores que estão estabelecidos e servem de alicerce para o modelo da sociedade vigente.

No que se refere à questão educacional, no Brasil, as classes dominantes se esmeram em procurar ocultar a presença da memória das lutas e movimentos reivindicativos dos trabalhadores em educação aos lhes atribuir significados corporativos ou meramente depreciativos de sua importância política e social nas várias conjunturas em que esses movimentos eclodiram. No caso da greve de 2014 dos professores do município de São Paulo, isso se materializou com o apoio da mídia burguesa. Aliás, sobre essa questão, na avaliação da professora entrevistada, “infelizmente dependemos da mídia, que na maioria das vezes não é verdadeira ao passar o que realmente acontece, o que acaba jogando a população contra nós” (Maranho, 2015).

Durante o período de greve, o governo veiculou nos canais abertos de televisão inúmeras informações desconstruídas e mesmo infundadas sobre

as reais condições do ensino paulistano e sobre os salários dos trabalhadores em educação, com o objetivo de fazer a população de maneira geral reprovar o movimento grevista. Afinal de contas, como certa vez asseverou Malcolm X, “se você não for cuidadoso, os jornais farão você odiar as pessoas que estão sendo oprimidas, e amar as pessoas que estão oprimindo”.

Procurando meios de esclarecer a população, contra a mais elementar inversão de valores e informações sobre as reais motivações do movimento grevista, os trabalhadores de educação elaboraram uma carta aberta aos pais objetivando desmentir o que a imprensa veiculava.

Carta aberta aos pais,

Os filhos dos trabalhadores merecem uma escola pública de qualidade e pagam impostos para isto. Infelizmente, não é a escola que possuem, diferentemente do que é divulgado nas propagandas oficiais pagas a peso de ouro pela Prefeitura de São Paulo. As escolas municipais de São Paulo padecem da falta de recursos, de material e até de professores e demais funcionários, imprescindíveis para o bom funcionamento e para a boa qualidade da educação para os seus filhos. Salas superlotadas são comuns nas escolas de educação infantil, nos CEIs (creches) e nas unidades de ensino fundamental. Material escolar inadequado e insuficiente chega às escolas, deixando claro que o governo pouco se importa com as necessidades dos professores e dos alunos. O tempo para ensinar e aprender é ocupado por processos burocráticos que tomam o tempo dos professores, prejudicando o planejamento, a execução e o acompanhamento das dificuldades para que o seu filho, de fato, aprenda. Compõe este triste quadro a propaganda do governo que também diz que agora os alunos têm lições de casa, boletins e podem ser reprovados e não o que podem e devem aprender. A violência que atinge professores, alunos e funcionários é tratada com descaso. Nenhuma ação concreta é aplicada pelos governos. Diante deste quadro, os profissionais de educação da rede municipal de ensino estão em GREVE e o convidam a participar deste movimento em defesa da escola pública, de qualidade e inclusiva para todas as crianças, jovens e adultos. (SINPEEM, 2014)

Essa mensagem foi distribuída aos pais dos alunos nas escolas e para a população por toda a cidade pelos grevistas nos comandos de greve. Essa atitude propiciou momentos de diálogos e esclarecimentos, quanto ao verdadeiro sentido da greve, junto à opinião pública.

Para nós, que estamos preocupados em estudar e trazer à tona a história social dos trabalhadores em educação, a memória de suas lutas é uma força de ação que se materializa no presente, não se tratando apenas de uma evocação saudosista do passado. Invariavelmente, desde quando os movimentos grevistas começaram a eclodir, a maioria dos seus observadores e críticos, não os viam com sua potencialidade políticas e educacionais, mas sim como um mero reflexo de interesses corporativos e salariais.

É verdade que esse é um aspecto econômico importante dos movimentos reivindicativos e grevistas dos trabalhadores em educação, mas concretamente em algumas urbes brasileiras as reivindicações das organizações da categoria são mais amplas, não se restringem as reivindicações salariais. No caso da cidade de São Paulo, essa pauta é composta por diferentes itens. A seguir, alguns deles:

INCORPORAÇÃO JÁ! - NÃO AO SISTEMA DE GESTÃO PEDAGÓGICA - ISONOMIA ENTRE ATIVOS E APOSENTADOS - MELHORES CONDIÇÕES DE TRABALHO - VALORIZAÇÃO DO QUADRO DE APOIO - ENQUADRAMENTO NAS NOVAS REFERÊNCIAS PARA ATIVOS E APOSENTADOS - RECESSO, INTERVALO E HORA/ATIVIDADE LIVRE PARA OS CEIS - FIM DAS TERCEIRIZAÇÕES - DIREITO DE GREVE - SEGURANÇA NAS ESCOLAS - SAÚDE DOS PROFISSIONAIS DE EDUCAÇÃO. (SINPEEM, 2014)

No entanto, o que ocorre é que a pauta da categoria junto aos sindicatos é tratada pelas elites e governantes de maneira reduzida usando do autoritarismo e ferindo o processo de consolidação democrática no Brasil. Soma-se ao fato de que, nas últimas duas décadas, muitos socialistas e defensores do estado democrático, principalmente, organizados nas fileiras do Partido dos Trabalhadores – PT, fez com que os sindicatos tivessem que se confrontar com governos defensores de iniciativas de apoio e incremento nos investimentos educacionais.

Podemos, portanto, fazer várias leituras desses movimentos grevistas do presente e que experimentam mudanças importantes e significativas nas conjunturas políticas, sinalizando que esses se inscrevem num processo de luta e defesa permanente do direito à educação pública, gratuita, laica, para todos e em todos os níveis, que precisam ser conquistados e mantidos o tempo todo.

## 4. A categoria frente aos acordos firmados na greve

Após terem vivido 42 dias de greve nas mais variadas condições de pressões e truculência coordenadas pelo governo petista e seus aliados, após o término da greve isso se perdurou durante todo o ano letivo. Para a professora que entrevistamos,

Sempre que entramos em movimento de greve esperamos que algo ocorra em favor da classe, porém esse governo vem descumprindo o que negocia com a classe de professores. Ao fim da greve do ano passado o que ficou estabelecido foi descumprido, principalmente em relação à negociação das reposições dos dias parados. O governo não nos deu autonomia para cumprirmos as reposições da melhor forma para professores em acordo com a comunidade escolar, estabelecendo em portaria como deveria ser a reposição. Isso é reflexo de um governo autoritário e intransigente que não ouve e não atende as necessidades da classe, não negociando as perdas e descumprindo acordos estabelecidos. Um exemplo triste é a realidade das salas mistas nos CEIs com a intenção de não ter crianças sem atendimento, porém com perda de qualidade, apresentando na realidade um atendimento desumano. (Maranho, 2014)

É válido ressaltarmos com base no depoimento da professora que um conjunto de problemas conforma o atual quadro educacional da cidade de São Paulo e que mesmo com todo o empenho voltado para a luta dos trabalhadores da educação a situação da categoria continuou frágil e acompanhada dos descumprimentos dos acordos firmados com o governo.

A mesma sensação foi percebida no relato do outro professor entrevistado que assumiu em sua fala ser petista e que o governo não tinha o direito de agir da maneira que estava agindo com a categoria.

Sou petista e sou professor da rede também, sou sindicalizado, fiz campanha para o atual prefeito, chamei voto dos companheiros da educação no Haddad e sem nenhum tipo de dificuldade ou constrangimento ajudei a organizar a greve contra a gestão petista na cidade de São Paulo por alguns motivos: o primeiro deles é porque nada é mais legítimo do que cobrar de uma gestão petista o atendimento campeão das reivindicações dos trabalhadores, afinal de contas não há outro sentido. Dos outros prefeitos a gente pode não esperar muita coisa, como de fato acontece, prefeitos do setor conservador que é extremamente alheio aos direitos dos trabalhadores. Já prefeitos eleitos pelo

partido dos trabalhadores têm obrigação moral e política de atender os trabalhadores. E é nesse espírito que a gente se engajou na campanha para elegê-lo e por consequência com o mesmo espírito à gente se engajou na greve para ter as nossas reivindicações atendidas.

Do ponto de vista de como avaliar isso como petista, é um problema maior por conta do que eu já falei numa questão anterior, não é legítimo que uma gestão petista tenha um comportamento igual ou pior que o comportamento de qualquer outra gestão. Não temos o direito de fazer isso. E é isso que nós cobramos internamente no partido com uma linha independente, com uma linha própria sem dependências partidárias. Não é só porque somos filiados ao partido ou porque fazemos campanha que seremos dependentes das decisões do governo. Tem que ser exatamente ao contrário. Que o partido e posteriormente o governo, sejam dependentes das posições de seus filiados e seus eleitores. (Godoi, 2014)

Esse mesmo sentimento foi percebido nas palavras de Anna Fábíola Maranhão

A decepção em relação ao governo vem primeiramente por ser um governo do partido dos trabalhadores que deveria justamente estar ao lado dos trabalhadores ouvindo e negociando como sempre lutou e trouxe em sua bandeira. Ao dar meu voto ao prefeito Fernando Haddad foi justamente esperando mudar a realidade que estava posta de intransigências do antigo governo e infelizmente não foi o que ocorreu muito pelo contrário, a negociação está mais difícil, o secretário anterior não nos recebia além de denegrir a classe perante a população via mídia mentirosa! (Maranhão, 2014)

Mesmo com o final da greve e os trabalhadores da educação terem voltado para suas unidades escolares, não foi observado nenhuma avanço da política educacional pelos grevistas. As mesmas dificuldades estão presentes no cotidiano das escolas. E os mecanismos de pressão e intransigência se acentuaram como demonstrado no relato a seguir,

Bom, vamos falar do final da greve, como eu já falei a greve alcançou exatamente o que ela conseguiria alcançar no final de 40 dias de greve o que ela tinha que ter alcançado no primeiro dia de greve. Isso de certa maneira não foi um saldo positivo, no entanto se a gente levar em consideração que a categoria estava mobilizada há 40 dias, arrancar algo num período de final de greve onde, por exemplo, tinham ameaças inclusive de corte de ponto, onde a pressão institucional que os

governos exerciam contra os profissionais era muito grande, teve uma sensação e uma atmosfera de conquista concretamente. No entanto, professor também não é bobo, porque assim que ele retorna para a escola e se depara com a rigurosidade com a aplicação de uma suposta reposição de aulas que deveriam ser feitas por conta do pagamento dos dias parados ele começa a perceber que muito pouco se recebeu e em contra partida se tem ainda um processo em crescimento de literalmente de perseguição das pessoas que fizeram greve e de uma pressão desnecessária e desmedida. Então, não foi nem uma e nem duas vezes que eu, por exemplo, me deparei com colegas que diziam que estavam já contando os dias para a próxima campanha salarial porque precisavam retornar ao estado de greve. Isso na verdade só coroa o... A sensação e a. o quadro que ficou posto a educação da cidade depois da greve. Mesmo saindo da greve se sentindo vitoriosos os professores ainda continuaram sendo pressionados pelo resto do ano. Todas as semanas, em todos os sábados especificamente quando se organizavam as reposições dos dias de aula, esse sentimento de que bom, é necessário à gente conquistar mais, era levanta-la novamente. (Godoi, 2014)

## 5. Sobre a urdidura e a cronologia das greves

As greves dos professores da cidade de São Paulo se constituem a partir das escolas, lugar no qual a consciência sobre a importância e significado dos movimentos se desenvolve a partir de ações moleculares cotidianas, estabelecendo uma relação com os fóruns dirigentes do sindicato (Conselhos, Representantes de Escolas – REs, assembleias, diretoria, etc.) e propiciando a quebra do isolamento entre a base e a direção do movimento. Ao estar presente faz parte, objetivamente, do dia a dia, da vida dos trabalhadores em educação, a unidade escolar, pode ser pensada como o centro de sua atuação política, mas isso de acordo com o papel e as concepções da direção que estiver à frente do sindicato.

A escola ganha uma dimensão política crescente nas conjunturas eleitorais e nas campanhas salariais, porém podemos concebê-la como parte inseparável dos movimentos moleculares de resistência e das lutas massivas que, gradativamente, trazem para os movimentos dos trabalhadores em educação a responsabilidade de gestar e elaborar uma proposta educacional alternativa a partir da escola. Essa organização política sindical nas escolas traz a contestação da estrutura sindical brasileira, tradicionalmente controlada pelo Estado, portanto, é preciso interrogar

sobre o seu papel para o fortalecimento e desenvolvimento da organização independente e autonomia dos sindicatos dos trabalhadores em educação brasileiros na contemporaneidade?

Nas greves estudadas, no seu processo de organização e maturação, um sem número de professores, representantes de escola, grupos de militantes sindicais e políticos, articulam e irradiam diversificados atos de esclarecimento sobre as motivações do movimento, seu calendário de mobilizações, caracterização da conjuntura e outras questões pertinentes ao seu desenvolvimento.

Esse trabalho de “formiguinha” precisa ser reconhecido e valorizando, como também identificado com as tradições de atuação mais remota dos militantes que atuam no SINPEEM. São experiência e formas de atuação muito antigas, que remontam ao tempo de resistência e luta contra o regime ditatorial civil-militar, instalada de forma golpista em 1964, passaram pelo período de transição democrática e nos alcançam, até os dias de hoje, no enfrentamento dos governos ditos democráticos populares e compromissados com o ideário socialista.

A seguir, conforme os documentos sindicais, apresentamos a cronologia de alguns dos episódios que marcaram a atuação política e a história do SINPEEM nas últimas décadas:

**1988:** Em fins da década de 1990, o SINPEEM contava com apenas 1.600 associados, número que foi crescendo paulatinamente no decorrer dos anos, transformando o sindicato na organização responsável pelas conquistas referentes à regulamentação do regime jurídico de contratação. Também participou ativamente na elaboração da Constituição Federal, em defesa dos direitos dos servidores públicos.

**1989:** Nesse ano, o sindicato realizou campanha pelos direitos dos professores e demais funcionários comissionados.

**1990:** Iniciou a campanha pelo Estatuto do Magistério.

**1992:** Nesse período, a mobilização sindical conquistou a aprovação do Estatuto do Magistério, que organizou e assegurou: plano de carreira do magistério; jornada especial integral (antiga jornada de trabalho integral); investimentos em concursos; concurso de acesso; evolução funcional; organização do quadro do ensino; gestão democrática com conselho deliberativo; criação do cargo de professor adjunto; direito de afasta-

mento sindical para participação da categoria em congressos, reuniões de representantes, entre outros eventos.

A conquista da jornada especial integral foi o resultado concreto da defesa e vitória do SINPEEM pela melhoria da qualidade de ensino. A JEI, implantada somente no município de São Paulo, conforme avaliou a direção sindical, nada mais é que reconhecimento do trabalho do professor, que envolve a regência e todas as atividades correlatas. Com a medida, o professor passou a cumprir 25 horas em sala de aula e a ter 15 horas para o planejamento de aulas, discussões e desenvolvimento de projetos para melhorar o ensino público.

**1993:** Com o governo municipal de Paulo Maluf, o SINPEEM teve de intensificar sua luta para manter os direitos dos profissionais de Educação, pressionando a administração, para que fossem aplicados recursos no setor, e a Câmara Municipal, para que fiscalizasse a destinação dessas verbas. Pressionou também a Secretaria Municipal de Educação, para que os direitos da categoria fossem mantidos e garantidos. No mesmo ano o SINPEEM conquistou a aprovação da Lei nº 11.434/93, que deu origem ao Quadro de Profissionais de Educação, incluindo nele o quadro de apoio, que passou a contar com o cargo de auxiliar técnico de educação (ATE). A lei também determinou e assegurou a:

- realização periódica de concursos para o quadro de apoio e docentes;
- pagamento hora/aula para PDIs e professores do ensino fundamental;
- isonomia quanto ao valor hora/aula entre os docentes;
- direito de evolução funcional para o quadro de apoio; pagamento da JEI para os aposentados;
- direito de opção por jornadas especiais aos professores estáveis e também aos comissionados.

**1994:** O sindicato participou de mobilizações por reposição salarial e integrou os movimentos em defesa da escola pública independente e de qualidade e o “Defenda São Paulo”, contra a corrupção na administração pública. Realizou caravanas a Brasília contra os projetos de reformas da Previdência e administrativa, que subtraíam direitos dos servidores. Além disso, organizou campanhas em defesa da aposentadoria especial do magistério.

**1995:** O SINPEEM resistiu à decisão de Paulo Maluf de retirar o reajuste referente ao mês de fevereiro (81%) e ingressou na Justiça contra a

lei do então prefeito, o que acabou gerando a participação de 29 mil associados em ações pelo reajuste.

**1996:** O sindicato adquiriu imóvel para a construção de sua sede. Mantendo sua luta pelos direitos da categoria, participou do movimento pela CPI da Educação, que tinha como finalidade apurar a aplicação de recursos.

**1997:** O SINPEEM inaugurou sua sede na Avenida Santos Dumont, 596, Ponte Pequena, num prédio com auditório para 400 pessoas.

**1998:** A entidade participou efetivamente do movimento de impeachment do prefeito Celso Pitta. Também realizou caravanas a Brasília e várias manifestações. Com essa luta conseguiu garantir a devolução de 23,52% das perdas salariais, parcelados em cinco vezes. Aprovação da Emenda Constitucional nº 20 (Previdência).

**1999:** Durante o ano foram realizadas várias manifestações pela manutenção dos direitos dos profissionais de Educação.

Para atender melhor aos associados, o SINPEEM ampliou o Departamento Jurídico. Editou a revista de Educação e iniciou a campanha de sindicalização.

**2000:** O Congresso Anual do SINPEEM reuniu 4.200 pessoas, com o comparecimento de candidatos à Prefeitura, entre eles a petista Marta Suplicy, que se comprometeu em ampliar a verba da Educação, democratizar o ensino público municipal, valorizar o profissional da área, entre outras promessas que não foram cumpridas ao longo de seu mandato.

**2001:** Organizou movimento de resistência contra a redução de verbas da Educação proposta pelo governo Marta Suplicy, com protestos e outros atos realizados durante todo o ano. Infelizmente, em dezembro de 2001, a proposta do Executivo foi aprovada e os recursos da Educação foram reduzidos de 30% para 25%.

**2002:** O SINPEEM lutou e conseguiu barrar a portaria do Executivo que mudava a base de cálculo dos quinquênios e sexta parte. Conseguiu reajuste de 6% para os profissionais da Educação.

**2003:** O sindicato participou do fórum das entidades dos servidores municipais e organizou a campanha salarial unificada. Realizou também uma campanha na televisão pelos direitos e valorização dos profissionais de Educação. No mesmo ano, o SINPEEM conseguiu garantir a data-base da categoria para o mês de maio e os direitos da carreira do magistério e dos demais profissionais da área. Garantiu, ainda, o pagamento da Gratificação por Desenvolvimento Educacional (GDE) com recursos vinculados à Educação.

**2004:** Iniciou a campanha salarial em fevereiro e organizou a greve no mês de maio. Promoveu diversas manifestações, com a participação de milhares de educadores. Após muita insistência e luta, garantiu a evolução do quadro de apoio e de direitos de carreira.

**2005:** Em 2005, na gestão do prefeito José Serra, o sindicato manteve a luta por melhores salários e condições dignas de trabalho, exigindo a valorização dos profissionais de educação, redução do número de alunos por sala de aula, fim das terceirizações, realização de concursos para o provimento de cargos, entre outras reivindicações. Iniciou em março a campanha salarial da categoria, com a realização de várias manifestações, caminhadas e marcha em defesa da educação pública de qualidade. Seguindo o exemplo de outros anos, também promoveu diversos cursos de formação no Centro de Formação e nas subseções.

**2006:** Com a luta da categoria, o sindicato realizou várias manifestações durante o ano, que culminaram com a maior greve da categoria, após 19 anos, reunindo milhares de profissionais de educação da rede municipal de ensino. Foram 17 dias de paralisação para pressionar o governo a atender às reivindicações funcionais, educacionais e salariais. Com este movimento, a categoria conquistou o pagamento dos 17 dias parados, a não aplicação de qualquer punição, a volta das salas de leitura e dos laboratórios de informática, mudanças na distribuição do Leve-Leite, o fim do pré e pós-aula, antecipação do 13º salário, auxílio-alimentação, compromisso com apresentação de política salarial, evolução do quadro de apoio, permanência de 300 agentes de apoio na educação, férias coletivas nos CEIs, aumento do valor da GDE, entre outros.

**2007:** O SINPEEM não deu trégua ao governo. Contra a política de gratificações, iniciou a mobilização da categoria, que voltou às ruas, com manifestações e assembleias em praticamente todos os meses do ano.

Pressionou e conseguiu a reestruturação dos quadros e das carreiras dos profissionais de educação, através da Lei nº 14.660, de 26 de dezembro de 2007. Esta lei garantiu à categoria a incorporação das gratificações criadas em 2006 para os profissionais de educação ativos, aposentados e readaptados, restabelecendo o princípio da isonomia. O que pôde ser considerado, uma grande conquista da categoria. Vitória do SINPEEM! O sindicato também ingressou na Justiça solicitando o pagamento da então Gratificação por Desenvolvimento Educacional (GDE) aos aposentados.

**2008:** O SINPEEM pressionou o governo para que o percentual de 37,5%, a título de incorporação das gratificações, fosse aplicado integralmente. Porém, a Prefeitura aplicou, em maio, 20% aos padrões de vencimentos de todos os profissionais de educação ativos, aposentados e readaptados, com a garantia, em lei, de que os 17,5% seriam aplicados em duas parcelas, em maio de 2009 e maio de 2010. Ingressou com representação no Ministério Público para que fossem apuradas irregularidades na terceirização da merenda escolar.

**2009:** O SINPEEM manteve pressão para que os 17,5%, a título de incorporação das gratificações, fossem aplicados de uma só vez aos padrões de vencimentos, mas o governo se manteve irredutível e aplicou apenas o percentual de 8,75%. Entrementes, conseguiu com que fosse publicado o decreto que dispõe sobre a evolução funcional do quadro de apoio. Ingressou na Justiça com ações solicitando a contagem do período de readaptação funcional para o cálculo do tempo de aposentadoria especial; solicitando a contagem do período de licença dos servidores afastados para tratamento de saúde para o cálculo do Prêmio de Desempenho Educacional. Conquistou parecer favorável da Justiça, garantindo o pagamento do Prêmio de Desempenho educacional aos aposentados (está aguardando elaboração de mandado desde 06/01/2001 para a citação da Prefeitura). Ingressou, ainda, com mandado de segurança com pedido de liminar para que fosse retirada do portal da Prefeitura a publicação dos valores dos vencimentos dos associados ao SINPEEM.

**2010:** Os profissionais de educação da rede municipal de ensino de São Paulo receberam a terceira e última parcela, de 8,75%, referente à incorporação das gratificações. Uma importante conquista do SINPEEM. Este índice totalizou 37,5% sobre todas as referências de todas as tabelas

dos servidores ativos, aposentados e readaptados. Depois de muita negociação com o governo, em junho o SINPEEM conquistou a elevação do piso com o Abono Complementar e a incorporação para ativos e aposentados com direito à paridade, totalizando reajuste de 33,79% para todos, em três parcelas anuais iguais a 10,19%.

Outra conquista importante foi a ampliação do número de referências na tabela de vencimentos para o agente escolar até o QPE-08, prevista na Lei nº 15.215. Com isso, a evolução funcional do agente escolar ganhou mais quatro referências, considerando o tempo, títulos e atividades.

O SINPEEM também manteve a luta em defesa da JEIF para todos os optantes, conquistou as férias em janeiro para o CEIs, buscou e conseguiu solucionar vários problemas de acúmulo; exigiu e conquistou mudanças na remoção do quadro de apoio, com a ampliação do número de agentes escolares no módulo de cada unidade.

Também participou de debates sobre o Plano Municipal de Educação, apresentando pela SME, defendendo a sua construção participativa, envolvendo as organizações que trabalham em defesa da educação pública, os profissionais de educação, a comunidade estudantil e a sociedade em geral.

**2011:** O SINPEEM realizou duas grandes manifestações no mês de abril e outra em maio, conquistando a elevação dos pisos, que resultou em, além do índice de 33,79%, divididos em três parcelas (2011, 2012 e 2013), em reajuste de 13,43%, a título de Abono Complementar, que deveriam ser incorporados aos padrões de vencimentos dos docentes, gestores e quadro de apoio a partir de 2014. O SINPEEM reivindicou, pressionou e conquistou a programação de cursos de formação para o quadro de apoio e revisão dos critérios para pontuação para fins de escolha de classe/aula; fim dos descontos das licenças médicas para tratamento da própria saúde na pontuação; conclusão do processo de remoção até o final do mês de junho; além de várias convocações de docentes, gestores e profissionais do quadro de apoio aprovados em concursos. Ainda em 2011, o sindicato adquiriu a colônia de férias em Peruíbe, Litoral Sul de São Paulo, e investiu na formação dos associados, com a realização de cursos de formação e semipresenciais para os associados ao sindicato.

**2012:** Em 2012, o SINPEEM realizou sua campanha salarial reivindicando a antecipação do reajuste de 13,43% para maio – índice foi conquistado para ser aplicado em maio de 2014. Reivindicou, ainda, o direito de

aposentadoria especial do magistério para os readaptados, transformação do agente escolar em ATE, integração do agente de apoio ao QPE, ampliação de duas referências nas tabelas dos docentes e gestores, publicação da evolução funcional do Quadro de Apoio, redução do número de alunos por sala de aula, férias coletivas e recesso para CEIs e Emeis, abertura de classes de EJA e outros itens relacionados às condições de trabalho, assistência à saúde, organização do ensino e das escolas. O sindicato antecipou a campanha e pressionou o governo pelo cumprimento da legislação eleitoral, que determina que reajustes em ano de eleição só possam ser aplicados se aprovados até o dia 10 de abril. Realizou manifestações e greve, obrigando o governo a abrir negociação. No entanto, em 10 de abril, não havia sido conseguido o atendimento à antecipação do reajuste de 13,43% e ainda não se tinha a certeza de que seria alcançado o direito de férias coletivas e recesso para os CEIs. Por outro lado, o sindicato conseguiu o pagamento dos dias parados, aposentadoria especial do magistério para os readaptados, ampliação das tabelas dos docentes e gestores em duas referências, publicação da evolução do Quadro de Apoio; pagamento da primeira parcela do Prêmio de Desempenho Educacional (PDE) em junho, com valor maior do que o ano anterior, e continuidade das negociações dos demais itens da pauta. Com a continuidade das negociações com o Executivo e a Câmara Municipal, após o encerramento da greve, foi conquistado à aprovação da lei que garante o direito de férias coletivas e recesso para os CEIs e as Emeis. Conseguiu-se, também, a aprovação do Projeto de Lei nº 310 pela Câmara Municipal, que inclui:

- ampliação de duas referências nas tabelas de vencimentos dos docentes e gestores da carreira do magistério;
- criação de 360 cargos de assistente de diretor para os Centros de Educação Infantil;
- mudança da denominação dos atuais agentes escolares para auxiliares técnicos de educação;
- fixação do QPE-06A como referência inicial do cargo de auxiliar técnico de educação;
- transformação dos atuais agentes de apoio, em exercício nas unidades escolares e demais órgãos da SME, em agente escolar;
- fixação de um quarto do total da jornada de trabalho semanal dos gestores e integrantes do Quadro de Apoio para a formação em serviço;
- enquadramento dos aposentados em duas referências imediatamente superiores às que se encontram atualmente;

- pagamento do abono complementar de piso para os comissionados integrantes do Quadro de Apoio à Educação (auxiliares administrativos de ensino, auxiliares de secretaria e inspetores de alunos).

Portanto, nesse ano, apesar de todas as disputas travadas internamente no sindicato e com o governo, foram obtidas conquistas importantes para a categoria. Conquistas que se somam a outras obtidas ao longo da existência do SINPEEM.

**2013:** O prefeito Haddad toma posse e já em fevereiro veta direitos conquistados pelo SINPEEM, com a aprovação do Projeto de Lei nº 310/12. São vetadas pelo prefeito as duas referências para o magistério, a mudança de denominação de agente escolar para auxiliar técnico de educação, a integração do agente de apoio ao Quadro dos Profissionais de Educação, as três referências para agentes e ATEs, um quarto do total da jornada de trabalho dos gestores e Quadro de Apoio destinado à formação, o enquadramento automático dos aposentados em duas referências superiores às quais se encontram atualmente e o enquadramento na última referência do Quadro do Magistério com, no máximo, 24 anos. Com os vetos do prefeito, foi convocada e realizada a greve que durou 22 dias, pela derrubada do veto e pelo atendimento às reivindicações salariais, funcionais e condições de trabalho, aprovadas pela categoria em suas reuniões e assembleias.

Conquistaram-se duas referências nas tabelas de vencimentos do magistério, extensão dos valores de pisos dos Quadros dos Níveis Básico e Médio, respectivamente para o agente escolar e para o auxiliar técnico de educação; aplicação dos 10,19% de reajuste, direito conquistado em 2010; 11,46% em três parcelas iguais de 3,683%, a título de revisão geral anual da remuneração para todos os servidores municipais; publicação da evolução funcional do Quadro de Apoio, convocação de aprovados nos concursos para cargos da carreira do magistério, criação de cargos de professor de educação infantil, criação de cargos para assistente de diretor para os Centros de Educação Infantil (CEIs), pagamento dos dias parados e mais 11 itens incluídos em carta compromisso do secretário e prefeito, divulgados oficialmente para os profissionais de educação.

Foram debatidos os posicionamentos do sindicato em relação ao programa “Mais Educação” e exigidos os cumprimentos dos direitos, inclusive, do recesso e das férias coletivas para os CEIs. Durante 2013, o SINPEEM realizou cursos com a participação de milhares de associados e foi concluída

a obra do Centro Cultural. Apesar de todas as dificuldades, o SINPEEM se mantém firme, lutando de forma independente e autônoma.

**2014:** A categoria, convocada pelo SINPEEM, realizou greve de 42 dias. A mais longa da história da rede municipal de ensino de São Paulo, que conseguiu arrancar do prefeito Haddad a aplicação da lei que garantia a incorporação do índice de 13,43% aos padrões de vencimentos dos profissionais de educação ativos e aposentados, elevar os valores dos pisos e a incorporação do abono complementar de piso, que resultará em mais 15,38% de reajuste entre 2015 e 2016.

O SINPEEM também conquistou o intervalo de 15 minutos para os professores dos CEIs, regulamentação das duas referências, mudanças nos critérios para o pagamento do Prêmio de Desempenho Educacional (PDE), além da inclusão, no Protocolo de Negociação, do item que obriga o governo a retomar as discussões sobre condições de trabalho. O sindicato promoveu cursos, com a participação de milhares de associados, e concluiu a construção do Centro Cultural do SINPEEM, ao lado da sede.

2014 também foi o ano de eleição para a Diretoria. Mesmo sem dispensa do ponto para os associados votarem, o pleito contou com o comparecimento de quase sete mil eleitores, que deram 61% do total dos votos à Chapa 1 – Compromisso e Luta, ratificando nas urnas o desejo de continuidade do trabalho realizado.

## Considerações finais

Ao nos dispormos em estudar as recentes experiências grevistas dos trabalhadores da educação, do ensino público paulistano, suas formas de organização, desde a cotidianidade da escola às grandes ações e mobilizações públicas, o fazemos com a compreensão de que a luta dos trabalhadores, na sociedade capitalista, jamais terão um caráter, meramente econômico ou reivindicativo corporativo salarial, mas também trazem consigo uma série de consignas políticas e ideológicas e de ordenamento social.

De fato, ao buscar garantir as condições para uma efetiva valorização da educação pública paulistana e procurar barrar os ataques aos direitos arduamente conquistados, esses trabalhadores nos dão mostras que estão empenhados em impedir que o processo de precarização avance ainda mais na cidade de São Paulo.

Mas é preciso reconhecer que a estrutura do Estado é prodigiosa em querer manipular a população tendo os meios de comunicação como fiéis escudeiros dos seus desígnios como também se utilizam de mecanismos repressivos jurídicos e policiais com o intuito de desbaratar os movimentos sociais, da juventude e dos trabalhadores que lutam na defesa dos seus direitos mais elementares. Em verdade, não se esforçam em ignorar suas reivindicações e fazer de conta que as mobilizações sociais ou as greves não existem ou que aqueles que participam de tais movimentações são poucos e inexpressivos.

Os movimentos reivindicativos dos trabalhadores em educação, ao contrário do que dizem as autoridades ou noticiam a grande imprensa, costumam ser massivos e, por conta disso, trazem consigo uma enxurrada de questionamentos e argumentos contrários à sua deflagração, exaustivamente, reproduzidos pelas emissoras de rádio, televisão, portais de internet, etc. São pretensamente os porta-vozes dos direitos dos pais e alunos à educação! Tais discursos midiáticos procuram esconder a responsabilidade dos governantes em garantir a educação pública, gratuita e laica para todos e de oferecer os recursos que torne possível à assunção dessa responsabilidade política e social. Tal descaso, não temos dúvidas quanto à isso, é um dos principais fatores que explicam a impressionante expansão do ensino privado e a crescente noção de que a educação é um negócio, como outro qualquer, em curso na atualidade brasileira.

A péssima qualidade de ensino e o desmantelamento da escola pública, a terceirização dos funcionários, a precarização e a desmoralização do trabalho docente encontram nas mobilizações e nas greves um dos poucos momentos de resistência desse inestimável bem social que é a educação pública.

Ocorre que não basta apenas participar das assembleias, dos movimentos grevistas e do enfrentamento com a repressão policial ou acompanharmos de perto as manifestações e as ocupações dos espaços públicos para que se opere, rapidamente, o desmascaramento do discurso de certas autoridades que preconiza a educação como sendo uma prioridade do seu fazer governamental. Ainda mais quando essas se colocam como parte do movimento dos trabalhadores pelas conquistas das suas necessidades mais profundas e caras à efetivação da dignidade humana!

O tempo presente é uma síntese e a fruição daquilo que poderíamos chamar de consciência histórica e alimenta os movimentos daqueles que almejam as mais profundas e radicais transformações sociais. É nele que reconhecemos, em nós mesmos, as tarefas que estão postas para a sua realização e a capacidade de desejar que o amanhã possa ser melhor para todos!

## **Fontes:**

Entrevista realizada pelos autores com Anna Fabíola Maranhão. São Paulo, 2014 (mimeo).

Entrevista realizada pelos autores com Juliano Godói. São Paulo, 2014 (mimeo).

## **Site Consultado:**

Portal do Sindicato dos Profissionais em Educação no Ensino Municipal de São Paulo (SINPEEM). Disponível em: <[www.sinpeem.com.br](http://www.sinpeem.com.br)>. Acessos realizados ao longo do mês de dezembro de 2014.

# **SINDICATO DOS TRABALHADORES DA UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO: FUNDAMENTOS E POSSIBILIDADES DE PESQUISAS SOBRE FUNCIONÁRIOS DE INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR**

## **Introdução**

Ao iniciarmos as coletas de dados preliminares para a elaboração de projetos de pesquisas para os futuros estudos na educação, nos deparamos logo de imediato com a quase inexistência de trabalhos que versam sobre um importante, porém, renegado personagem presente no ambiente escolar e parte importante no processo educacional nas instituições de ensino, seja elas no ensino básico ou no superior. Estamos nos referindo aos funcionários escolares, que por meio de seus diversos segmentos (técnicos, secretários, auxiliares, serviços gerais, etc.) contribuem cada qual com o seu papel na construção e a manutenção de espaços e condições de ensino-aprendizagem.

No entanto, à mercê de sua importância, a cultura escolar – e, por conseguinte, as pesquisas acadêmicas – tem lhes reservado pouco espaço. Essa situação contribui para que os mesmos não se percebam como parte de uma categoria profissional (e social) em conjunto com os professores (docentes): a dos trabalhadores em educação.

Diante disso, esse trabalho – parte inicial de nosso esforço coletivo de lançarmos um olhar e uma luz sobre essa temática – propõe a analisar e contribuir para a construção de um arcabouço que permite erigir uma fundamentação teórica que nos permita lograr nesse intento.

## **1. Escolha do objeto de pesquisa**

Uma das grandes preocupações daqueles que pesquisam a História do movimento sindical docente no Brasil foi como retratar as ações coletivas

e as lutas sociais dos professores em diferentes momentos da história. Das primeiras experiências associativistas do início do século XX, da construção de novas entidades que se propunham combativas ao final da década de 1970, chegando até os desafios enfrentados pelos sindicatos docentes no contexto do século XXI, as pesquisas colocam em evidência a postura, a ação e a consciência de um personagem social específico: o professor.

Contudo, mesmo reivindicando os docentes como parte da categoria social<sup>1</sup> dos trabalhadores em educação, e essa por sua vez localizando-se como parte de uma classe social – a dos trabalhadores em oposição à burguesia – a grande maioria das pesquisas realizadas no país negligenciam uma parcela importante dessa mesma categoria social, e que muitas vezes a cultura acadêmica e sindical a coloca a margem de sua historiografia. Estamos nos referindo aos trabalhadores em educação não docentes, ou seja, os funcionários de instituições de ensino dos mais diferentes níveis e ramos.

Esses trabalhadores, ao contrário que o senso comum aponta, protagonizaram diversas mobilizações ao longo da história do século XX. Ao lado dos professores, ocuparam ruas e praças em momentos determinantes das lutas sociais da categoria, principalmente a partir da segunda metade do século. Como os docentes, construíram conjuntamente ou separadamente instrumentos de ação típicos do movimento operário mundial, como os sindicatos e as greves. Em determinadas situações, a sua atuação coletiva forçou o debate no interior da própria categoria, no que diz respeito ao reconhecimento enquanto trabalhador por parte dos professores, em um processo contínuo, dialético e contraditório de formação de uma consciência de classe. Não é por acaso que várias entidades resultantes dessas mobilizações adotaram denominações que incluíam “trabalhadores em educação”.

No entanto, o espaço acadêmico – como também a cultura coletiva construída no universo do senso comum – se negligenciou ao não dar o espaço devido a esses personagens específicos. Ao contrário, deu continuidade à permanência de uma “capa de invisibilidade” depositada sobre os funcionários de escolas e universidades, reproduzindo muitas vezes a segregação e a diferenciação existente nesses ambientes de trabalho. Um fenômeno social difícil de explicar, mas importante de ser questionado, para se fazer jus às importantes ações protagonizadas por eles. Quebrar esse manto de silêncio torna-se tarefa fundamental em nossas pesquisas.

---

1. Usamos aqui o termo “categoria social” conforme definida por Amarílio Ferreira Jr. (1998, p. 131). Por sua parte ele recorre à definição de Poulantzas: “Chama-se, com efeito de categorias sociais o conjunto de agentes cujo papel social principal consiste no funcionamento dos aparatos de Estado e da ideologia”.

Um exemplo muito importante é o conjunto dos trabalhadores em educação não docentes das universidades brasileiras. Em um determinado período histórico, quando o universo escolar despertava e se localizava para fazer frente ao regime civil-militar imposto em abril de 1964, esses trabalhadores, em conjunto com outros segmentos internos – professores, estudantes, etc. – atuaram na luta por melhores condições de trabalho e salário, como também, contra a ditadura existente. Construíram as suas entidades, e desde então participação da vida política nacional até os dias de hoje, sob as mais diferentes direções ideológicas existentes.

Uma das formas em que esses personagens – e o conjunto dos trabalhadores – ganharam destaque são as suas ações coletivas no campo da luta econômica e política. A categoria profissional dos trabalhadores em educação protagonizou diversas lutas por melhores salários, melhores condições de trabalho e também na derrocada do regime civil-militar, destacando-se nas mobilizações ocorridas desde o final da década de 1970 e por toda década de 1980. O seu papel foi de tamanha importância que muitos de seus participantes – alicerçados em bases sociais de sua categoria – tiveram destacada atuação na construção de instrumentos políticos, como o Partido dos Trabalhadores, (como também em determinados momentos o Partido Comunista Brasileiro, o Partido Comunista do Brasil, etc.), e de instrumentos sindicais, como a Central Única dos Trabalhadores e demais outras entidades sindicais. Em outras palavras, o movimento sindical de trabalhadores em educação tornou-se nos últimos 30 anos em um dos principais movimentos sociais da história política e social do Brasil.

Entre vários sindicatos, o SINTUSP – Sindicato dos Trabalhadores da USP<sup>2</sup> – se insere nesse contexto. Com mais de 30 anos de história, essa entidade sindical tem tido uma atuação sindical, política e social dentro e fora dos campi universitários. Assumiram para si a direção do movimento desse segmento. Reivindicaram e construíram seu espaço no debate do mundo do trabalho, e se tornaram referência para o setor. Relembrar sua história política e social torna-se um compromisso inalienável de nossas pesquisas, e também – e porque não – uma singela homenagem aos nossos irmãos trabalhadores.

---

2. Na elaboração do projeto de pesquisa, berço desse artigo, definimos o nosso objeto principal a história social e política dos trabalhadores da Universidade de São Paulo, expressado pela sua entidade sindical, o SINTUSP. Esse sindicato, por sua vez, tem um peso histórico importante para o movimento sindical paulista e brasileiro, sendo referência para outros movimentos sociais.

## 2. O termo “trabalhador em educação não docente”

Acreditamos ser essa temática um pouco polêmica dentro da própria academia. Como podemos conceituar esse segmento? É importante nos versarmos sobre isso, pois precisamos para essa pesquisa conceituar nosso objeto de investigação buscando compreender sua natureza e sua relação com a sua realidade social.

Primeiramente apontamos a importância de nos contrapor à nomenclatura usada pelos órgãos estatais, por um motivo simples: a forma de nomearmos determinados setores sociais é fundamentalmente política. Nessas circunstâncias, é importante trabalharmos esse conceito retomando uma criteriosa análise social, econômica e política, apresentando uma visão contra hegemônica, diferente daquela imposta ao conjunto da sociedade.

Partimos da necessidade de localizar esse personagem dentro de uma leitura baseada no materialismo histórico-dialético, o qual interpreta a sociedade moderna a partir de suas relações sociais de produção no contexto da sociedade capitalista e da luta de classes. Esta, por sua vez, diante da dinâmica em que se constitui e se divide em formas gerais em duas classes distintas e antagonicas: a burguesia e os trabalhadores. O nosso personagem social se enquadraria nessa última classe social.

Contudo, é preciso localizá-lo dentro dessa classe. E a localizamos a partir de sua posição na produção e reprodução das condições materiais da vida humana. Nesse caso, a educação cumpre um papel não na produção direta das mercadorias – geração de riqueza e mais-valia – mas sim na reprodução indireta dessas relações sociais de produção (intelectual, teórica, técnica, ideológica, etc.). E nesse ambiente também figura o trabalhador. Mas qual tipo de trabalhador é esse?

Não entraremos aqui na polêmica sobre o trabalho produtivo ou improdutivo (ou como alguns autores preferem, material ou imaterial). Acreditamos ser necessário maior folego a uma temática que não se localiza nesse momento da pesquisa. Não obstante, buscaremos aqui interpretar esses personagens dentro da dinâmica do trabalho assalariado, inserido em um ambiente de labor alheio, provido apenas de sua força de trabalho.

O trabalhador em educação (a nossa categoria social e profissional), por sua vez, se divide em diversos segmentos, responsáveis por cada aspecto do processo educacional. Nesse caso, esse processo se realiza pela docência (ou dis-docência, como diria Paulo Freire) e por outras funções que tornam a primeira possível de se realizar. Referimo-nos ao trabalho de manutenção, assistência, gerencia e burocracia do ambiente de ensino.

Todos os trabalhadores dessas funções formam o segmento que podemos chamar de trabalhadores em educação não docentes. A nomenclatura “não docente” não pode ser interpretada como pejorativa, mas sim apenas como localização dentro da estrutura e do processo educativo.

Contudo, no momento no qual nos encontramos em nossa pesquisa, acreditamos não ser correto o uso do termo servidores técnicos administrativos. Não devido a especificidade e do caráter explicativo do termo, mas devido principalmente a sua conotação sócio-política. Além de se excluir demais outros tipos de trabalho que não estejam localizados no ambiente administrativo/burocrático (deixando de lado um trabalhador da limpeza, manutenção, motorista, etc.), esse termo atrai a atenção do observador e do próprio funcionário para longe da interpretação da sociedade de classe, não permitindo que os mesmos se identifiquem como pertencentes a uma classe social, no qual poderá se desenvolver laços sociais, fraternais e políticos entre os demais trabalhadores existentes no mundo do trabalho.

### **3. Por um referencial teórico**

A pesquisa que realizamos sobre essa temática parte do princípio da necessidade de construção de um pensamento contra-hegemônico, isto é, comprometido em dar uma análise diferente daquelas consagradas pelos meios acadêmicos, compromissada com uma reinterpretação dos fenômenos sociais. A teoria marxista, por meio de instrumentos de análise como o materialismo dialético e histórico, servirá de base para as análises e reflexões acerca da história das lutas e dos desafios políticos dos trabalhadores em educação não docentes no Brasil, particularmente os que atuaram nas lutas sociais e políticas ao fim da ditadura civil-militar.

A base central deste referencial teórico centra-se nos trabalhos de Karl Marx (1818-1883) e Friedrich Engels (1820-1903). Estes autores foram os responsáveis por uma vasta obra que analisou o recém-desenvolvido sistema capitalista, tanto em suas esferas infraestruturais quanto superestruturais. As suas conceituações acerca do funcionamento do modo de produção capitalista e suas caracterizações da sociedade e da política deram uma nova luz à interpretação do mundo e dos fenômenos sociais.

No entanto, para aprofundarmos a análise dos motivos a que levaram os trabalhadores em educação não docentes a assumirem-se como parte de uma classe social e adotarem os legítimos instrumentos de luta do proletariado, é importante compreendermos o processo de desenvolvimento

social de sua consciência de classe. Marx apresenta uma importante contribuição para entendermos esse fenômeno em seu livro *Miséria da Filosofia*:

As condições econômicas tinham primeiramente transformado a massa do país em trabalhadores. A dominação do capital criou para essa massa uma situação comum de interesses comuns. Assim, essa massa já constitui uma classe em relação ao capital, porém não para ela mesma. Na luta da qual assinalamos algumas fases, essa massa se reúne, constitui-se em classe por si própria. Os interesses que ela defende tornam-se interesses de classe. A luta, porém, entre classe e classe é uma luta política. (Marx, 2008, p. 190)

Para isso, além das contribuições de Marx e Engels, nos propomos a usar outros, como por exemplo as análises de Edward Palmer Thompson. Ao estudar o surgimento da classe operária inglesa, Thompson faz uma análise bastante interessante acerca das origens do proletariado na Inglaterra no século XVIII. No entanto, para isso, busca interpretar o fenômeno não com determinações objetivas operadas no âmbito das relações estabelecidas pelo modo de produção factualmente, mas no processo histórico de seu desenvolvimento. Busca compreender a formação cultural e principalmente o desenvolvimento da consciência de classe dos trabalhadores; essa compreensão parte de uma análise histórica, no qual o mesmo aponta que tanto uma classe social, quanto a sua consciência parte de uma construção histórica, gestada a partir das suas experiências. “Se lembramos que classe é uma relação, e não uma coisa, não podemos pensar dessa maneira [mecânica]” (Thompson, 1987, p. 11).

Para ele, é a experiência que se produz no corpo a corpo da luta e da materialidade da vida que desenvolve a consciência de classe, como resultado de um constructo cultural e histórico, que se estrutura e se desenvolve no âmbito das ações coletivas, e não na esfera do indivíduo, pois é o ser social que se torna determinante na formação da consciência classista.

Thompson busca fugir da concepção mecanicista de classe social, vista normalmente – mesmo entre os marxistas – como algo “imposta às evidências” (1987, p. 10). Classe social não é definida simplesmente observando a posição em que se encontra o indivíduo no modo de produção econômico – infraestrutura – de forma simplória, mas a partir de sua experiência histórica:

Se detemos (sic) a história num determinado ponto, não há classes, mas simplesmente uma multidão de indivíduos com um amontoado de experiências. Mas se examinarmos esses homens durante um período adequado de mudanças sociais, observaremos padrões em suas relações, suas ideias e instituições. A classe é definida pelos homens enquanto vivem sua própria história e, ao final, esta é sua única definição. (Thompson, 1987, p. 11-12)

Em um artigo de 1991, Edward Thompson defende que, em seus estudos, classe seja uma categoria histórica observada no processo também histórico, somente possível de ser percebida e analisada ao longo do tempo, e não enquanto fato estático, existente instantaneamente, usando para isso de categorias estáticas comuns na tradição sociológica e em muitos trabalhos acerca do tema. Para ele, não pode ser encontrada abstratamente, mas materializada em ações, comportamentos, aspectos culturais coletivos e no autointerpretar de seus próprios membros. Segundo Thompson, classe social e consciência de classe são consequências de um processo, e não o início do mesmo:

Para dizê-lo com todas as letras: as classes não existem como entidades separadas que olham ao redor, acham um inimigo de classe e partem para a batalha. Ao contrário, para mim, as pessoas se vêem numa sociedade estruturada de um certo modo (por meio de relações de produção, fundamentalmente), suportam a exploração (ou buscam manter poder sobre os explorados), identificam os nós dos interesses antagônicos, debatem-se em torno desses mesmos nós e, no curso de tal processo de luta, descobrem a si mesmas como uma classe, vindo, pois, a fazer a descoberta da sua consciência de classe. Classe e consciência de classe são sempre o último e não o primeiro degrau de um processo histórico real. (1991, p. 28)

No entanto, observa Thompson, se analisarmos apenas a partir dos pressupostos da tradição sociológica, observaremos que classe é um elemento estático existente e imposto pelo modo de produção como algo feito, e como consequência dessa realidade desenvolve a consciência de classe. Isso não significa que o historiador britânico desconsidere que a formação da classe social – no caso o proletariado – seja independente de determinações objetivas, mas destaca a necessidade de analisar tais situações existentes no modo de produção capitalista como um processo

histórico, em movimento constante e resultando em reflexos do fenômeno estudado, e não ao contrário. No livro *Tradiccion, Revuelta y Consciencia de Clase*, Edward Thompson aponta que:

Las clases acaecen al *vivir* los hombres y las mujeres sus relaciones de producción y al *experimentar* sus situaciones determinantes, dentro “del conjunto de relaciones sociales”, con una cultura y unas expectativas heredadas, y al modelar estas experiencias en formas culturales.<sup>3</sup> (1984, p. 38)

Todavía, há polêmicas nesse debate, inclusive dentro do campo do marxismo. Ao anteriormente pesquisarmos sobre os trabalhadores docentes (os professores), muitos pesquisadores da área não concordam em classificar os mesmos enquanto trabalhadores, muito menos como membros de uma classe operária. Autores como Armando Boito Jr., baseando-se nos escritos de Lukács e de forma bastante clara e convincente, apontam uma caracterização de classe média aos professores e ao seu sindicalismo, “um sindicalismo marcado pela ideologia meritocrática” (Boito Jr., 2007, p. 237). Posição compartilhada por Tania Maria Granzotto, em sua destacada tese sobre o sindicalismo público no interior das universidades paulistas (2010).

No entanto, nesse caso, se buscarmos compreender o papel dos trabalhadores não docentes no universo educacional a partir dessa ótica, poderemos chegar as mesmas conclusões – como definir o sindicalismo desse segmento como de classes médias –, sem ao menos obter respostas concretas e satisfatórias a esse fenômeno específico.

Nesse importante debate entre as essas análises teóricas, percebemos que há respeitáveis diferenças entre as categorias de análise desenvolvidas e praticadas tanto por Boito quanto por Thompson. Ambos levam em consideração importantes observações que, dentro de um importante e imprescindível exercício dialético, pode levar-nos à construção de instrumentos necessários para a nossa pesquisa. Associar, dentro das limitações impostas pelas próprias diferenças, suas categorias de análise darão o suporte teórico necessário para compreender o fenômeno que nos interessa (Diniz; Bauer, 2015).

As leituras que realizamos dos escritos marxianos e marxistas nos permitem afirmar que a classe burguesa reproduz as forças de produção pelas esco-

---

3. “A classe se delinea segundo o modo como homens e mulheres vivem suas relações de produção e segundo a experiência de suas situações determinadas, no interior do ‘conjunto de suas relações sociais’, com a cultura e as expectativas a elas transmitidas e com base no modo pelo qual se valeram dessas experiências em nível cultural” (tradução nossa).

las, e por outras instituições da superestrutura. Por sua vez, a reprodução no interesse de uma classe social implica na existência de antagonismos de classe e de luta de classes em potencial. Quando um dado grupo na sociedade, por força do controle que detém sobre amplas porções de capital de investimento, pode exercer uma formidável influência sobre quantos trabalharão e de que modo estão empregados por proprietários do capital tenderão a entrar em conflito com eles. Em outras palavras, a sociedade capitalista, em todas as suas características macrosociais e econômicas em sua totalidade, também se expressa com forma no ambiente educacional e em seu cotidiano.

Diante dessas considerações preliminares, acreditamos ser necessário partirmos da referida análise para compreendermos a realidade social e política dos trabalhadores em educação não docentes na universidade brasileira, a partir do exemplo do SINTUSP. Nesse caso, somente o processo dialético entre a teoria com as fontes empíricas, materiais (documentais) e imateriais (fontes orais e demais manifestações do gênero) poderá nos dar a luz necessária para elucidar e afirmar a presença desse importante movimento social na história da educação brasileira contemporânea.

## Referências

BOTTO Jr., Armando. **Estado, política e classes sociais**. São Paulo: UNESP, 2007.

(Diniz; Bauer, 2015).DINIZ, Cássio. BAUER, Carlos. **História e consciência de classe na educação brasileira: lutas e desafios políticos dos trabalhadores em educação de Minas Gerais (1979 – 1983)**. São Paulo: Editora Sundermann, 2015.

GRANZOTTO, Tania Maria. **O movimento sindical na academia: o caso das universidades estaduais paulistas**. 2010. Tese (doutorado) – UNICAMP, Campinas.

MARX, Karl. **Miséria da Filosofia**. 2. ed. Rio de Janeiro: Martin Claret, 2008.

THOMPSON, Edward Palmer. **A miséria da teoria ou um planetário de erros: uma crítica ao pensamento de Althusser**. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

\_\_\_\_\_. Tradición, revuelta y consciencia de clase. In: **Estudios sobre las crisis de la sociedad preindustrial**. Barcelona: Crítica, 1984.

\_\_\_\_\_. **A formação da classe operária inglesa** – v. 1. A árvore da vida. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

\_\_\_\_\_. Algunas observaciones sobre clase y falsa consciencia. **Revista Historia Social**, Instituto de Historia Social U.N.E.D. Valencia Primavera-Verano, n. 10, p. 27-32, 1991.

## AS PESQUISAS SOBRE O ASSOCIATIVISMO DOCENTE NO BRASIL: O QUE DIZEM AS PRODUÇÕES ACADÊMICAS NACIONAIS?

A produção acadêmica nacional sobre o associativismo demonstra que este constitui um campo de estudo que ainda encontra-se em fase de consolidação e teve, inicialmente, sua abordagem atrelada à pesquisa sobre o sindicalismo docente. Com efeito, houve a conformação de uma tendência que o investigou como *pré-história* do sindicalismo, tendência esta oriunda dos estudos realizados no campo do sindicalismo geral. Não obstante, percebeu-se que o surgimento de pesquisas, cujo objeto de estudo central era investigar o associativismo docente, contribuiu para o rompimento com tal perspectiva, uma vez que tais estudos apresentam análises que exploram o fenômeno para além do enfoque que valoriza o caráter de resistência, presente nas ações coletivas do magistério, aspecto que marcou a abordagem do sindicalismo docente. São pesquisas que, em sua grande maioria, se apoiam nos estudos de Antônio Nóvoa<sup>1</sup>, o qual situa o associativismo como uma das etapas que constitui o processo de profissionalização docente. Por esta razão, a maior parte dos trabalhos sobre o tema surgiu do interesse dos autores em analisar a trajetória sócio-histórica da profissão docente no Brasil.

O presente texto busca refletir sobre o *estado da arte* no campo da pesquisa a respeito do associativismo dos professores das escolas públicas. Num primeiro momento, realiza-se uma análise quantitativa sobre a abordagem do tema, explorando alguns aspectos, tais como, sua relação com os estudos da fase do sindicalismo e as disparidades regionais que marcam o conjunto dos trabalhos elaborados nessa área. Em seguida, faz-se uma dis-

---

1. Nóvoa. Para o estudo sócio-histórico da gênese e desenvolvimento da profissão docente. *Revista Teoria & Educação*, n. 4, p. 109-139, 1991; Nóvoa. O passado e o presente dos professores. In: Nóvoa (org.). *Profissão Professor*, 1999, p. 13-34.

cussão sobre elementos qualitativos, destacando como principal enfoque a trajetória do associativismo no processo de profissionalização do magistério público. O texto, por fim, apresenta alguns aspectos que podem vir a ser considerados na pesquisa sobre o associativismo docente no Brasil.

Uma incursão pela produção acadêmica sobre o *movimento dos professores das escolas públicas* indica que sua trajetória, até o momento, é marcada por duas fases, a saber, o *associativismo* e o *sindicalismo*. A primeira corresponderia ao período que abrange a segunda metade do século XIX a meados da década de 1970, fase que engloba a criação das associações docentes, mas também o surgimento dos primeiros sindicatos de professores ligados às instituições particulares de ensino, nos moldes da estrutura sindical instituída na Era Vargas (1930-1945). A *fase do sindicalismo*, por sua vez, refere-se ao momento de eclosão das greves dos professores das escolas de 1º e 2º graus, em diversos estados brasileiros, sob a influência do *Novo Sindicalismo* que, dentre outros aspectos, representou a contestação da estrutura sindical montada na Era Vargas.

Embora o período do associativismo docente tenha precedido à fase sindical, a produção acadêmica, desde o surgimento dos primeiros trabalhos<sup>2</sup>, tradicionalmente deu maior destaque à fase do sindicalismo, uma vez que a adesão do magistério público ao movimento sindical constituiu o ponto de partida para o início da pesquisa na área. Como indicam os levantamentos do *estado da arte*, no conjunto dos trabalhos elaborados, há o predomínio das abordagens sobre a fase sindical.

No primeiro mapeamento dos estudos sobre o movimento docente, publicado em 1999 na obra de Cláudia Vianna, *Os nós do nós: crise e perspectivas da ação coletiva docente em São Paulo*<sup>3</sup>, no total de 54 trabalhos identificados pela autora<sup>4</sup>, a mesma observou que um dos aspectos que caracterizava a produção na área é o foco no período do sindicalismo. Na mesma direção, Sérgio Cardoso, no texto, *O associativismo mútuo docente na historiografia educacional brasileira*, ao realizar uma busca no banco de teses e dissertações da

---

2. De acordo com a análise de Cláudia Vianna, presente no livro, *Os nós do nós: crise e perspectivas da ação coletiva docente*, o primeiro estudo sobre a organização dos professores foi o de Maria Jurema de Carvalho, “O professor estadual – um valor ameaçado: as condições de ensino e a associação da categoria profissional paulista”. (Vianna. *Os nós do “nós”: crise e perspectivas da ação coletiva docente em São Paulo*, 1999).

3. Idem.

4. O inventário feito pela autora corresponde apenas as dissertações e teses, realizadas nos programas de pós-graduação, sendo na ocasião localizadas 47 dissertações e 7 teses.

CAPES, indicou a grande “disparidade entre as pesquisas sobre sindicalismo e as sobre associativismo”<sup>5</sup>, sendo “em questão de proporção, a diferença [...] ainda maior quando se compara os registros de associativismo docente e sindicalismo docente”, com predomínio do segundo<sup>6</sup>.

O mapeamento do *estado da arte* elaborado por Julián Gindin<sup>7</sup>, em 2009, demonstrou que em uma década, houve um aumento na produção acadêmica sobre o movimento docente de aproximadamente 100%, em relação ao índice apresentado por Vianna<sup>8</sup>, com um total de 89 trabalhos (71 dissertações e 18 teses)<sup>9</sup>, desenvolvidos entre os anos de 1980 à 2008. É possível com base nos textos publicados entre 1998 e 2008, averiguar a persistência no enfoque no tema do sindicalismo docente, sendo ainda escasso o número de estudos que focalizam a fase do associativismo como objeto central. Das 89 produções acadêmicas, 84 apresentaram como foco principal a fase do sindicalismo e apenas 5 trabalhos abordaram especificamente o associativismo.

Não obstante a prevalência das pesquisas com foco no sindicalismo, a partir de 2009, evidencia-se o maior interesse em torno do tema do associativismo, com o aparecimento de novos estudos, entre teses e dissertações. Um levantamento atualizado indicou um total de 115 trabalhos (91 dissertações e 24 teses). No que se refere aos textos produzidos entre 2009 e outubro de 2014, das 21 pesquisas (17 dissertações e 4 teses), 4 abordaram a fase do associativismo docente como objeto central de estudo, a saber, as dissertações de Eliane Oliveira<sup>10</sup> e Romildo Araújo<sup>11</sup>, e as teses de Daniel Lemos<sup>12</sup> e Sérgio Cardoso<sup>13</sup>. Convém ressaltar que, o surgimento

5. Cardoso. *O associativismo mútuo docente na historiografia educacional brasileira*, p. 7.

6. No levantamento realizado por Cardoso (S/D), podemos citar apenas 6 estudos que abordaram especificamente o tema do associativismo docente: Lugli (1997); Cavalcante (1999); Vicentini (2002); Nobre (2004); Arendt (2005); Lemos (2006).

7. Gindin. Os estudos sobre sindicalismo docente na América Latina e no Brasil. *Anais do Seminário Internacional para discussões de pesquisa*, Rio de Janeiro, 2009.

8. Idem, p. 19.

9. Julian Gindin, assim como Cláudia Vianna, trabalhou apenas com dissertações e teses. Pode ser acrescido a essa lista a tese de Wellington de Oliveira (2006), A trajetória histórica do movimento docente de Minas Gerais: da UTE ao Sind-UTE, e a tese de Ricardo Pires de Paula (2007), Entre o sacerdócio e a contestação: uma história da APEOESP (1945-1989).

10. Oliveira. *O processo de produção da profissão docente: profissionalização, prática pedagógica e associativismo dos professores públicos primários (1871-1911)*.

11. Araújo. *A constituição do corpo docente do ensino secundário no Piauí (1942-1982)*.

12. Lemos. *Professores em movimento: a emergência do associativismo docente na Corte Imperial*.

13. Cardoso, S. R. P. Associação Sul-Riograndense de professores: um nicho de desenvolvimento da consciência de classe em Pelotas e arredores (1929-1979). 2011. 269 f. Tese (Doutorado em Educação) – UFPE, Pelotas.

da *Rede de Pesquisadores sobre o Associativismo e Sindicalismo dos Trabalhadores em Educação* (REDE ASTE), no ano de 2009, também representou um fator que vem contribuindo de forma significativa tanto ao surgimento de novas pesquisas<sup>14</sup>, bem como para a maior visibilidade do tema do associativismo, na medida em que o evento tem proporcionado sua inserção no debate e a divulgação das produções na área<sup>15</sup>.

A diferença quantitativa nas produções acadêmicas sobre associativismo e sindicalismo docente também pode ser analisada sob o ponto de vista da relação de cada temática com o contexto regional, considerando que, em ambos os casos, a maior parte é composta de estudos de casos estaduais<sup>16</sup>. No total de 109 estudos, 55 refere-se a estados localizados na Região Sudeste; 26 sobre a Região Nordeste; 16 sobre a Região Sul; 10 sobre o Centro-Oeste; e, por fim, apenas 2 trabalhos abordaram a Região Norte. Há, portanto, uma distribuição assimétrica que, em termos absolutos, apresenta uma nítida concentração dos estudos de casos sobre as Regiões Sudeste e Nordeste, e menor incidência de pesquisas sobre estados localizados na Região Norte. A diferença no número de estados entre a Região Nordeste e Sul, no entanto, torna em termos relativos, a Região Sul com um melhor perfil no campo da pesquisa na área, no que se refere ao aspecto quantitativo. O gráfico a seguir traça um demonstrativo desse quadro.

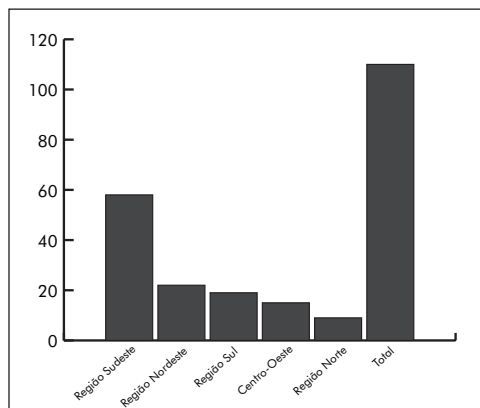
---

14. A REDE ASTE vem se consolidando enquanto espaço de produção do conhecimento na área, seja através de suas publicações, tanto em anais do evento quanto nos livros lançados pelos integrantes da REDE; seja por meio do incentivo à pesquisa sobre os temas nos Programas de Pós-Graduação, uma vez que muitos de seus membros têm orientado trabalhos nesse campo.

15. Em abril de 2009, na cidade do Rio de Janeiro, foi realizado o evento intitulado “Associativismo e sindicalismo docente no Brasil”, com o objetivo de reunir pesquisadores das organizações docentes e de estabelecer uma rede de discussão permanente. “A rede possui um eixo unificador bem definido, focado nas pesquisas sobre a organização política dos trabalhadores em educação, e abordagens diferenciadas, posto que é metodologicamente abrangente”. A REDE ASTE, desde então, vem contribuindo tanto na organização dos trabalhos desenvolvidos sobre as temáticas, quanto na sua divulgação, no Brasil e no cenário internacional. Cumpre destacarmos que, em 2010, o evento se expandiu abrangendo pesquisadores internacionais da América Latina, Europa e Estados Unidos. Disponível em: <<http://nupet.iuperj.br/rede.htm>>.

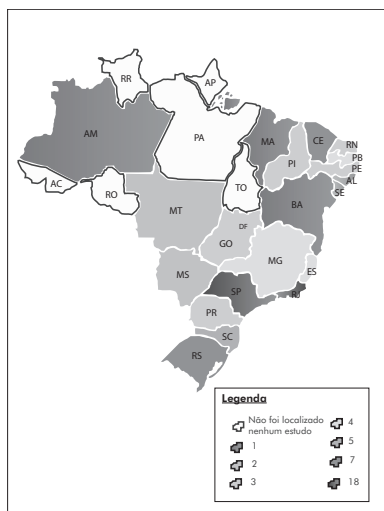
16. Julian Gindin (2009) já havia assinalado esse aspecto em seu artigo. Na análise do autor, dos 89 trabalhos localizados, 83 eram estudos de casos estaduais.

**Gráfico 1: Distribuição das pesquisas sobre associativismo e sindicalismo docente, de acordo com as regiões**



No que diz respeito aos estudos de casos com enfoque na fase do sindicalismo docente, identificou-se semelhante distribuição assimétrica em termos estaduais. O mapa a seguir apresenta a distribuição das pesquisas por estados da federação.

**Mapa 1: Distribuição das pesquisas sobre sindicalismo docente, de acordo com as unidades da federação**



Fonte: Almeida, Danusa Mendes (2015).

A Região Norte apresenta a maior lacuna nesse campo de pesquisa. No levantamento realizado foram localizadas apenas duas pesquisas sobre estados da referida região. Além da ausência de estudos sobre alguns estados, a mesma apresenta o menor número de pesquisas, dentre as regiões brasileiras. Por outro lado, o mapeamento demonstra uma concentração dos trabalhos na Região Sudeste. A maior parte é referente a estados desta região, especialmente sobre o Rio de Janeiro e São Paulo. O Nordeste, apesar de apresentar maior número de estudos do que a Região Sul, em termos relativos, considerando o número dos estados, a mesma ainda apresenta maiores lacunas. Convém ressaltar que o estado do Ceará quanto à distribuição dos trabalhos, figura dentre os que possuem maior número de análises na Região, em sua maioria, realizadas no Programa de Pós Graduação em Educação Brasileira, da Universidade Federal do Ceará (UFC). Das sete dissertações<sup>17</sup>, quatro foram desenvolvidas por professores que participaram da liderança do movimento sindical docente, uma característica que percorre a trajetória da pesquisa nessa área<sup>18</sup>.

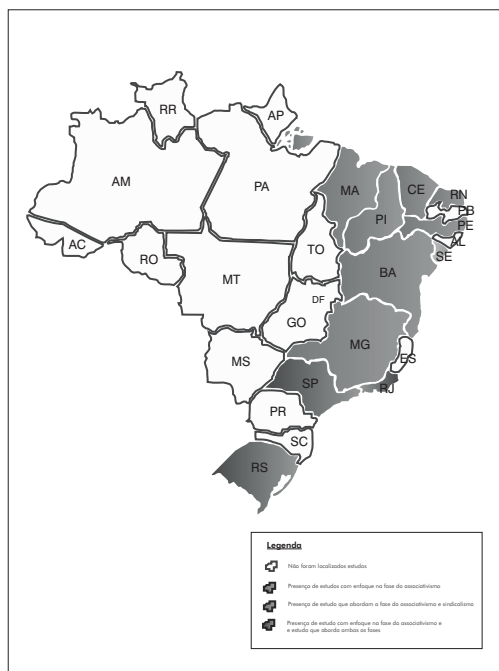
No tocante ao tema do associativismo docente, percebe-se que as lacunas são ainda mais acentuadas. Nesse caso, os trabalhos se dividem em dois blocos: o primeiro é composto por estudos cujo tema é abordado como objeto de estudo central. Por outro lado, convém assinalar que, algumas abordagens sobre o associativismo docente advêm de trabalhos com enfoque na fase do sindicalismo, haja vista o fato de várias entidades sindicais fundadas após a Carta Magna de 1988, terem sido sucedâneas de associações e, por esta razão, os autores, ao investigarem a trajetória histórica dos sindicatos acabaram por pesquisar sua fase associativa.

---

17. As pesquisas sobre o Ceará foram: Moreira (1990), Fonseca (1991), Ferreira (1995), Araújo (2000), Almeida (2004), Paula (2010).

18. Gindin, 2009.

## Mapa 2 – Distribuição das pesquisas com enfoque na fase do associativismo docente, de acordo com as unidades da federação



Fonte: Almeida, Danusa Mendes (2015).

A Região Norte apresenta a maior lacuna nesse campo de pesquisa. No levantamento realizado foram localizadas apenas duas pesquisas sobre estados da referida região. Além da ausência de estudos sobre alguns estados, a mesma apresenta o menor número de pesquisas, dentre as regiões brasileiras. Por outro lado, o mapeamento demonstra uma concentração dos trabalhos na Região Sudeste. A maior parte é referente a estados desta região, especialmente sobre o Rio de Janeiro e São Paulo. O Nordeste, apesar de apresentar maior número de estudos do que a Região Sul, em termos relativos, considerando o número dos estados, a mesma ainda apresenta maiores lacunas. Convém ressaltar que o estado do Ceará quanto à distribuição dos trabalhos, figura dentre os que possuem maior número de análises na Região, em sua maioria, realizadas no Programa de Pós Graduação em Educação Brasileira, da Universidade Federal do Ceará (UFC). Das sete dissertações<sup>19</sup>, quatro foram desenvolvidas por professores que

19. As pesquisas sobre o Ceará foram: Moreira (1990); Fonseca (1991); Ferreira (1995); Araújo (2000); Almeida (2004); Paula (2010).

participaram da liderança do movimento sindical docente, uma característica que percorre a trajetória da pesquisa nessa área<sup>20</sup>.

Dos 26 estados da federação, apenas 7 – São Paulo, Rio de Janeiro, Minas Gerais, Rio Grande do Sul e Bahia – apresentam estudos que investigaram o período do associativismo como objeto central<sup>21</sup>, o que elucida a imensa lacuna presente nesse campo de estudo. Pesquisas que abordam a fase do sindicalismo, entretanto, ampliam o número de estados o que, além dos retrocitados, inclui o Ceará, Maranhão e Pernambuco.

À vista desse quadro, a análise quantitativa do *estado da arte* na pesquisa sobre *associativismo docente* demonstra que este é um campo que ainda encontra-se em fase de consolidação. Muitas são as lacunas existentes, resultantes tanto da ausência de pesquisas que investiguem alguns estados brasileiros, como da ausência de estudos sobre o período do associativismo. No que se refere ao seu menor interesse no campo da pesquisa sobre o movimento docente, outro elemento que contribuiu para este cenário fora a tendência, fortemente presente nas produções acadêmicas, de investigá-la como uma *pré-história* do movimento sindical docente, tendência esta com origem nas leituras sobre o sindicalismo. Tal abordagem remonta aos primeiros trabalhos sobre o sindicalismo operário no Brasil<sup>22</sup>, cuja valorização do caráter de resistência dos sindicatos levou os autores a interpretarem as experiências associativas no movimento operário no século XIX, como uma espécie de *proto-sindicalismo*; *fase embrionária* do movimento sindical, a qual tenderia a desaparecer com o avanço do sindicalismo.

Na esteira dessas análises, a produção nacional sobre o movimento docente, em sua origem, passou a privilegiar a abordagem da luta sindical, reflexo do próprio contexto marcado pela defesa do sindicalismo no setor público. Apenas após o surgimento de pesquisas centradas na fase do associativismo foi que ocorreu um rompimento com a tendência indicada acima. São trabalhos que, em sua maioria, surgiram a partir do interesse dos autores em investigar a *história da profissão docente no Brasil*, sendo o associativismo analisado, não como uma pré-história do sindicalismo,

---

20. Gindin, 2009.

21. Andrade (2001); Cardoso (2011); Catani (1989); Coelho (1988); Lemos (2006; 2011); Oliveira (2012); Santos Júnior (2006).

22. Tal análise, de acordo com Batalha (2010) já se encontrava presente no estudo de José Albertino Rodrigues (1979), *Sindicato e desenvolvimento no Brasil*, indicado como um dos primeiros no âmbito da produção acadêmica sobre o movimento sindical no Brasil.

mas sim, enquanto uma *chave explicativa* para se compreender o processo *sócio-histórico* da profissionalização do magistério. Por esta razão, há o predomínio da pesquisa educacional, em particular, na área da história da educação. Parte significativa dos estudos utiliza como referência o modelo analítico do pesquisador português Antônio Nóvoa<sup>23</sup>, para quem o fenômeno associativo no magistério é visto como “a última etapa do processo de profissionalização da atividade docente, na medida em que corresponde à tomada de consciência do corpo docente de seus próprios interesses enquanto grupo profissional”<sup>24</sup>. As organizações coletivas docentes, nesta perspectiva, desempenhariam “um papel fulcral no desenvolvimento de um espírito de corpo e na defesa do estatuto socioprofissional dos professores”<sup>25</sup>. A emergência das práticas associativas estaria, portanto, associada ao movimento de estruturação da profissão docente e demarcação do seu campo profissional<sup>26</sup>.

As práticas associativas, desse modo, são valorizadas quanto a sua contribuição no processo de profissionalização da carreira docente. Além disso, os autores também destacam como uma das finalidades presentes nas experiências associativas, a promoção do mutualismo. É de destaque nesse campo os trabalhos produzidos por Paula Vicentini e Rosário Lugli sobre as experiências do Centro do Professorado Paulista (CPP) e da Associação dos Professores do Ensino Secundário e Normal Oficial do Estado de São Paulo (APEOESP), em São Paulo. No caso do Rio de Janeiro, a principal referência tem sido as pesquisas realizadas por Daniel Lemos, um dos poucos trabalhos que explora a trajetória do associativismo no século XIX. O

---

23. Nóvoa. Para o estudo sócio-histórico da gênese e desenvolvimento da profissão docente. *Revista Teoria & Educação*, n. 4, p. 109-139, 1991; Nóvoa. “O passado e o presente dos professores”. In: Nóvoa (org.). *Profissão Professor*, p. 13-34.

24. Para Antônio Nóvoa, o processo de profissionalização do magistério ocorre em quatro etapas, a saber: o exercício da atividade docente em tempo integral; a obtenção de uma licença oficial no bojo do processo de estatização do ensino; o acesso a uma formação profissional na área do magistério e, por fim, a participação em associações profissionais (Nóvoa, “O passado e o presente dos professores”. In: Nóvoa (org.). *Profissão professor. Coleção Ciências da Educação*, p. 20).

25. Idem, p. 20.

26. Nóvoa trabalha com uma perspectiva *sócio-histórica* do processo de profissionalização, o qual apresentaria como *eixo estruturante* – a busca por um *estatuto social e econômico* – e se estruturaria com base em quatro etapas, a saber: o exercício da atividade docente em tempo integral; a obtenção de uma licença oficial no bojo do processo de estatização do ensino; o acesso a uma formação profissional na área do magistério e, por fim, a participação em associações profissionais (Ibidem, p. 20).

autor discute a emergência do movimento dos professores no Município da Corte, momento em que situa sua fundamental participação, tanto nos debates educacionais, como nas questões políticas em voga no período investigado. O texto utiliza-se do aporte teórico sobre o *mutualismo*<sup>27</sup>, para justificar o seu rompimento com a ideia do associativismo enquanto a pré-história do sindicalismo, buscando captar o significado das práticas associativas, no bojo do processo de profissionalização docente.

Em estudo recente sobre o caso de Pelotas/RS, Sérgio Cardoso, apesar de caminhar na esteira das análises que situa o fenômeno no campo da profissionalização docente, aborda com mais profundidade o papel do mutualismo na fase associativa e sua importância na formação de uma consciência de classe na categoria docente. Assim como Daniel Lemos, o autor explicita seu rompimento com a já citada tendência arraigada nos estudos sobre o movimento sindical.

Com base na análise da produção acadêmica sobre o associativismo docente percebeu-se, portanto, que a mesma tem sido fundamental ao estabelecimento de enfoques que investiguem as experiências associativas, sem apresentar como referência teórico-metodológica o modelo sindical. Além disso, estas têm ajudado a pensar sobre a importância das experiências associativas para a organização coletiva docente, sobretudo quanto a sua relação com a trajetória da profissionalização. Apesar dos avanços na produção acadêmica na área, nota-se que ainda há a necessidade de se avançar, tanto no que diz respeito aos aspectos quantitativos (pesquisas que abordem sua trajetória em alguns estados e que explorem o período mais remoto – século XIX); quanto no que se refere aos aspectos qualitativos. Neste último caso, evidencia-se a relevância de se investigar outras dimensões do fenômeno como, por exemplo, sua relação com a construção do movimento sindical no magistério público. Pouco se tem debatido acerca da relação entre o associativismo e o sindicalismo docente, quando se investiga a trajetória do movimento dos professores das escolas públicas. Os estudos que abordam ambas as fases não têm explorado esta dimensão, privilegiando na análise do associativismo a história das

---

27. O *mutualismo*, no sentido genérico, é um objeto de estudo investigado como parte do fenômeno associativo. As *sociedades ou associações de auxílio mútuo* representaram no século XIX, um dentre os diversos tipos de entidades que caracterizaram o associativismo no Brasil, sendo o *mutualismo* um objeto específico de estudo que passou a fazer parte das produções acadêmicas na década de 1990. Foi a partir dos estudos sobre as experiências mutuais no operariado brasileiro que surgiu o questionamento da concepção do associativismo como um protosindicalismo.

associações docentes e seu processo de transformação em sindicatos. Tal dimensão passa a ter relevância quando se pretende refletir acerca dos impasses na construção dos sindicatos docentes, especialmente nos cenários em que houve forte influência do modelo posto pelo associativismo, no período de eclosão e de construção do sindicalismo.

## Referências

ALMEIDA, D. M. **Movimento docente e gestão democrática na escola: estudo de caso dos sindicatos APEOC e SINDIUTE no período de implantação das reformas dos governos mudancistas (1987-1998)**. 2004. 151 f. Dissertação (Mestrado em Políticas Públicas e Sociedade) – UECE, Fortaleza.

ARAÚJO, R. D. **O Sindicato Único dos Trabalhadores em Educação do Ceará: uma história de luta e contradições**. 2000. Dissertação (Mestrado em Educação) – UFC, Fortaleza.

ARAÚJO, R. de C. **A constituição do corpo docente do ensino secundário no Piauí (1942-1982)**. 2012. 180 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – UFPI, Piauí.

ARENDT, I. C. **Representações de germanidade, escola e professor no Allgemeine Lehrerzeitung für Rio Grande do Sul** [Jornal Geral para o Professor no RS]. 2005. Tese (Doutorado em História) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS, São Leopoldo/RS.

BATANHA, C. H. M. Relançando o debate sobre o mutualismo no Brasil: as relações entre corporações, irmandades, sociedades mutualistas de trabalhadores e sindicatos à luz da produção recente. **Revista Mundos do Trabalho**, v. 2, n. 4, p. 12-22, ago./dez. 2010.

CARDOSO, S. R. P. **Associação Sul-Riograndense de Professores: um nicho de desenvolvimento da consciência de classe docente em Pelotas (1929-1979)**. 2011. 269 f. Tese (Doutorado em Educação) – UFPE, Pelotas.

\_\_\_\_\_. **O associativismo mútuo docente na historiografia educacional brasileira**. Disponível em: <[www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe6/.../703.doc](http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe6/.../703.doc)>. Acesso em: 11 nov. 2014.

CATANI, D. B. **Educadores à meia-luz**: um estudo sobre a revista da Associação Beneficente do Professorado Público de São Paulo (1902-1918). 1989. Tese (doutorado) – FEUSP, São Paulo.

CAVALCANTE, F. W. **Associação de Professores do Rio Grande do Norte: a missão de educar (1920-1933)**. 1999. Dissertação (Mestrado em Educação) –UFRN, Natal.

FERREIRA, I. M. **Avanços e recuos da luta dos trabalhadores em educação em defesa da escola pública**. 1995. 149 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – UFC, Fortaleza.

FONSECA, R. M. F. **A organização dos Educadores e a luta pela escola pública: CNTE-APEOC-SINTECE**. 1991. 111 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – UFC, Fortaleza.

GINDIN, J. Os estudos sobre sindicalismo docente na América Latina e no Brasil. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL PARA DISCUSSÕES DE PESQUISAS: ASSOCIAÇÕES E SINDICATOS DOS TRABALHADORES EM EDUCAÇÃO, 2009, Rio de Janeiro. **Anais do Seminário Internacional para discussões de pesquisa**, Rio de Janeiro: 2009.

LEMONS, D. C. de A. **O discurso da ordem**: a constituição do campo docente na Corte Imperial. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) – UERJ, Rio de Janeiro.

\_\_\_\_\_. **Professores em movimento**: a emergência do associativismo docente na Corte Imperial. 2011. 219 f. Tese (Doutorado em Educação) – UFMG, Belo Horizonte.

LUGLI, R. S. G. **Um estudo sobre o CPP (Centro do Professorado Paulista) e o movimento de organização dos professores**. 1997. Dissertação (Mestrado em Educação) – FEUSP, São Paulo.

MOREIRA, M. L. **História da luta sindical do magistério cearense (1942-1985)**. 1990. Dissertação (Mestrado em Educação) – UFC, Fortaleza.

NOBRE, S. A. dos S. **Associação dos Professores Teuto-brasileiros do Estado de São Paulo**: uma reconstrução histórica de um órgão associativo voltado à educação étnica no período de 1916 a 1938. 2004. Dissertação (Mestrado em Educação) – UNICAMP, Campinas.

NÓVOA, A. Para o estudo sócio-histórico da gênese e desenvolvimento da profissão docente. **Revista Teoria & Educação** (Dossiê interpretando o trabalho docente), Porto Alegre: Editora Pannonica, n. 4, p. 109-139, 1991.

\_\_\_\_\_. O passado e o presente dos professores. In: NÓVOA, A. (org). **Profissão professor**. Coleção Ciências da Educação. Porto: Porto Editora, 1999, p. 20.

OLIVEIRA, E. de. O processo de produção da profissão docente: profissionalização, prática pedagógica e associativismo dos professores públicos primários (1871-1911). 2011. 159 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – UFMG, Belo Horizonte.

OLIVEIRA, W. de. **A trajetória histórica do movimento docente de Minas Gerais: da UTE ao Sind-UTE**. 2006. Tese (Doutorado em Educação) – UFMG, Belo Horizonte.

PAULA, M. V. A. de. **Crise, resistência e luta dos trabalhadores em educação do Ceará: libertar o sindicato ou libertar-se do sindicato? (o caso do SINDIUTE)**. 2010. 169 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – UFC, Fortaleza.

PAULA, R. P. de. **Entre o sacerdócio e a contestação: uma história da APEOESP (19845-1989)**. 2007. 270 f. Tese (Doutorado em História) – UNESP, Assis.

RODRIGUES, J. A. **Sindicato e desenvolvimento no Brasil**. São Paulo: Difel, 1968.

VIANNA, C. **Os nós do “nós”**: crise e perspectivas da ação coletiva docente em São Paulo. São Paulo: Xamã, 1999, 214 p.

VICENTINI, P. P. **Um estudo sobre o CPP (Centro do Professorado Paulista): profissão docente e organização do magistério (1930-1964)**. 1997. Dissertação (Mestrado em Educação) – FEUSP, São Paulo.

\_\_\_\_\_. **Imagens e representações de professores na história da profissão docente no Brasil (1933-1963)**. 2002. 212 f. Tese (Doutorado em Educação) – FEUSP, São Paulo.



## MOVIMENTOS DO CAMPO NO BRASIL E PROPOSTAS EDUCACIONAIS

### Introdução

Pretende-se discutir nesse capítulo a proposta educacional dos movimentos do campo no Brasil. Como sabido, os movimentos do campo no Brasil têm como principal bandeira a luta pela reforma agrária. Todavia, essa reivindicação central é perpassada por outras lutas relacionadas à emancipação dos grupos sociais envolvidos, por uma séria tentativa de distribuição do poder social e político e pela legitimação dos direitos fundamentais dessas populações, dentre os quais o direito social à educação, sobre o qual nos deteremos nesse texto.

O capítulo divide-se em três partes. Na primeira, problematiza-se o campo brasileiro, particularmente, o aprofundamento da produção agrícola, no modelo do agronegócio, como meio de inserção do país na economia mundializada e apresenta-se o movimento pela reforma agrária no Brasil. Na segunda parte, é discutido o papel que a educação desempenha nas lutas do campo, em especial para o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) e são apresentados os princípios políticos e pedagógicos dos movimentos do campo, tomando por base empírica os sete Cadernos elaborados pela Articulação Nacional por uma Educação do Campo e que compõem a coleção *Por uma educação do campo*<sup>1</sup>. Ao final, o texto detém-se na análise do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), por considerar que tal Programa retrata um exemplo de política pública que foi gestada a partir das demandas dos movimentos sociais, de modo que sua implementação e ações encontram-

---

1. O levantamento da coleção *Por uma educação do campo* foi realizado por Diniz (2013), e apresentado, originalmente, em seu exame de qualificação de doutorado, realizado no Programa de Políticas Públicas e Formação Humana da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (PPFH/UERJ).

-se articuladas às demandas e propostas educacionais desses atores sociais, vinculando-se, especialmente, aos princípios educacionais propostos por um dos movimentos que o impulsionou, o MST.

## 1. O Campo e as Lutas no Campo

O campo brasileiro apresenta uma estrutura fundiária concentrada e em expansão, mantendo muitas das raízes e questões sociais que remontam a um passado longínquo de negação de direitos, expresso inclusive nos horrores da escravidão. Permanecem, nos dias atuais, elementos materiais e simbólicos de dominação que incluem a naturalização das desigualdades sociais e um sistema de negação de direitos, dentre os quais o não reconhecimento da legitimidade das resistências sociais, que nas lutas do campo se abate de forma mais profunda do que em qualquer outra parte do território nacional.

A ausência do reconhecimento da legitimidade das lutas dos sujeitos sociais do campo consiste em uma das muitas expressões da fragilidade do Estado Democrático de Direito brasileiro de legitimar pautas da participação política da sociedade civil, que divergem da hegemonia do capitalismo mundializado, em seus programas e políticas de governo.

No campo, a lógica hegemônica de acumulação de capital, decorrente da consolidação do agronegócio, representa uma aliança entre os grandes proprietários de terra, o capital estrangeiro e o capital financeiro, como meio de inserção do país na economia mundializada. Assim, o agronegócio é a materialização do capitalismo mundializado no campesinato e representa os interesses apenas dos grandes proprietários de terra, das empresas transnacionais e do capital financeiro, que adianta o crédito para que as empresas do setor comprem os insumos (Stédile, 2014).

Conforme reiteradas análises e denúncias dos movimentos do campo, o modelo do agronegócio investe intensivamente no uso de agrotóxicos, envenenando as pessoas e a natureza, aprofunda a concentração de terra, de renda, provoca o desemprego e desterritorializa camponeses com a incorporação maximizada de tecnologias, promove a perda da soberania alimentar e a devastação da biodiversidade, entre tantos outros graves problemas que poderiam ser citados.

Para a construção de sua hegemonia, o agronegócio vale-se de diversas estratégias: ocupação de espaços no aparelho do Estado, no Legislativo, no Executivo e no Judiciário; uso de intensas campanhas midiáticas, que buscam sistematicamente ocultar da sociedade as nefastas consequências

sociais que esse modelo de organização da agricultura acarreta e até intensas ações propagandísticas e (de)formativas veiculadas nas escolas públicas do campo, através de “materiais pedagógicos” produzidos e distribuídos por esse setor (Bruno, 2011).

É, portanto, um grande projeto articulado de subordinação da agricultura em direção: a) à proletarianização do camponês; b) à monocultura comercial intensificada; c) à tecnologização da produção agrícola (expressa no uso de insumos químicos, agrotóxicos, irrigação, mecanização etc.), que promove a desvalorização dos saberes do homem do campo e d) à destruição do meio ambiente.

A consequência imediata deste conjunto é o direcionamento da produção agrícola para as finalidades do mercado, em detrimento da produção de alimentos para o consumo da sociedade e a limitação da variedade alimentar, comprometendo o valor nutricional e a segurança alimentar das sociedades.

Tais consequências são ideologicamente reforçadas por meio de uma intensa propaganda, que apresenta o agronegócio como a face da modernização do campo, caracterizando-o por um imaginário social de progresso, responsabilidade social e geração de emprego (Campos; Campos, 2007).

No polo oposto, o movimento pela reforma agrária no Brasil teve seu início no ano de 1950 do século passado. Enfraqueceram-se no período inicial da ditadura civil-militar (1964), retomando mais sistematicamente suas lutas nos anos 1970 com a perspectiva da agricultura camponesa, do socioambientalismo, da diversidade produtiva, do uso sustentável do meio ambiente, ações cabíveis a outro tipo de sociabilidade: mais cooperativa e humanizada (Fernandes; Molina, 2002). Neste sentido, a agricultura camponesa contrapõe-se e procura conter os avanços do agronegócio propondo um novo projeto de agricultura e de sociedade; e que consequentemente requer novos princípios de educação e formação humana.

Mais recentemente, a reflexão coletiva na Via Campesina Brasil, particularmente no MST, continua avançando. Segundo Stédile (2014), no passado, estava posto um programa de reforma agrária “clássica”, que visava resolver o problema da terra, do trabalho e, simultaneamente, desenvolver as forças produtivas e o mercado interno para a indústria nacional. Mas, registra que hoje se faz necessária a luta por um novo tipo de reforma agrária que, a partir do VI Congresso Nacional do MST, ocorrido em fevereiro de 2014, denomina-se de reforma agrária popular. Esta postulação indica que, em tempos de agronegócio, a reforma agrária precisa atender não só as necessidades dos camponeses sem terra, que precisam trabalhar.

Mas as necessidades de todo o povo. E o povo precisa de alimentos, alimentos saudáveis, sem venenos, precisa de emprego, precisa de desenvolvimento da agroindústria, precisa de educação e cultura. Então, o [...] programa de reforma agrária de novo tipo, parte da necessidade de democratização da propriedade da terra, fixando limites, e propõe a reorganização da produção agrícola, priorizando a produção de alimentos sem venenos. Para isso, precisamos adotar e universalizar uma nova matriz tecnológica que é a agroecologia. (Stédile, 2014)

Assim, a reforma agrária popular tem a necessidade do envolvimento de toda a população nesta luta, por ser parte um projeto político muito mais amplo do que a luta pela terra e urge envolver outros movimentos sociais, além dos que hoje carregam essa bandeira (em especial, o MST). No bojo deste projeto social, reside a emergência da construção de novos valores e concepções de mundo que destoem do padrão hegemônico; gerando no interior das contradições socialmente instituídas, subjetividades contra hegemônicas, que reponham, na ordem do dia, a plenitude do “ser” humano, a partir de novos padrões de formação humana com potencial para estabelecer novos direcionamentos para as relações entre os homens.

Contudo, e a despeito de todas as pressões, a reforma agrária vem se distanciando da pauta política do Estado brasileiro, que tem optado por se render ao agronegócio para garantir seu espaço no interior do capital internacionalizado e manter o alto peso econômico que a agricultura industrializada ocupa na balança comercial do país. E, isso mesmo em governos que se colocam, em discurso, a favor da reforma agrária e do princípio de justiça social nela contida, como é o caso do Partido dos Trabalhadores, mas que na prática governamental se colocou distante das reais necessidades dos trabalhadores rurais.

Essa constatação, no entanto, não significa que o Estado e a luta dentro dele devam ser abandonados. Sempre há brechas para que os movimentos sociais pressionem a esfera estatal e suas políticas, em prol da ampliação do espaço público, ao que o Estado poderá reagir por meio de apoio, cooptação, contenção e até repressão.

É com esta compreensão e neste contexto que movimentos do campo, em especial o MST, se inserem na luta política contra hegemônica, ao criar estratégias de inserção na institucionalidade estatal, demandando políticas públicas voltadas para o seu projeto político de democratização e emancipação da sociedade.

## 2. O Papel da Educação para os Movimentos do Campo

Uma das estratégias importantes dos movimentos do campo é a formação de seus quadros pela via da educação, uma educação, obviamente, com características diferenciadas e fundamentadas num projeto transformador. A educação do campo, que não é “do campo” por estar situada em territórios rurais, mas por ser portadora de uma concepção de educação que remonta a valores contra hegemônicos aos valores burgueses, que pensa outra forma de relações sociais e de trabalho, que valoriza e defende uma nova relação entre homem e natureza. Em síntese, é uma educação comprometida com a questão agrária, e, conseqüentemente com um novo modelo de sociedade (Mancebo; Diniz, 2014).

Stédile, em entrevista concedida a Bernardo Mançano Fernandes (Fernandes; Stédile, 2009), no clássico texto “Brava gente: a trajetória do MST e a luta pela terra no Brasil”, nos fala do significado da educação para o MST e da concepção de que, na guerra, é necessário estar em várias frentes de batalhas. “A frente de batalha da educação é tão importante quanto à da ocupação de um latifúndio ou à de massas. A nossa luta é para derrubar três cercas: a do latifúndio, a da ignorância e a do capital” (Fernandes; Stédile, 1999, p. 74). Para o MST, a derrubada da “cerca da ignorância” ocorre pelo entendimento da educação como direito fundamental de cidadania, mas também e fundamentalmente, ao transformá-la num processo de formação dos sujeitos políticos do movimento.

Compreender a reforma agrária como uma luta que abriga várias frentes é tomá-la como uma luta social dialeticamente construída, na medida em que as contradições postas na própria luta pelo direito à terra levam à construção de novas bandeiras. A educação do campo, por exemplo, emerge como necessidade para o movimento dadas as condições adversas dos assentamentos. Tais condições contribuíram para gerar uma nova organicidade para os movimentos do campo, o que redundou em lutas por políticas públicas que possibilitem fazer do assentamento um espaço de trabalho e de vida.

É neste contexto que a educação do campo vem cada vez mais se consolidando como projeto educacional contra hegemônico, que exorbita o espaço campesino, na medida em que é postulado como um projeto de educação para o campo e para cidade, numa palavra, para uma reforma intelectual e moral com o objetivo de criar um grupo social dirigente que

seja capaz de entrar no círculo de ferro das forças sociais e políticas que estão a serviço do novo capitalismo (Mancebo; Diniz, 2014). Como explicitou Batista (2010), a educação do campo pode ser compreendida como um projeto orgânico de construção de uma sociabilidade ancorada em valores de cooperação, justiça social, reconhecimento da existência de uma cultura camponesa e o respeito ao meu ambiente. Ou ainda, uma sociabilidade humana porque fundada em valores voltados para o humano em sua relação com a natureza. (Batista, 2010, p. 183).

Para a compreensão dessas concepções gerais, analisou-se os sete volumes ou cadernos da coleção “Por uma educação do campo”, um instrumento construído pelos movimentos do campo para refletir práticas, resultados e perspectivas da educação do campo. A escolha dessa empiria deveu-se à compreensão de que a história da educação do campo pode ser parcialmente levantada por meio desses sete cadernos elaborados pelos protagonistas dos movimentos do campo, em especial o MST.

## 2.1 Princípios político-pedagógicos dos movimentos do campo

Entre 1998 a 2008 foram publicados, por iniciativa da Articulação Nacional por uma Educação do Campo, sete cadernos com diferentes enfoques e autores para abranger a complexidade da temática. Os sete volumes ou cadernos da coleção consistem num empreendimento para refletir a educação do campo, e são assim intitulados: 1- *Por uma educação básica do campo (memória)*, de 1998; 2- *A educação básica e o movimento social do campo*, de 1999; 3- *Projeto popular e escolas do campo*, de 2001; 4- *Educação do campo: identidade e políticas públicas*, de 2002; 5- *Contribuições para a construção de um projeto de educação do campo*, de 2004; 6- *Projeto político-pedagógico da educação do campo – 1º Encontro do PRONERA na região sudeste*, de 2008; e 7- *Campo: políticas públicas e educação*, também de 2008.

Nestes textos pode-se perceber uma relação de complementaridade e indissociabilidade entre a luta pela reforma agrária e a luta por uma nova concepção teórico e prática da educação que responda aos interesses das mulheres e dos homens que vivem “do” e “no” campo, advogando, ainda, a construção de um projeto político-social para o Brasil calcado na justiça social e na emancipação humana.

Estes são os objetivos da coleção *Por uma educação do campo*, fruto de diversos seminários e discussões conjuntas com educadores e educadoras do campo, movimentos sociais e entidades parceiras como universidades

e secretarias de educação, que se buscará apresentar e discutir, entendendo que ela nos dá uma base clara dos princípios político-pedagógicos dos movimentos do campo.

Seus autores, a partir de perspectivas diferentes, contrapõem-se ao modelo de educação institucionalizada conhecido como educação rural que remonta às estruturas de dominação do poder socioeconômico hegemônico.

Nos sete cadernos *Por uma educação do campo* temos um registro importante da força dos movimentos sociais em sua luta pelo direito social à educação e da luta de um povo pelo direito a suas raízes culturais, pelo direito de permanecer no campo, e, reafirmá-lo como um espaço legítimo de relações sociais e humanas e de construção de subjetividades contrapostas ao modelo hegemônico da exploração do homem pelo homem e da natureza. Assim, em todos os cadernos, há análises sobre a questão agrária no Brasil, a violência que a atravessa e as respostas que o movimento tem dado em cada conjuntura, que não desenvolveremos neste texto, por entendermos que, em linhas gerais, já foram apresentadas em seção precedente.

Todavia, quando os autores abordam a realidade nacional além da discussão dos elementos econômicos, sociais e políticos, os aspectos éticos, humanistas e culturais são ressaltados, relevando-se que determinados processos educativos podem promover a autoestima, criar e transformar valores, produzindo laços que geram a cooperação e a solidariedade. Afirma-se, portanto, que a educação tem suas bases em princípios éticos e políticos podendo contribuir para a construção de um projeto de desenvolvimento societal distinto...

[...] que inclua o povo brasileiro, mas todo o povo, como sujeito da construção de novas alternativas que tenham como pilares a justiça social, a diminuição das desigualdades e a construção de uma nova cultura, que ajude a repensar o nosso jeito de ser país, de ser povo, de fazer história. (Caldart; Cerioli; Fernandes, 1998, p. 26)

Os cadernos destacam, ainda, a necessidade de transformar a gestão da escola. Esta precisa ser democrática não só no tocante ao seu acesso, mas fundamentalmente no que se refere à ampliação da participação nas tomadas de decisões a partir de uma compreensão de escola como espaço da comunidade.

A proposta de uma escola democratizada passa pela incorporação das lições advindas da educação popular, permitindo novas formas de se conduzir os processos de ensino-aprendizagem onde a escola seja capaz de in-

teragir com os saberes do cotidiano vivido pelos educandos. Neste sentido, o currículo precisa ser repensado em direção a uma maior flexibilidade no tocante aos conteúdos e metodologias. A noção de currículo precisa transcender a concepção hegemônica de conteúdos estanques, necessitando estar sempre em construção, sem negligenciar o valor da produção cultural histórica da humanidade. Deve estar referenciado nos desafios cotidianos vividos pelos sujeitos do aprendizado, do qual deve fazer parte o valor educativo da memória. Essas vivências cotidianas, obviamente, transcendem o próprio espaço da escola entendida como o único *locus* possível de produção do conhecimento. Esta é uma pauta importante assumida pelos atores envolvidos, na medida em que busca implementar cursos nos quais as metodologias educativas exorbitam o espaço escolar, como é o caso da pedagogia da alternância, metodologia que consiste na articulação entre o trabalho na agricultura, na pecuária e na pesca, no chamado tempo-comunidade, com os estudos teórico-práticos efetuados no chamado tempo-escola.

Caldart (2001), no caderno 3, sistematiza muito bem diversas contribuições dos Cadernos. Para ela, várias pedagogias precisam estar presentes no processo educativo: (1) uma pedagogia da ação social, posto que os sem terra educam-se no movimento de luta, enfrentamentos, conquistas, derrotas e aprendizados; (2) uma pedagogia da organização coletiva, porque os vínculos e raízes são gestados no acampamento e nas vivências de organização onde se percebe o movimento como necessidade; (3) uma pedagogia da cooperação já que a educação nasce da luta pela reforma agrária; (4) uma pedagogia da terra uma vez que é a terra o lugar da formação da subjetividade, o local de construção da vida e de autoconstrução humana; (5) uma pedagogia do trabalho e da produção a partir da busca de um novo sentido para o trabalho, onde se estabelece uma nova relação com o processo produtivo e com a apropriação dos resultados do trabalho; (6) uma pedagogia da cultura; (7) uma pedagogia da escolha, que é o gesto de negação do conformismo, do desafio da mudança, e, principalmente da responsabilidade com suas ideias e ações e, por fim; (8) uma pedagogia da história, que diz respeito à permanência da memória de luta, do trabalho, das conquistas e derrotas, dos aprendizados das ações, da consciência de ser sujeito da própria história.

Em síntese, a educação do campo não pode perder de vista seu caráter contra hegemônico, para a construção de uma sociedade cujo motor não seja a exploração do homem pelo homem ou do homem sobre a natureza, sua matriz é a emancipação humana, seja dos seres do campo ou da cidade.

Neste aspecto, o projeto político pedagógico das escolas do campo precisa reconhecer diferentes espaços educativos e contribuir para a humanização das pessoas a partir de um processo de socialização para a cooperação, para valores de justiça e igualdade. É nesta perspectiva que os conteúdos de estudos devem ser selecionados e servirem de matrizes para o conhecimento e a reflexão crítica da realidade.

Do reconhecimento da importância e da autonomia que a educação pode conferir ao projeto político da reforma agrária, é que os movimentos do campo, particularmente o MST, foram proponentes e cogestor do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA, referência de uma política pública que nasceu e se orienta pela participação dos seus proponentes.

### **3. Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA**

O Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA) é, inicialmente, um Programa de governo que garante aos assentados e acampados o direito social à educação<sup>2</sup>. Foi regulamentado em 16 de abril de 1998, por meio da Portaria n. 10/1998, ficando inicialmente vinculado ao extinto Ministério de Política Fundiária e, em 2001, pela Portaria n. 837, é incorporado ao Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA), órgão do Ministério do Desenvolvimento Agrário (MDA), para viabilizar sua regionalização.

O PRONERA tem suas ações fundamentada nos princípios da gestão participativa e compartilhada; operacionalizada pela interatividade com parcerias governamentais, instituições de ensino superior, organizações sindicais, bem como suas principais interessadas, as comunidades assentadas e acampadas. Sua principal competência é a programação, coordenação e supervisão de cursos de educação do campo nos diferentes níveis de ensino – alfabetização, ensino fundamental, médio, educação de jovens e adultos, ensino superior e pós-graduação – com a orientação metodológica ajustada à realidade sociocultural do campo e às proposições dos movimentos sociais.

---

2. A partir do Decreto n. 7.352/2010 (MEC/MDA, 2010), o Programa passa a contemplar diversos povos do campo como agricultores familiares; extrativistas; pescadores artesanais; ribeirinhos; os assentados e acampados da reforma agrária; os trabalhadores assalariados rurais; os quilombolas; os caiçaras; os povos da floresta; os caboclos; e, os que estejam em condições materiais de existência por meio do trabalho rural.

No “Manual de Operações” para elaboração de projetos de educação na reforma agrária<sup>3</sup>, documento que regulamenta suas ações, consta que os objetivos e princípios do PRONERA consistem no oferecimento de curso para as populações em situação de reforma agrária fundamentados numa gestão participativa e descentralizada com a coparticipação dos movimentos sociais e sindicais de trabalhadores e trabalhadoras rurais; na perspectiva de contribuir para o desenvolvimento sustentável do campo em conjunto com a construção da solidariedade e a justiça social (MDA/INCRA, 2004).

Por fim, em 4 de novembro de 2010, o PRONERA é regulamentado conquistando o *status* de política pública para a educação do campo. Seus princípios são regidos pelo artigo 2º do Decreto n. 7.352/2010, e apresentam ampla consonância com os princípios dos cadernos *Por uma educação do campo*, como se pode verificar:

- 1- respeito à diversidade do campo em seus aspectos sociais, culturais, ambientais, políticos, econômicos, de gênero, geracional e de raça e etnia;
- 2- incentivo à formulação de projetos político- pedagógicos específicos para as escolas do campo, estimulando o desenvolvimento das unidades escolares como espaços públicos de investigação e articulação de experiências e estudos direcionados para o desenvolvimento social, economicamente justo e ambientalmente sustentável, em articulação com o mundo do trabalho;
- 3- desenvolvimento de políticas de formação de profissionais da educação para o atendimento da especificidade das escolas do campo, considerando-se as condições concretas da produção e reprodução social da vida no campo;
- 4- valorização da identidade da escola do campo por meio de projetos pedagógicos com conteúdos curriculares e metodologias adequadas às reais necessidades dos alunos do campo, bem como flexibilidade na organização escolar, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas; e
- 5- controle social da qualidade da educação escolar, mediante a efetiva participação da comunidade e dos movimentos sociais do campo. (MEC; MDA, 2010)

---

3. Em 31 de maio de 2011, foi publicado um novo Manual de Operações (MDA, 2011) onde constam algumas modificações operacionais e a descrição de parte da história vivenciada pelo Programa ao longo desses sete anos de atuação. Para fins desse artigo, estaremos mantendo a referência ao antigo documento, nos aspectos que foram conservados no novo Manual.

## Considerações finais

A educação do campo constitui-se hoje como uma alternativa contra hegemônica a um modelo de educação que objetiva caucionar o aprofundamento de um projeto de sociedade e agricultura subordinado aos interesses do capital, que reduz a escola a uma instituição comprometida com a preparação de mão de obra qualificada, ao mínimo, e barata, sem perspectiva de contribuir para a emancipação dos camponeses. Tal foi a perspectiva assumida e executada pelo Estado ao instituir a educação rural, em relação a qual a educação do campo é hoje um contraponto real e ativo. Como afirma Ribeiro (2012):

À educação rural – como negação histórica dos agricultores enquanto sujeitos da produção de alimentos, culturas e saberes – movimentos sociais populares contrapõem a educação do campo, um projeto coletivo incorporado no processo de luta pela terra e trabalho. (p. 460)

Não se pode esquecer, portanto, que persiste um embate, entre o movimento e o Estado, concretizado na contraposição da educação rural *versus* educação do campo e tendo como pano de fundo o capital agrário e financeiro, relacionado ao agronegócio, *versus* a disputa pela terra dos agricultores familiares.

Ao se percorrer os sete volumes da coleção, constata-se a intenção de uma elaboração coletiva, que se encaminha na direção da educação do campo, que a reivindica como uma política de Estado no âmbito da reforma agrária e que defende a disputa política no âmbito do Estado para que os direitos sociais sejam transformados em políticas públicas. Esta construção, contudo, não é tranquila e há muitos problemas enfrentados pelo PRONERA, no âmbito do próprio Estado, como é o caso do Acórdão 2.653/2008, do Tribunal de Contas da União – TCU, que proibia o pagamento de bolsas aos professores que são funcionários públicos, e que inibia, por completo, a participação dos movimentos sociais durante o planejamento, execução e acompanhamento do Programa. Também o MEC se manifestou, proibindo o pagamento de bolsas aos alunos, justificando não haver legislação que as autorizasse. Portanto, no aparelho do Estado há conflitos e contradições no que tange à questão da terra, à educação e ao papel que os movimentos devem desempenhar nestas questões.

Tal constatação remete a alguns riscos possíveis para a autonomia do movimento, pois a “parceria” entre o INCRA e os movimentos sociais

pode tomar rumos que impliquem uma transferência de responsabilidades do Estado para o próprio movimento ou, ainda, o que seria mais grave, pode desembocar em cooptação. Assim, não se pode perder a perspectiva de que a definição de políticas públicas para o setor, deve se dar com a participação de movimentos sociais autônomos e mediante o entendimento de que tal definição não é um favor, mas a exigência de um direito.

A análise aqui empreendida, que teve por base empírica a consulta aos sete volumes da coleção *Por uma educação do campo*, traz fortes evidências de que há clareza por parte do movimento, quanto ao seu papel neste embate e nas lutas que empreende no âmbito do próprio Estado. Como registra Molina (2008):

Se quisermos disputar frações do Estado, ainda que no regime capitalista, a serviço da classe trabalhadora, é preciso avançar na compreensão do papel que a luta por políticas públicas específicas pode significar em termos de perspectiva do avanço do direito à educação. Lutar por políticas públicas significa lutar pelo alargamento da esfera pública, lutar para que a educação não se transforme como querem muitos hoje, em mercadoria, em um serviço, que só tem acesso quem pode comprar quem pode pagar. Lutar por políticas públicas para a educação do campo significa lutar para ampliar a esfera [pública] do Estado, para não colocar a educação na esfera do mercado. (Molina, 2008, p. 27)

Por fim, sempre há o risco de se dimensionar demasiadamente o papel da educação na discussão do campo. Também quanto a este aspecto, a consulta aos cadernos indicou uma clara consciência da parte do movimento de que a educação do campo compreende, como princípio básico e fundamental, a ideia de que a educação não transforma se não mudarem as estruturas sociais e econômicas do país. A educação não resolve por si só os problemas brasileiros, nem promove a inclusão social. Enfim, ela não levará ao desenvolvimento do campo se não for combinada com a reforma agrária e com transformações profundas no país.

## Referências

BATISTA, M. S. X. Movimentos sociais e educação popular do campo (re) definindo território e a identidade camponesa. In: JEZINE, E.; ALMEIDA, M. L. P. (orgs.). **Educação e movimentos sociais: novos olhares**. Campinas: Alínea, 2010, p. 169-189.

BRUNO, R. Movimento sou Agro: marketing, habitus e estratégias de poder do agronegócio. In: REUNIÃO DA ANPOCS, 36, 2011, Caxambu. **Anais...** Caxambu: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Ciências Sociais, 2011. Disponível em: <<http://observatory-elites.org/wp-content/uploads/2012/06/Regina-Bruno.pdf>>. Acesso em: 29 dez. 2014.

CALDART, R. A escola do campo em movimento. In: BENJAMIN, C.; CALDART, R. (orgs.). **A educação básica e o movimento social do campo**. Brasília: Articulação Nacional por uma Educação Básica do Campo, 2001, p. 23-48. (Por uma educação básica do campo, 3).

\_\_\_\_\_; CERIOLI, P. R.; FERNANDES, B. M. (orgs.). **Conferência Nacional Por Uma Educação Básica do Campo. Texto Base**. Brasília: Articulação Nacional Por uma Educação do Campo, 1998. (Por uma educação do campo, 1).

CAMPOS, C. S. S.; CAMPOS, R. S. C. Soberania alimentar como alternativa ao agronegócio no Brasil. **Revista Electrónica de Geografía y Ciencias Sociales**, Universidad de Barcelona, v. XI, n. 245 (68), ago. 2007. Disponível em: <[revistas.mes.edu.cu/greenstone/collect/repo/.../9789591615404.pdf](http://revistas.mes.edu.cu/greenstone/collect/repo/.../9789591615404.pdf)>. Acesso em: 23 set. 2013.

DINIZ, D. F. **Políticas públicas para a formação do homem do campo**: PRONERA Minas Gerais, educação superior e suas articulações com os princípios filosóficos e pedagógicos do MST. 2013. 99 f. Exame de qualificação (Doutorado em Políticas Públicas e Formação Humana) – Programa de Pós-graduação em Políticas Públicas e Formação Humana, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.

FERNANDES, B.; STÉDILE, J. P. **Brava gente**: a trajetória do MST e a luta pela terra no Brasil. São Paulo: Editora Perseu Abramo, 1999.

FERNANDES, B. M.; MOLINA, M. C. O campo da educação do campo In: KOLLING, E. J.; CEROLI, P. R.; CALDART, R. (orgs.). **Educação do Campo, identidade e políticas públicas**. Brasília: Articulação Nacional por uma Educação do Campo, 2002, p. 09-22. (Por uma educação do campo, 4).

MANCEBO, D. M.; DINIZ, D. F. Princípios filosóficos e pedagógicos do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA). **Revista Ideação**, UNIOESTE, v. 16, p. 68-93, 2014.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO; MINISTÉRIO DO DESENVOLVIMENTO AGRÁRIO. **Decreto n. 7.352**, de 4 de novembro de 2010. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2010/decreto/d7352.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7352.htm). Acesso em: 24 set. 2011.

MINISTÉRIO DO DESENVOLVIMENTO AGRÁRIO. INCRA. **Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária**: Manual de Operações. Brasília: MDA, 2011.

MOLINA, M. C. A Constitucionalidade e a justiciabilidade do direito à educação dos povos do campo. In: SANTOS, C. A. (org.). **Campo, políticas públicas, educação**. Brasília: Articulação Nacional por uma Educação do Campo, 2008, p. 19- 86. (Por uma educação do campo, 7).

RIBEIRO, M. Educação do campo: embate entre movimento camponês e estado. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 28, n. 01, p. 459-490, mar. 2012.

STÉDILE, J. P. O neodesenvolvimentismo chegou ao seu limite. Disponível em: <[http://www.cartamaior.com.br/detalheImprimir.cfm?conteudo\\_id=30...](http://www.cartamaior.com.br/detalheImprimir.cfm?conteudo_id=30...)>. Acesso em: 1 maio 2014.

## **SINDICALISMO NO BRASIL: A EXPERIÊNCIA DA APP-SINDICATO-PR<sup>1</sup>**

### **Introdução**

Este texto resulta dos estudos e pesquisas que estamos realizando sobre a Escola de Formação Política da APP-Sindicato dos Trabalhadores em Educação Pública do Paraná, entre os anos de 2007 a 2014. Este recorte tem como objetivo fazer alguns apontamentos sobre a trajetória dessa instituição de organização dos trabalhadores em educação, desde o seu surgimento em 1947, como APP – Associação de Professores do Paraná, até os dias atuais, passando de Associação ao sindicato representativo dos profissionais da educação no Estado do Paraná, atualmente denominado APP-Sindicato dos Trabalhadores em Educação Pública do Paraná. Bem como sobre a experiência da escola de formação sindical, instituída a partir de 2007.

Para tanto, organizamos o texto em três partes: inicialmente tratamos da sindicalização no Brasil, na sequência a trajetória da APP-Sindicato e finalizamos abordando a formação sindical da entidade na busca por ultrapassar a pauta economicista em favor da mudança na estrutura educacional.

### **1. Apontamentos sobre a sindicalização e sindicatos no Brasil**

A história de luta dos trabalhadores ficou marcada por muito sofrimento, expresso nas condições indignas de trabalho, na excessiva jornada diária, na exploração da força de trabalho, inclusive infantil, nas leis repressivas que não permitiam a organização dos trabalhadores. Muitos trabalhadores morreram de fome ou de cansaço. É uma história muito rica e valorosa que precisa ser estudada e compreendida, todavia, em função do recorte e dos limites desse texto, apenas faremos alguns apontamentos mais gerais sobre a temática.

---

1. APP-Sindicato dos Trabalhadores em Educação Pública do Paraná.

De forma ainda insipiente, a industrialização no Brasil, teve início no período histórico compreendido entre os anos de 1850 e 1870. Segundo Rossi e Gerab:

A proibição do tráfico internacional de escravos e o fim da escravidão no Brasil (1888), forneceram alguns dos elementos necessários para o início da industrialização brasileira. Essas e outras mudanças no cenário internacional movem os fazendeiros a aplicar o dinheiro, que antes usavam na compra de escravos, para aquisição das máquinas que deram origem às fábricas de tecidos e industrialização de alimentos. (2009, p. 22)

De acordo com Gianotti (2007) por volta de 1900, a classe operária brasileira tinha poucos trabalhadores e a industrialização era pequena. Ele observou que em função do Brasil ser colônia de Portugal demorou a desenvolver sua indústria. Mesmo assim, a organização dos trabalhadores aconteceu de forma mais rápida, em função das lutas internacionais e da presença dos imigrantes europeus que trouxeram para o Brasil a experiência da luta de classes, que já estavam em curso a bastante tempo na Europa. De acordo com Rossi e Gerab:

em relação ao movimento sindical europeu, o Brasil tem, pelo menos, cem anos de atraso. Até fins do século 19, nossa produção era quase somente agrícola voltada para a exportação de açúcar, café, tabaco, ouro etc. (2009, p. 22)

Foi a partir daquele período, que encontramos registros de greves, repressões, mortes e resistências. Conforme apontam Rossi e Gerab, o contexto de lutas nacionais refletia a conjuntura internacional da época.

Portanto, as marcas do sindicalismo brasileiro, no fim do século 19 e nas primeiras décadas do século 20, são das origens socialistas e anarquistas dos imigrantes europeus. Esses trabalhadores e militantes sindicais, apesar de suas divergências, tinham em comum a luta pela primazia do trabalho sobre o capital, ou seja, a primazia do ser humano sobre o lucro. (2009, p. 22)

Ao referir-se a década de vinte, Gianotti apresenta a forte repressão contra os trabalhadores, na transição do Brasil “agrário”, para “moderno” advindo do início da industrialização. Com a crise de 1929, aumentou a

repressão, a miséria e, conseqüentemente, o número de greves, culminando em 1930, com a substituição do liberalismo por uma política de intervenção do Estado na economia, objetivando o desenvolvimento e a modernização do país. As tendências políticas entre os trabalhadores eram: socialista, anarquista, comunista e a católica<sup>2</sup> (2007, p. 85-95).

Conforme Giannotti:

Entre 1930 e 1945, Vargas provocou uma virada na política e na economia do Brasil. A República Velha, simbolizada pelo café, que aplicava a clássica política econômica liberal, havia esgotado o seu ciclo. A partir de 1930, essa política cede, gradativamente, espaço a uma nova, na qual o Estado passa a intervir na economia. Essa intervenção visa incentivar a expansão da indústria, substituindo produtos e máquinas importadas por outras que poderiam ser feitas aqui no Brasil. Para isso, o Estado criou as bases da indústria pesada: Companhia Vale do Rio Doce, Companhia Siderúrgica Nacional, Companhia Brasileira de Álcalis, entre outras. A economia brasileira, baseada no café, até a crise da Bolsa de Valores de Nova Iorque tinha propiciado uma rápida acumulação de capital no Brasil e parte desse excedente, a partir da nova situação econômica mundial, passou a ser aplicada na indústria. (2007, p. 111-112)

De acordo com Mattos, este período de 1930 a 1945 foi marcado por diversos conflitos políticos. O Estado tentava controlar os sindicatos que seguiam a linha anarquista através de perseguições e lançou a ideia de sin-

---

2. Baseada na socialdemocracia europeia, a tendência socialista se dividia entre os que eram contrários ao capitalismo selvagem mas aceitavam o capitalismo civilizado, defendiam a reforma da sociedade e os que não acreditavam que o capitalismo tivesse concerto ou salvação, estes faziam a defesa da Revolução (Giannotti, 2007, p. 95-96).

Os anarquistas tinham uma visão anticapitalista, lutavam pelo fim da propriedade privada e das classes sociais. Negam o Estado, pois segundo essa visão toda autoridade é opressora (Giannotti, 2007, p. 96-97).

Segundo Giannotti, “Comunismo significa o fim do capitalismo, da propriedade privada e das classes sociais. Significa a construção de uma nova sociedade sem a exploração do homem pelo homem”. Baseada no centralismo democrático de Lenin, ao sindicalismo cabia a luta econômica combinada com os ideais do partido e os sindicatos deveriam tornar-se uma escola de socialismo (Giannotti, 2007, p. 97-98).

Oposição aos ideias citados anteriormente, a igreja católica era ligada às classes dominantes e seus fiéis não deveriam misturar-se a esses sindicatos. A orientação era para que criassem suas próprias organizações, devendo ser pacientes e tolerantes sem se envolver na luta de classes entre patrões e operários (Giannotti, 2007, p. 98-99).

dicatos oficiais com o discurso de colaboração entre as classes. Apesar da grande resistência dos sindicatos, as imposições do Estado em diversos momentos resultaram no enfraquecimento das lutas. Sendo a fase de 1935 a 1942 de desmobilização, na qual,

são elevados à direção dos sindicatos dirigentes completamente submissos às orientações do Ministério do Trabalho; não há greves por categorias e a participação das bases nas atividades propostas por essas entidades reduz-se a quase nada. (2009, p. 69-70)

Vargas elaborou e efetivou em 1931, a Lei de Sindicalização, que dava liberdade para os sindicatos funcionarem livremente desde que, obedecessem as normas. Os sindicatos que antes lutavam pelos interesses dos trabalhadores foram obrigados a esquecer a luta de classes e trabalhar com a conciliação das mesmas. Os estatutos seguiam um padrão oferecido pelo Ministério do Trabalho, proibiam fazer política, greve, criar central sindical e se filiar a organismos internacionais. As normas estavam explícitas na Consolidação das Leis Trabalhistas (CLT), que teve sua aprovação em 1943 e incluíam o monitoramento das contas dos sindicatos e das presenças dos sindicalizados nas assembleias. Houve oposição às normas, inclusive com violência, entretanto, ficou cada vez mais difícil resistir, pois, o governo passou a conceder os benefícios apenas aos sindicalizados oficiais (Giannotti, 2007, p. 130-136).

Segundo Paranhos:

Em síntese, a disciplinarização do trabalho, entendida no seu sentido mais amplo – desde a definição das regras claras para regerem o regime fabril até a articulação da legislação sindical à legislação trabalhista e previdenciária –, era a palavra de ordem. Expressava, à perfeição, uma das preocupações dominantes do Governo Vargas já no imediato pós-30, cujo fim era o controle político das classes trabalhadoras. (1999, p. 16)

A Constituição de 1934 instituiu a Justiça do Trabalho, assegurou a pluralidade e autonomia sindical, não estabeleceu disposição sobre um sindicato único, porém, durante o Estado Novo, através de Decretos, mudou-se a estrutura sindical impondo um sindicato único, com a proibição de sindicatos que não fosse o oficial. O panorama expressava a ausência de liberdade, censura da imprensa, continuidade à política de incentivo industrial, com proposta de substituição das importações. Uma contradição que se desta-

cava naquele momento histórico era o fato de que, ao mesmo tempo em que os comunistas eram presos no Brasil, o país lutava ao lado da União das Repúblicas Socialistas Soviéticas<sup>3</sup> (URSS), fato que acabou enfraquecendo o regime ditatorial de Vargas. Conforme indicou Giannotti:

Nas fábricas onde os operários trabalhavam a todo o vapor, com horários excessivos e salários arrojados, reanimaram-se as lutas. Os comunistas, que não estavam presos, passaram a organizar protestos. Em abril de 1944, foi criado o Movimento Unitário dos Trabalhadores (MUT), que apareceu, abertamente, em 1945. Organizado em 13 estados diferentes, teve a adesão de mais de 300 dirigentes sindicais. No seu programa, exigia, entre outras coisas, a extensão das leis trabalhistas aos trabalhadores do campo, melhoria nas leis sociais e na assistência social e liberdade sindical. A classe operária retomava seu longo caminho de luta e organização. (2007, p. 126)

A retomada da organização dos trabalhadores nos seus organismos internacionais aconteceu no final da Segunda Guerra Mundial, através da fundação da Federação Sindical Mundial (FSM). No Brasil, elaborou-se uma nova Constituição em 1946,

que democratizou a estrutura política do país após os anos da Ditadura Vargas. Infelizmente, a nova Constituição não mexeu na estrutura sindical implantada por Getúlio e nem tratou da Reforma Agrária. (Giannotti, 2007, p. 151)

Nota-se um desenvolvimento acelerado do capitalismo, entre 1945 e 1973, forçando os trabalhadores a realizarem grandes lutas, através das quais obtiveram conquistas sociais. O pós-guerra ficou marcado por diversas transformações mundiais, destacando-se o avanço das guerrilhas de caráter nacionalista, a teologia da libertação<sup>4</sup> e a Revolução Cubana. Em consequência dessas mudanças, na tentativa de conter o comunismo, os Estados Unidos da América ofereceu apoio aos golpes militares na América Latina (Giannotti, 2007, p. 139-145).

O contexto brasileiro e paranaense desse período retratado por Anjos (2008, p. 21-22), compunha-se pela luta por terra com diversas mortes no

---

3. Denominação da Rússia a partir de 1922 (Giannotti, 2007, p. 42).

4. A Teologia da Libertação enfatiza o “compromisso dos cristãos com a libertação social e política. Libertação da miséria, da fome e de toda dominação e opressão” (Giannotti, 2007, p. 144).

campo, desemprego, miséria, falta de condições de vida digna e luta para acesso e permanência das crianças nas escolas. Com a redemocratização houve a expansão do ensino público entre 1945 e 1964.

Conforme indicado no caderno dois do Projeto de Formação da APP-Sindicato (2012, p. 27), o ano de 1945 marca o início da organização sindical da educação, através da organização dos professores em associações, inicialmente dos professores de escolas primárias. Nos anos seguintes prossegue a luta pela escola pública e gratuita com o primeiro projeto da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB). De acordo com Saviani, na Carta Constitucional de 1946 retomam-se elementos do programa de reconstrução educacional dos pioneiros da Educação Nova, alguns já mencionados na Constituição de 1934. Um desses elementos refere-se a: “[...] a competência da União para legislar sobre diretrizes e bases da educação nacional (artigo 5º, inciso XV, alínea d)” (Saviani, 2010, p. 281).

Para atender essa demanda montou-se uma comissão de educadores para elaborar o anteprojeto da LDB, apresentado pelo Governo à Câmara dos Deputados em 1948. De modo geral a orientação da comissão de educação da Câmara refletiu a posição conservadora do Governo Dutra. Não houve consenso e o projeto foi arquivado, sendo retomado via projeto substitutivo em 1957 e com aprovação definitiva somente em 1961.

Segundo Anjos:

No Estado do Paraná, no início de 1947, a população tinha acabado de eleger o primeiro governador por sufrágio universal, após anos de intervenção federal. Com o panorama da vida Nacional e Estadual apresentado, no final da década de quarenta, inicia-se uma época propícia para movimentos de classe e criação de associações. E é nesse imbróglie político que os/as professores/as paranaenses sentindo falta de consideração e respeito para com a importância das atividades do magistério, passam a reivindicar reposição de vencimentos que estavam muito baixos por causa de inflação. (2008, p. 22)

Em meio a este cenário, funda-se a Associação dos Professores do Paraná – APP, com o objetivo de se fortalecer, enquanto categoria e chamar atenção para os problemas do magistério. Dentre os quais destacavam-se: a questão salarial, a falta de regulamentação da carreira (com nomeação, exoneração e transferência através de interesses políticos), atraso nos pagamentos de até meio ano e contratação por dez meses (Anjos, 2008, p. 22-24).

## 2. Um pouco da trajetória da APP-Sindicato

A APP-Sindicato fundada no dia 26 de abril de 1947, por professores do Colégio Estadual e do Instituto de Educação do Paraná, inicialmente se apresentou com o nome de Associação dos Professores do Estado do Paraná (A.P.P.<sup>5</sup>). Primeiramente abrangia apenas a cidade de Curitiba apesar de já apresentar a intencionalidade de alcançar todos os professores do Estado. Uma de suas primeiras ações foi uma assembleia geral que contou com a presença do Governador, além da categoria. A primeira reivindicação pleiteava a regulamentação da carreira de professor primário (Anjos, 2008, p. 24-25).

A Associação de Professores do Paraná teve seu primeiro estatuto aprovado em 1947, que passou por reformulação em 1955 e por alteração estatutária em 1972, em uma Assembleia Estadual. Essa alteração estatutária visava à divisão da atuação das associações por regiões de acordo com a Resolução do Conselho de Representantes dos Professores do Paraná – CRPP<sup>6</sup>. Essa resolução ocasionou muita divergência, inclusive, o chamamento de uma nova assembleia para a alteração do estatuto. No entanto, sem consenso entre as partes a questão foi parar na justiça. Em 1973, uma nova assembleia foi convocada para reformular o estatuto e dentre as mudanças constava a ampliação da jurisdição para todo o Estado. A última alteração enquanto Associação foi em 1982, em virtude da unificação com as demais Associações (Anjos, 2008).

Dentre as atividades realizadas pela Associação dos Professores do Paraná nos anos posteriores a fundação, destacamos: a passeata em 1951, em favor da regulamentação da carreira do magistério; a Operação Tartaruga<sup>7</sup> com passeata em 1963.

No dia 1º de junho de 1964 foi instituída a Lei nº 4.330 (Brasil, 1964) que regulava o direito de greve, na forma do artigo 158, da Constituição Federal, a qual só foi revogada pela Lei 7.783, de 28 de junho de 1989. Mesmo neste período de repressão a APP-Sindicato teve ações importantes na conquista de direitos dos professores no Estado.

---

5. A sigla era escrita com pontos entre as letras, sendo que mais tarde estes foram eliminados (Anjos, 2008, p. 24).

6. A Resolução dividia o Estado em quatorze associações, as quais se responsabilizariam por suas regiões, ficando as sedes nas seguintes cidades: “1ª Curitiba; 2ª Ponta Grossa; 3ª Londrina; 4ª Maringá; 5ª Mandaguari; 6ª Cambará; 7ª Guarapuava; 8ª União da Vitória; 9ª Paranavaí; 10ª Foz do Iguaçu; 11ª Cascavel; 12ª Pato Branco; 13ª Umuarama; e 14ª Campo Mourão” (Anjos, 2008, p. 51).

7. A chamada Operação Tartaruga consistia na realização de aulas de 30 minutos. Essa foi contabilizada como sendo a primeira greve realizada, com a seguinte pauta: o Estatuto do Magistério, a reestruturação dos níveis de carreira e reajuste salarial. Neste ato a Associação já contou com mais de dez ônibus trazendo as delegações do interior para a capital (Anjos, 2008, p. 31-33).

De acordo com Anjos (2008, p. 36-38) a partir do ano de 1966, temos um período marcado por pouca participação nas assembleias e apesar do aumento no número de associados, a associação passou por dificuldades financeiras, as quais começaram a melhorar, a partir da parceria na venda de lotes na praia de Itapoá/SC aos professores associados à APP-Sindicato. Outra alternativa encontrada foi a instalação de um consultório médico na sede da Associação. Além disso, foi montada uma comissão para debater o estatuto do magistério e acompanhar a tramitação do projeto na Assembleia Legislativa.

Foi do período da ditadura militar o Ato Institucional nº 05 – AI-5, datado de 1968, o qual atribuiu ao presidente o direito a decretar a intervenção, tanto nos estados, quanto nos municípios sem as limitações da Constituição. Através desse ato poderiam ser suspensos os direitos políticos de qualquer cidadão pelo período de dez anos, assim como cassar mandatos em qualquer um dos entes federados. Dias antes de vigorar o AI-5, segundo Anjos, os professores começaram uma greve, anunciada durante a ocupação da Assembleia Legislativa do Estado do Paraná, devido ao não atendimento da solicitação da criação do Estatuto do Magistério e de melhores condições de trabalho. Foram treze dias de greve, de 15 a 28 de outubro de 1968, que resultaram na promessa de implantação do Estatuto e do Quadro Próprio do Magistério, bem como em cem por cento de reposição de vencimentos, aplicada com disparidade para os ensinamentos primários e médios, pois eram consideradas categorias separadas, e a revogação das punições (2008, p. 41-42).

Data do início da década de 1960, a criação da Primeira Confederação dos Professores Primários do Brasil – CPPB, que em 1979 passou a se chamar Confederação dos Professores do Brasil – CPB, e ao longo dos anos foi se consolidando como entidade federativa e como principal via de organização docente. Em 1987 filiou-se a Central Única dos Trabalhadores – CUT e, em 1990 em um congresso passou a se chamar Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação – CNTE, com o objetivo de unificar as federações setoriais da Educação numa mesma entidade nacional (APP-Sindicato, 2012, p. 27-28). Observa-se desde o início das atividades da APP, mesmo enquanto associação, a busca pelo trabalho em conjunto com outras entidades de classe e por isso se fez necessário filiar-se a CNTE e a CUT, pois existem lutas que podem e devem ser realizadas no conjunto da classe trabalhadora, uma vez que a busca pela transformação social exige maior abrangência e não apenas o atendimento as especificidades da categoria.

No período da ditadura militar além da forte repressão nas ruas e dos cidadãos terem seus direitos cerceados, observa-se a organização dos ditadores em se precaver com legislações favoráveis a suas ações, ou seja, respaldavam legalmente seus atos como é o caso do Decreto-Lei 1.632, do dia 4 de agosto, de 1978, que tratou “sobre a proibição de greve nos serviços públicos e em atividades essenciais de interesse da segurança nacional” (Brasil, 1978). Essa lei foi revogada pela Lei 7.783, de 28 de junho de 1989.

No entanto, a categoria sempre resistiu e fez o enfrentamento, pois um dia após a publicação dessa legislação os professores de Londrina iniciaram uma nova greve, paralisando as atividades e montando uma comissão para buscar o apoio dos demais colegas. Assim, o movimento foi crescendo e obtendo o apoio dos professores da capital, do interior e da APP-Sindicato. Foi naquele momento que surgiu na APP-Sindicato, a comissão de imprensa e divulgação, a partir da necessidade de explicar os motivos da greve à população, uma vez que a imprensa tinha se posicionado contrária a ação da categoria (Anjos, 2008, p. 63).

Foram quarenta e dois dias de greve, de 5 de agosto a 17 de setembro de 1978, com muitas dificuldades, pressões dos diretores de escola e do governo, policiamento em frente às escolas e com professores presos. Apesar disso, o saldo foi positivo, conquistou-se:

concurso de ingresso 1ª a 4ª séries; regência de classe para 1ª a 4ª séries; concurso de promoção 5ª a 8ª séries; concurso de ingresso 5ª a 8ª séries; estabilidade para os suplementaristas com pelo menos dois anos de serviço. (Anjos, 2008, p. 65)

Na década de 1980 houve greves no ano de 1980 e 1981, no ano de 1986, com acampamento em frente ao palácio, por melhores salários, ficando naquele momento acordado o piso em três salários mínimos; porém, pelo não cumprimento do acordo pelo governo, uma nova greve foi organizada em 1988, sendo esta, fortemente reprimida pela polícia, no dia 30 de agosto<sup>8</sup>. Nessa década, os professores sem envolveram nos movimentos em defesa da escola pública, no movimento pelas Diretas Já, no processo constituinte. Enfim foi a década da mobilização pela educação.

O estatuto da APP-Sindicato, traz em seu artigo segundo uma síntese da trajetória de como essa Associação de Professores se constituiu no sindicato representativo dos educadores em educação pública do Estado do Paraná:

---

8. De acordo com o Art. 202 do Estatuto da APP-Sindicato (2012), “o dia 30 de Agosto é o Dia de Luto e Luta contra a repressão do governo aos/as Professores/as, em 1988, e será lembrado com manifestações de unidade, força e consciência política”.

Art. 2º. A APP-Sindicato dos Trabalhadores em Educação Pública do Paraná é a entidade resultante do processo de unificação da APP-Sindicato dos Professores das Redes Públicas Estadual e Municipais no Paraná, com o SINTE – Sindicato dos Trabalhadores na Educação Pública do Estado do Paraná.

§ 1º. A história ensina que a união e a unidade é que determinam uma entidade forte. A Associação de Professores do Paraná, fundada em 26/04/47, foi unificada com a APLP – Associação dos Professores Licenciados do Paraná, fundada em 06/05/67, e com a APMP – Associação do Pessoal do Magistério do Paraná, fundada em 09/12/72. Essa unificação ocorreu na Assembleia realizada em Ponta Grossa, em 13/12/81. A APP assumiu a condição de Sindicato por unanimidade, na Assembleia de 18/03/1989, em Londrina, passando a denominar-se “APP-Sindicato dos Professores das Redes Públicas Estadual e Municipais no Paraná”.

§ 2º. A ASEEP – Associação dos Servidores das Escolas Estaduais do Paraná foi transformada em SINSEPAR – Sindicato dos Servidores dos Estabelecimentos Estaduais de Ensino do Paraná, na Assembleia realizada em 28/11/1988 que, por sua vez, transformou-se em SINTE – Sindicato dos Trabalhadores na Educação Pública do Paraná, em 10/08/1990, em Curitiba.

§ 3º. Em outubro de 1997, o Congresso Estadual Extraordinário de Unificação da APP-Sindicato e SINTE/PR, na cidade de Pontal do Paraná, com participação dos delegados das duas entidades, referendou a decisão de unificação das duas entidades sindicais.

§ 4º. Em 7 de março de 1998, na cidade de Campo Mourão, o SINTE/PR realizou sua Assembleia Estadual, aprovando as deliberações do mesmo Congresso e, em 25 de abril do mesmo ano, a APP-Sindicato realizou sua Assembleia Estadual Extraordinária Unificada, em Ivai-porã, referendando as deliberações do mesmo Congresso. Após esses dois eventos foram consideradas extintas as entidades sindicais acima, sendo ambas substituídas pela APP-Sindicato dos Trabalhadores em Educação Pública do Paraná. (Estatuto APP-Sindicato, 2012, p. 07)

Se a década de 1980 foi a da mobilização pela educação, segundo Bauer et al, a década de 1990, foi um período de perdas políticas para o movimento operário e educacional. A política neoliberal fez com que o foco das lutas sindicais fosse a manutenção dos empregos. “Através da privatização do setor público, aumento do desemprego e das perdas salariais, a maior parte dos sindicatos ficaram desmobilizados e as possibilidades de greve foram gradativamente reduzindo” (2013, p. 40).

O Paraná seguiu essa mesma lógica, conforme mencionado por Piton (2007), a postura contrária e a contestação do sindicato foi insuficiente para conter o projeto neoliberal que inseriu na educação pública a lógica privatista, reforçando o individualismo e a competitividade.

APP desempenhou, enquanto associação e desempenha, enquanto sindicato um papel importante na organização dos educadores e na luta por uma escola pública de qualidade. Dal Rosso ressaltou que:

O sindicato é uma forma de defesa e de resistência dos assalariados no capitalismo. Além disso, o surgimento do Sindicalismo apoia-se nos avanços históricos promovidos no sentido de maior participação social dos cidadãos, na transição para regimes republicanos e na absorção de valores que fazem parte da modernidade. Assim como o trabalho assalariado é um produto da modernidade, o sindicato também o é. (2011, p. 19)

Sobre os sindicatos, Lenin, em sua obra *Que fazer: problemas candentes de nosso movimento* (2010, p. 125), apontou que estes fazem a luta econômica, por melhores condições de trabalho, de acordo com as profissões e suas especificidades. Essa luta ultrapassou as barreiras econômicas ganhando uma dimensão política buscando conseguir melhorias através de medidas legislativas e administrativas.

Segundo Dal Rosso, “o sindicato docente, sem sombra de dúvidas, reproduz a sociedade, seus valores, seus hábitos. Mas o sindicato pode também ocupar um lugar de agente transformador e de mudança” (2011, p. 21). Para tanto, se faz necessário estudos teóricos e históricos que permitam conhecer a sociedade e pensar novas formas de organização social, bem como a trajetória da classe trabalhadora ao longo da história, da qual as organizações sindicais são parte integrante.

Após a Associação assumir a função de sindicato, procedeu a reorganização da instituição em seus aspectos legais, paralelo a isto, ainda no ano de 1989 organizou-se a chamada Greve Branca<sup>9</sup>, que trouxe avanços significativos na pauta. Em 1990, registrou-se uma greve de grandes proporções devido ao não atendimento das reivindicações da categoria, foram noventa e seis dias de paralisação, durante este período foram realizadas quatro assembleias estaduais, ocupação de vinte Núcleos Regionais de Educação e ocupação do prédio da Secretaria da Fazenda. Em 1998, aconteceu uma passeata de Ponta Grossa à Curitiba e greve de fome de

---

9. Essa greve consistia em reduzir o tempo das aulas dadas para 30 minutos. É o mesmo processo da operação tartaruga realizada anteriormente.

oito professores e funcionários de escola, para mostrar a população o des-caso com a educação paranaense. Em 2000, mais uma greve, também com greve de fome, esta resultou na conquista da eleição para diretores, 10% de hora atividade e vale transporte para os funcionários. Em 2001, fez-se necessária nova greve na tentativa de abrir negociação com o governo contra um projeto de Lei que pretendia terceirizar a contratação dos funcionários, atualmente denominados Agentes Educacionais I e II, está só teve fim quando o projeto foi arquivado (Anjos, 2008).

O período histórico que vai de 2001 a 2014, pode ser caracterizado pela ausência de greves longas o que não significa que a categoria estivesse adormecida, muito pelo contrário, esse foi um período marcado por caminhadas, atos públicos, greves de um a três dias, também chamadas de paralisações e de muita negociação que resultaram em significativas conquistas para a categoria, que não serão aqui mencionadas.

Diante da necessidade de formação de novos quadros dirigentes, de melhorar a organização da instituição e de qualificar a base, criou-se em 2007 a chamada Escola de Formação da APP-Sindicato através do Programa de Formação Político Sindical, em parceria com a Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação – CNTE, que forneceu o caderno com as teorias e a Universidade Federal do Paraná – UFPR, que certificou os cursos (APP-Sindicato, 2013).

### **3. A experiência de Formação da APP-Sindicato**

A necessidade de formar novos quadros dirigentes não é uma tarefa fácil, é constante e não se esgota nunca, na APP-Sindicato não é diferente. A dificuldade se dá em virtude de diversos fatores, como: falta de conhecimento, acomodação, aposentadoria ou ainda pelos mais diversos impedimentos de ordem material ou pessoal. Na tentativa de facilitar a renovação dos quadros dirigentes e também ampliar o conhecimento da base iniciaram-se os cursos de formação sindical no ano de 2007.

A direção da CNTE na apresentação do primeiro caderno utilizado na formação em 2007, e reeditado pela terceira vez em 2011 ressaltou que:

[...] a principal peculiaridade deste programa decorre do fato de ser todo ele concebido e estruturado pelos trabalhadores e trabalhadoras em educação, a partir da concepção de uma educação integral e de uma proposta político-metodológica pautada pela compreensão de sujeito e de

realidade como totalidades históricas e do trabalho como princípio educativo e de construção coletiva do conhecimento. (Ferreira, 2011, p. 09)

Este projeto inicial tinha seu planejamento previsto para três anos, no entanto, não apresentava a obrigatoriedade da participação dos cursistas na sequência dos três anos, uma vez que a inscrição e a certificação eram feitas anualmente. Com o passar dos anos, realizaram-se alterações no programa na tentativa de atender a demanda da instituição. Atualmente é a própria APP-Sindicato que organiza os cadernos em parceria com a UFPR, de acordo com as temáticas que avalia serem necessárias, sendo esta universidade a responsável pela certificação.

Fez parte da formação desde seu início até a atualidade, etapas estaduais realizadas em Curitiba e as etapas regionais, realizadas nos vinte e nove núcleos sindicais distribuídos pelo Estado. A turma estadual recebe formação para formadores, também chamados de multiplicadores, ou seja, as pessoas que participam da etapa estadual são responsáveis pela organização dos cursos nas suas regionais. Na etapa estadual em Curitiba, são repassadas as instruções de como serão realizados os cursos, participam representantes dos vinte e nove núcleos sindicais do Estado. Estes participantes formam um grupo de trabalho que auxiliam na organização das atividades. Dependendo da temática são os próprios cursistas estaduais que fazem o repasse dos conteúdos nas regionais. No entanto, quando a temática exige conhecimento teórico dos quais não dominam, estes organizam a estrutura do curso e convidam outras pessoas para fazer o debate, geralmente outros professores ou agentes educacionais da rede estadual, professores universitários, ou ainda representantes de outras organizações sindicais.

É importante destacar que são feitas avaliações e planejamentos anuais das atividades que serão realizadas nos cursos, de acordo com as necessidades do sindicato, ou seja, nesses momentos são sugeridas as temáticas de formação, encontros e eventos para o ano seguinte. As avaliações são feitas através de questionários entregues aos cursistas e aos coordenadores de cada turma, com questões de múltipla escolha e abertas, inclusive com sugestões de temáticas a serem trabalhadas no ano seguinte. O grupo de trabalho, a secretaria estadual de formação e seus assessores acolhem as sugestões e a partir daí são planejadas as temáticas e a ordem em que serão trabalhadas.

Vale ressaltar a flexibilidade nas datas em todas as etapas, tanto estaduais quanto regionais, visando conciliar a formação com as lutas sindicais. Na ausência de um calendário fixo para as atividades formativas, geralmente a organização e a abertura das turmas regionais ocorre após a primeira etapa

estadual. O grupo de trabalho regional se apropria das instruções, organiza o chamamento para abertura das inscrições, especificando o número de vagas, o cronograma prévio de datas, horários e os critérios, na sequência divulga para a base, mediante, o qual os interessados definem ou não a sua participação.

A turma regional é formada, preferencialmente, pelos representantes de escola eleitos no início de cada ano, sendo escolhidos um/a professor/a e um/a funcionário/a titular, bem como, seus suplentes, em cada período de funcionamento da escola. Votam todas/os as/os educadoras/es que trabalham na escola independentemente de serem sindicalizadas/os. O nome dos titulares e dos suplentes legitimados pela ata de eleição são encaminhados ao Núcleo Sindical. Porém, toda/o sindicalizada/o pode se inscrever para fazer o curso de formação, caso tenha interesse.

O curso é composto por atividades presenciais (realizadas no local escolhido pelo sindicato e com a participação de todos os cursistas) e atividades não presenciais (realizadas individualmente ou em grupo em casa ou no local de trabalho). A metodologia das atividades presenciais geralmente compreendia uma fala no período da manhã, lanche e debate e no período da tarde, vídeo em algumas etapas, trabalho em grupo, com leitura, discussão no grupo e posterior plenária para discussão mais geral, encaminhamentos das atividades não presenciais, que são recolhidas na etapa presencial seguinte, durante todo o dia, nos períodos de intervalo, mediante assinatura do cursista na listagem de entrega. A programação do dia não era/é fixa podendo ser alterada para facilitar a organização e realização.

A participação do/a cursista é comprovada mediante assinatura na lista de presença e registro em um programa de informática acessado em todos os núcleos sindicais através de senha específica, onde são feitas as inscrições do curso e após cada etapa presencial são registradas as frequências e notas de cada participante. Em alguns núcleos sindicais quem faz esse trabalho de registro é o/a secretário/a de formação, em outros é a/o funcionária/o do sindicato. Ficando arquivadas no núcleo sindical as fichas de inscrições, frequências e as atividades não presenciais entregues.

Além das atividades realizadas pela Escola de Formação da APP-Sindicato, a instituição conta com outros mecanismos que auxiliam na formação política dos educadores. Dentre eles destacamos: a Edição Pedagógica do Jornal 30 de Agosto, com duas publicações anuais trazendo textos que buscam refletir sobre a ação pedagógica; as conferências regionais e estaduais da APP-Sindicato realizadas desde 1999; os congressos e seminários regionais e estaduais com apresentação das resoluções com a finalidade de nortear as ações; os coletivos, que são estudos mais específicos por seg-

mentos, como por exemplo, da juventude e de funcionários e de gênero. Além disso, a categoria promove desde 2006 um debate com os candidatos ao governo do Estado para discutir as questões e propostas educacionais.

## Algumas considerações

Apesar das dificuldades da classe trabalhadora em se organizar, o que podemos observar é uma história riquíssima, marcada por muita luta e resistência que por vezes é pouco visível e conhecida, até mesmo pelos próprios trabalhadores. A luta pela manutenção de direitos ainda é muito presente e acaba impossibilitando avanços nas lutas mais gerais, envolvendo o conjunto desses trabalhadores.

No caso dos educadores, um dos grandes desafios dos sindicatos é convencê-los de que também pertencem a classe trabalhadora, ou seja, que são proletários. Daí a importância da escola de formação política instituída pela APP-Sindicato. A escola, além de objetivar a formação de novos quadros dirigentes possibilita fazer com que a base conheça melhor essa trajetória e possa participar de forma mais efetiva das atividades sindicais, reconhecendo a importância da construção coletiva para a transformação social.

Considerando que o sindicato precisa ser propositivo para que possamos mudar a realidade educacional e, conseqüentemente a sociedade, entendemos como significativa, apesar das limitações, a contribuição da APP-Sindicato no que se refere aos aspectos organizativos, estratégias de luta e mobilização dos educadores, a fim de avançar na melhoria da qualidade da educação pública no Estado do Paraná.

## Referências

ANJOS, Amâncio Luiz Saldanha dos. **APP-Sindicato – 60 anos. Cascavel e região – 40 anos: História e memórias**. Cascavel: ASSOESTE, 2008, 174 p.

APP – SINDICATO DOS TRABALHADORES EM EDUCAÇÃO PÚBLICA DO PARANÁ. **Curso de Educação Sindical – Projeto 2012/2014, Caderno II**. Curitiba, 2012, 88 p.

\_\_\_\_\_. **Estatuto**. Curitiba, 2012.

BAUER, Carlos; et al. O Sindicato na Sociedade Capitalista e a Exterioridade do Sindicalismo e Associativismo dos Trabalhadores em Educação no Brasil. In: \_\_\_\_\_; et al (orgs.). **Sindicalismo e Associativismo dos Trabalhadores em Educação no Brasil**. Jundiaí: Paco Editorial, 2013, p. 05-64.

BRASIL. Lei nº 4.330, de 1º de junho de 1964. **Regula o direito de greve, na forma do art. 158, da Constituição Federal.** Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4330-1-junho-1964-376623-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em: 8 abr. 2014.

\_\_\_\_\_. Decreto-Lei nº 1.632, de 04 de agosto de 1978. **Dispõe sobre a proibição de greve nos serviços públicos e em atividades essenciais de interesse da segurança nacional.** Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1970-1979/decreto-lei-1632-4-agosto-1978-350976-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 9 abr. 2014.

\_\_\_\_\_. Lei nº 7.783, de 28 de Junho de 1989 (Lei de Greve). **Dispõe sobre o exercício do direito de greve, define as atividades essenciais, regula o atendimento das necessidades inadiáveis da comunidade, e dá outras providências.** Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1989/lei-7783-28-junho-1989-372139-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em: 20 nov. 2014.

DAL ROSSO, Sadi. Elementos para a teoria do sindicalismo no setor da educação. **Associativismo e Sindicalismo em Educação.** Brasília: Paralelo 15, p. 17-27, jun. 2011.

FERREIRA, Eudson de Castro. **Introdução à Sociologia:** programa de formação da CNTE: um novo conceito de atuação sindical. 3. ed. Brasília/DF: Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação, 2011.

GIANNOTTI, Vito. **História das lutas dos trabalhadores no Brasil.** Rio de Janeiro: Mauad X, 2007, 311 p.

LÊNIN, Vladimir Ilitch. **Que fazer:** problemas candentes de nosso movimento. São Paulo: Expressão Popular, 2010, 288 p.

MATTOS, Marcelo Badaró. **Trabalhadores e sindicatos no Brasil.** São Paulo: Expressão Popular, 2009, 160 p.

PARANHOS, Adalberto. **O roubo da fala:** origens da ideologia do trabalho no Brasil. São Paulo: Boitempo, 1999.

PITON, Ivania Marini. Políticas educacionais e movimento sindical docente: Reformas educativas e conflitos docentes na educação básica paranaense. **Caderno Pedagógico nº 4,** Curitiba: APP-Sindicato, p. 44-48, abr. 2007.

ROSSI, Waldemar; GERAB, William Jorge. **Para entender os sindicatos no Brasil:** uma visão classista. São Paulo: Expressão Popular, 2009, 128 p.

SAVIANI, Demerval. **História das ideias pedagógicas no Brasil.** 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2010, 474 p.

## **O SINDICATO POR ENTRE OS MOVIMENTOS POLÍTICOS DO CONSTITUIR-SE PROFESSOR: PROFISSIONALIZAÇÃO, PROFISSIONALISMO, PROFISSIONALIDADE E IDENTIDADE POLÍTICA DOCENTE**

Abordamos, neste trabalho, os pressupostos teóricos e conceituais que dizem respeito à questão da profissionalização, profissionalismo, profissionalidade docente e identidade política. Constitui-se em uma análise e descrição sobre o que abordam os teóricos acerca do tema e, mais adiante, observamos como o movimento sindical se situa na questão da profissionalidade, especificamente, na identidade política docente. Para tanto, utilizamos como referencial: Gindin (2009), Vianna (2001), Roldão (2006), Mascarenhas (2012).

Conforme Gindin (2009), em países como Brasil e México, as pesquisas sobre sindicalismo docente foram contínuas. A pesquisa de Vianna (2001) encontrou e descreveu as principais investigações sobre o tema. Essa pesquisadora analisou suas características, quais as linhas de pesquisa e a importância que as mesmas tiveram para os estudos. Sua análise se restringiu a teses e dissertações.

Ao pesquisar sobre essa questão no Estado de Mato Grosso, nos deparamos com uma produção ainda pequena sobre sindicalismo docente. Localizamos apenas três trabalhos: Alencar (2012), Netto (2011), Zanon e Rocha (2006). As procuras foram feitas no *site* da CAPES ([www.capes.gov.br](http://www.capes.gov.br)), bem como no *site* da biblioteca da Universidade Federal de Mato Grosso (<http://www.biblioteca.ufmt.br/pergamum/biblioteca/index.php>). O acesso ao trabalho de Zanon e Rocha (2006) só foi possível por intermédio de Rocha, por ter sido orientadora dessa investigação científica de Zanon. Por meio da pesquisa, constatamos a importância da mesma sobre o tema, qual seja o sindicalismo docente em Mato Grosso. Para tanto,

nesta análise, resolvemos trabalhar sobre a profissionalização e identidade docentes articuladas ao movimento da formação sindical.

Compactuamos com Oliveira (2006, p. 214), por afirmar que a educação escolar vive um momento de “intensificação do trabalho docente resultante de ampliação da jornada de trabalho e do aumento considerável de responsabilidades que os docentes tiveram com as reformas mais recentes”. Reformas essas que levam, muitas vezes, os trabalhadores docentes a arcarem com mais de um emprego, em alguns casos, empregos que não a docência. Assumem duas ou mais escolas, ou estabelecimentos de ensino, devido ao baixo salário pago. Como consequência, segundo Oliveira (2006), os trabalhadores da educação não conhecem direito seus alunos, não preparam adequadamente suas aulas, não têm tempo para se atualizarem ou estudar. Há um aumento da jornada de trabalho no próprio estabelecimento, sem remuneração adicional, além de precisar, ainda, levar “trabalho para a casa”.

Outra dimensão que tem contribuído para que os trabalhadores da educação intensifiquem seu trabalho é a incorporação do discurso da maior flexibilização. Essa é uma forma que os órgãos do sistema, bem como da comunidade, acabam por agregar ao discurso e às políticas educacionais e promovem uma desregulamentação na unidade escolar, anunciando maior liberdade administrativa no ambiente, demonstrando ser, muitas vezes, um discurso falacioso. Por força da legislação vigente e das reformas instituídas, os profissionais da educação são impelidos ou coagidos a incorporarem novas práticas, novos saberes e a dominarem novas competências no exercício de suas funções. Esses profissionais são constrangidos a responderem a essas novidades ou inovações, as quais são vistas, na maioria das vezes, como naturais ou indispensáveis (Oliveira, 2006).

Segundo Oliveira (2006), todos esses fatores levam à precarização do trabalho docente uma vez que, no contexto latino-americano, e principalmente no brasileiro, prevê um crescimento econômico, mas sem o aumento do número de empregos efetivos. Há a flexibilização dos contratos de trabalho, da legislação do trabalho e social, queda nas taxas de sindicalização e redução do número de greves. Especificamente no magistério, isso significa contratos temporários (interinos), que não asseguram os mesmos direitos e garantias dos trabalhadores efetivos, apesar de toda a luta do movimento sindical.

Existem discursos, principalmente o governamental, afirmando que flexibilização e precarização do trabalho docente não existe. Que existem, sim, investimentos e preocupação com a educação de qualidade. Se, de um lado, há esse discurso de haver muitos investimentos, de outro lado, na prática, o

discurso não se efetiva. Há a preocupação dos agentes, que fazem parte do contexto escolar, com a dicotomia prática-discurso. Entre os agentes que têm se inquietado com o descaso do Estado para com a educação, o sindicato docente constitui-se numa das vozes mais ativas e que, sistematicamente, tem denunciado os descabimentos dos governos sobre a educação pública. Para tanto, faz assembleias, discute com a categoria, conclama a sociedade civil para apoiar o movimento pela educação pública de qualidade e aponta as indiferenças institucionais para com a educação pública.

Dentro do movimento sindical, discute-se e assinalam-se caminhos para a melhoria da educação e defende-se a classe dos trabalhadores da educação contra as políticas públicas de um Estado mínimo. Nesse Estado mínimo, há a responsabilização dos profissionais da educação pela crise e fracasso escolar.

Neste sentido, pode-se afirmar que o sindicato tem sido um lugar de fortalecimento dos trabalhadores da educação, tendo em vista que se tornou o espaço de formação, discussão e resistência contra o Estado opressor. O sindicato tem sido um palco de denúncias dessas políticas perversas, como: o aumento dos trabalhadores com contrato temporário; arrocho salarial; ausência de piso salarial; perda de garantias trabalhistas e previdenciárias e precariedade do próprio emprego no Magistério. Cada vez mais os profissionais da educação estão sendo prejudicados devido à precarização do seu trabalho e ao aumento das cobranças pela melhoria da qualidade do ensino.

Com as denúncias promovidas pelo sindicato docente, este passa a se constituir como o legítimo e único representante da categoria. Ele permite uma prática docente e sindical mais engajada política e socialmente. Possibilita, aos profissionais, vislumbrarem e lutarem por mudanças.

Mudanças essas que passariam por todas as instâncias, sejam elas: econômica, cultural, social e política, como afirma Freire (2008). É um fazer-se político, coerente com sua postura ética e profissional, pois o educador é um ser político e, conseqüentemente, formador de opinião. Tal opinião é reforçada com sua participação ativa na luta por melhores condições e melhorias pela qualidade da educação, que passa pela qualidade e valorização da docência e participação no movimento sindical.

Para desenvolver a pesquisa, aprofundamo-nos na leitura de alguns temas que estão ligados ao objeto do presente trabalho, quais sejam: sindicalismo docente e formação de professores, a influência da formação sindical no ambiente de trabalho e na constituição da identidade docente do professor da escola pública.

O Brasil, no decorrer do século XX, passou por mudanças, dentre elas: a social, a política, a econômica e educacional, após a abertura política de 1985. Com ela, vieram a redemocratização, a promulgação da Constituição de 1988 e a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação em 1996 (9394/96). Na educação, as transformações ocorreram quanto às funções dos profissionais da educação e avançaram no campo da gestão.

Com o processo de autoritarismo encaminhado pelos militares durante a década de 1960, houve mudanças significativas na política, na economia e sociedade brasileira. A urbanização também ocorreu de maneira muito rápida, acompanhada de um processo de industrialização intensa no país. A educação passou por modificações que nem sempre acompanharam o ritmo das mudanças institucionais de então. De privilégio de poucos, ela se tornou direito de muitos, houve a sua massificação, mas, com ela, surgiram os problemas, tais como: a fragilização da qualidade do ensino e a falta de implementação de políticas públicas que permitissem a formação e atualização dos profissionais da educação.

Profissionais esses apontados, muitas vezes, pela sociedade civil, como os grandes vilões pelo fracasso escolar. Esquecem os críticos que houve muitas mudanças na sociedade e, nem mesmo a sociedade, no seu conjunto, acompanhou as modificações estruturais, sendo a educação apenas uma das questões que sofre com as transformações rápidas (Saviani, 2011).

Essas variações estruturais têm provocado tensões no exercício da profissão docente, pois as mudanças e a diversidade de papéis dos professores têm feito os mesmos se sentirem deslocados, dando, às práticas, outros rumos, até então, não trilhados em sua formação. Se, por um lado, o princípio da gestão democrática deu mais autonomia aos trabalhadores da educação, com ela veio maior número de funções, pois, se, antes, as atividades docentes estavam mais ligadas à sala de aula, agora estão atreladas ao envolvimento em outras ocupações, tais como: participar do planejamento, da avaliação e desenvolvimento profissional, colaborar com atividades de articulação das escolas, com as famílias e comunidades. Tudo isso consta na nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação (9394/96), em seu artigo 13, fato que leva à sobrecarga dos profissionais, pois, além das atividades vinculadas à docência, agora há o ônus da gestão educacional. Tais funções induzem à precarização das relações de trabalho e refletem na identidade docente, conforme aponta Oliveira (2006).

Junto com a profissão, há a profissionalização, pois, segundo Dalila Oliveira (2008, p. 30), a profissionalização

[...] se refere a atividades especializadas, que possuem um corpo de saberes específico e acessível apenas ao grupo profissional, com códigos e normas próprias e que se inserem em determinado lugar na divisão social do trabalho [...].

A profissionalização tem sido abordada sob diversas perspectivas, com diferentes significados, conforme o contexto social, histórico, político, cultural, assim como as matrizes teóricas de referência da análise. Ultimamente, há grande preocupação com a questão da profissionalização docente e avanços foram alcançados, porém muito há de ser feito, ainda, para o desenvolvimento pleno da mesma. Uma das bandeiras da luta sindical é proporcionar maior prestígio à profissionalização, visto que a mesma é compreendida como o ato de busca e transformação social, algo que, ainda, muitas vezes, é feito amadoramente (Oliveira, 2008). Essa bandeira de luta é frisada e abordada nas lutas sindicais, durante as assembleias da categoria, nas greves e pautas reivindicatórias do sindicato perante o Estado.

Esse processo de busca e construção é histórico e exige maturação e crescimento, mas varia segundo o contexto sociopolítico-econômico e cultural. Essa procura pela profissionalização esbarra, geralmente, no aparato estatal, pois, em sua maior parte, a profissão se constitui dentro do Estado e depende dele, já que a autonomia e o controle sobre seu próprio ofício são feitos por normas e regras estatais.

Assim, a luta e a história dos trabalhadores da educação são permeadas de contradições, de tensões e conflitos. Se, de um lado, lutam pela profissionalização e *status* profissional, de outro, são servidores públicos atrelados à máquina estatal que lhes prende, por meio da legislação, tolhendo, assim, a profissionalização. Esses profissionais, por vezes, são vistos, como proletários que lutam unicamente por melhores salários, como se as questões econômicas fossem as únicas a serem priorizadas, mas não é isso que, de fato, acontece.

Nesse prisma, o sindicato docente surge como uma fonte de defesa, apoio e tentativa de avanços do coletivo em prol da profissionalização da categoria, ao lutar pela valorização profissional docente, por meio de formação adequada aos professores, melhores salários e condições de trabalho.

Dentre as reivindicações, a questão da profissionalidade ainda é algo que precisa ser analisado e aprofundado num contexto acadêmico. Josenilton Vieira (2009), ao abordar a questão da profissionalidade e os sindicatos, afirma:

[...] a impressão que se tem é que não houve muitos avanços nem por parte das lideranças e professores participativos, nem por aqueles mais preocupados com a sua sala de aula. As razões para a impressão é a permanência da cultura do fracasso escolar. (Vieira, 2009, p. 17)

Neste prisma, a qualidade do ensino é mensurada, unicamente, pelo sucesso ou fracasso escolar, ou por processos avaliativos vinculados aos órgãos governamentais ou a organismos multilaterais, como o Banco Mundial e a UNESCO. Portanto, o desenvolvimento articulado entre profissionalismo (externo) e a profissionalidade (interna) é uma alternativa para que possam ser construídos e incorporados novos elementos culturais que contribuam para a transformação, maior justiça, mudança social e política. Para Vieira (2009), as questões relacionadas à profissionalidade e ao sindicalismo docente têm menor intensidade entre os docentes que as questões da profissionalização. Isso porque as discussões ligadas aos saberes específicos da profissão, como as práticas pedagógicas e o seu fazer, não são, muitas vezes, contempladas dentro do movimento sindical ou, ao serem concebidas, não são consideradas como algo primordial. O sindicato, segundo o autor, fica envolvido com a questão de uma identidade, primordialmente, política.

Diversas vezes, os profissionais comprometidos com o movimento sindical têm uma prática pedagógica descontextualizada, embora sejam a sua prática e seu compromisso político e sindical algo que faz a diferença na escola, junto aos seus pares e junto ao movimento sindical docente. Por ser a profissionalização ligada mais à busca por mudança e avanços sociais, a formação sindical tem se ocupado mais dela, não avançando muito na questão da profissionalidade docente, talvez, porque esta última esteja mais relacionada a fatores internos, constituindo-se numa especificidade individual ou saberes específicos, associados à função da atividade. André e Almeida (2002) trazem a derivação da terminologia profissionalidade, ao afirmarem que

Profissionalidade é uma derivação terminológica de profissão, assim como profissionalização, profissionalismo e profissionalismo. São termos polissêmicos, pois possuem significados diferentes em função dos contextos, países e referências teóricas em que são utilizados. (André; Almeida, 2009, p. 4)

Há todo um contexto histórico, social, cultural e ideológico que permite dar diversos significados às terminologias utilizadas. Esses conceitos não são estanques, são dialéticos, mutáveis, fruto ou produto de um contexto e realidade histórica. Deste modo, conforme afirma Popkewitz (1997, p. 38):

A utilização da palavra não implica a existência de uma definição fixa ou universal, independente do tempo e do lugar, [...], fazem parte dos diferentes mundos em que vivemos e são criados e preservados socialmente.

Desta forma, surge a necessidade de se ficar sempre atento aos conceitos e aos interesses que subjazem aos mesmos; afinal, eles não são neutros.

Para Sacristán (2008, p. 65), a expressão profissionalidade pode ser entendida como “[...] afirmação do que é específico da acção docente, isto é, o conjunto de comportamentos, conhecimentos, destrezas, atitudes e valores que constituem a especificidade de ser professor”. Assim, profissionalidade tem como característica os fatores endógenos, quais sejam: a formação, construção e amadurecimento docente.

Para reforçar e compreender melhor o conceito de profissionalidade, busco, em Roldão (2006), que trabalha a partir da perspectiva da sociologia das profissões, para identificar um conjunto de elementos que se insere como descritores daquilo que venha a ser profissionalidade, a citar: o reconhecimento social da especificidade da função associada à atividade; o saber específico indispensável ao desenvolvimento e autonomia do seu exercício e a pertença a um corpo coletivo que partilha, regula e defende o saber necessário, o exercício da função e o acesso a ela.

Ao analisar os descritores que essa educadora portuguesa propõe, é possível observar serem fatores que conjugam o ser e o saber. Fatores esses necessários para melhor entendimento da profissionalidade docente. Nesse caso, o professor enquanto pessoa se constrói ao longo da vida, por meio daquilo que Marcelo (2009, p. 15) aponta como “desenvolvimento profissional”, pois o mesmo “[...] procura promover a mudança junto dos professores, para que estes possam crescer enquanto profissionais e também como pessoas”.

É o saber enquanto domínio de conteúdos que leva o aprendente a aprender e a apreender por meio da acção docente. Essa especificidade reforça o estatuto da profissionalidade docente, saberes esses que não são adquiridos livremente, mas que se fazem na caminhada, ao longo do tempo e levam um período para maturar. Não se fazem isolados, mas, em conjunto, por meio, muitas vezes, da colaboração de seus pares.

Roldão (2006) destaca a falta de autonomia do exercício por parte dos docentes, uma vez que os mesmos são controlados pelas agendas políticas governamentais, limitando a intervenção sobre a organização do seu trabalho e estas são restritas ao próprio grupo ou dentro da sala de aula, reduzindo o exercício pleno do estado de profissionais.

A massificação da educação leva à falta de autonomia da atividade docente, afinal, quem decide aquilo que ensina e como ensina é o Estado porque, socialmente, considera-se necessária a aprendizagem numa determinada época e contexto (Roldão, 2006). A falta de autonomia induz os professores a terem dificuldades de se constituírem socialmente como profissionais plenos. Assim, acabam tendo uma postura quase que, exclusivamente, administrativa, com requisitos técnicos e tarefas burocráticas. Como afirma Contreras (2012, p. 74),

[...] a administração define o âmbito curricular, fixa os procedimentos de colaboração e atuação nos centros, organiza a sequência de ação e prestação de contas, e os docentes desenvolvem *profissionalmente* o trabalho.

Verifica-se, dessa forma, uma atividade mecânica, sem permitir reflexão ou análise crítica que possibilite pensar e agir de maneira diferente.

Dessa maneira, cria-se um campo de relações institucionalizadas, nas quais os professores, como funcionários estatais, estão submetidos às normas. Mas esse campo não é pacífico, ele é cheio de lutas e de conflitos. Afinal, tem-se, de um lado, um Estado centralizador, mas, de outro, os professores que se unem, lutam e reivindicam conquistas e avanços na melhoria da qualidade de ensino e melhorias profissionais e educacionais.

Verifica-se uma dimensão histórica do processo de profissionalização, evidenciando as lutas e divergências, caracterizando a complexidade e dinamicidade desse processo que, segundo Vieira (2009, p. 84), “[...] implica tanto o domínio de um conjunto de saberes mobilizados pelos professores na atividade de ensino, como uma conquista de autonomia coletiva [...]”. Nessas lutas históricas por espaço e nas dinâmicas sociais, os professores acabam por reivindicar melhor qualidade de ensino, melhores condições de trabalho; porém, muitas vezes, lutam sozinhos. E sozinhos, a luta profissional e a identidade docente tornam-se enfraquecidas e fortalecendo o Estado que, normalmente, vê-se como o tutor dos profissionais da educação e defensor do capital em nome do neoliberalismo. Sob esse aspecto, os sindicatos, *locus* de lutas políticas, que buscam referendar os interesses da classe docente-trabalhadora, visam constituir novas realidades, condizentes com o contexto histórico e social que permeiam toda a construção da profissão e identidade docentes. Realidades essas transitórias, por estarem constituídas dentro de um momento histórico. Assim, é possível dizer

que as identidades docentes se modificam na relação tempo-espço, num movimento dialético. No momento das mudanças e incertezas diante da realidade que os cerca, novos paradigmas são impostos aos profissionais docentes. Nesse emaranhado de discursos, fazeres, exigências, os modelos atuais passam pela necessidade de superação. O perfil de um novo profissional tem exigido cada vez mais dos professores. A identidade docente, que está em constante mutação e novas construções identitárias, tem definido o modelo e padrão de profissional ideal para atuar nessa nova realidade. Compactuo com Márcia Ondina Ferreira (2006, p. 227), quando afirma que “tanto representações, quantos as identidades, não são fixas e sim produzidas e reproduzidas cotidianamente, não sendo inerentes aos indivíduos”. É na luta, no trabalho, na sociedade que o professor produz a sua identidade e a desenvolve. Sob esse aspecto, os sindicatos podem e devem ser a referência na luta, guarda e defesa da classe docente.

A questão da identidade é produzida na dialética do cotidiano, num movimento contínuo, nas contradições. Conforme aponta Ciampa (2001, p. 127), “A questão da identidade, assim deve ser vista não como questão apenas científica, nem meramente acadêmica: é, sobretudo, uma questão social, uma questão política”. A identidade, nessa perspectiva, é movida nas tensões, nas contradições e interações entre o sujeito e o meio, esse meio social e político, passando pelas questões pessoais e profissionais, sendo um movimento constante e atemporal. Um lugar de lutas e conflitos é um estar na sociedade, na política, na cultura, com seus símbolos, rituais e significados. Ela é uma construção nem sempre pacífica no contexto pessoal e social, pois é permeada de antagonismos, gerando muitas crises identitárias e crises de grupo. Segundo Dubar (2009, p. 145), “existem as diferenças, em reconhecimento de identidades coletivas, da invenção de novas formas de ação e representação”. O autor aponta, ainda, que o Estado é um destinatário dos conflitos, mas não o único, pois outros fatores podem gerar os conflitos que nem sempre se apresentam como “luta de classes” já que, segundo Dubar (2009):

O Estado é o destinatário principal, mas não exclusivo desses conflitos, que não se apresentam certamente como “luta de classe”, mas afirmam a existência coletiva de um grupo profissional, de um coletivo de assalariados, inclusive em sua dimensão sexuada, de uma profissão em luta contra um sistema administrativo, burocrático, político, que ignora seus verdadeiros problemas, suas reivindicações salariais, mas também seu verdadeiro papel econômico e social. (Dubar, 2009, p. 145)

Os profissionais da educação têm, reconhecidamente, no Estado, um *locus* de disputas e de lutas, mas também há outros fatores envolvidos nessas lutas: as questões de diferenças de gênero, as questões burocráticas, políticas, econômicas e sociais. Nesse emaranhado de situações e perspectivas, constituem-se as identidades num terreno permeado de intersubjetividades, onde cada um se apropria, dentro do contexto, de sua história pessoal e profissional, tornando-se e fazendo-se a si, ao mesmo tempo em que se faz no grupo, num processo de trocas recíprocas.

Para tanto, a identidade pessoal e a identidade construída coletivamente, assim como nos sindicatos, são fundamentais para caracterizar a identidade profissional do indivíduo. Segundo Pimenta (1997), a identidade:

[...] se constrói a partir da significação social da profissão [...] constrói-se também pelo significado que cada professor, enquanto ator e autor, confere à atividade docente de situar-se no mundo, de sua história de vida, de suas representações, de seus saberes, de suas angústias e ansiosos, do sentido que tem em sua vida: o ser professor. Assim, como a partir de sua rede de relações com outros professores, nas escolas, nos sindicatos, e em outros agrupamentos. (Pimenta, 1997, p. 7)

A identidade profissional, portanto, é um processo contínuo que se vincula à identidade pessoal, porém conectada a um sentimento de pertença do profissional à sua categoria, neste caso, à categoria dos profissionais da educação e suas associações - os sindicatos, onde os mesmos têm a possibilidade de construir, desconstruir e reconstruir algo que dê sentido ao seu trabalho. Por outro lado, vale destacar que o processo de desvalorização profissional e das crises política, econômica, social e institucional, que perpassam a educação escolar, reforça o quadro de que os profissionais da educação precisam constituir e reforçar a sua identidade de pertença ao grupo do qual fazem parte. Só assim, poderão contribuir para mudar o conjunto de injustiças sociais e obter a melhoria na qualidade do ensino público e melhores condições de trabalho, por meio da luta, não somente econômica, mas também política, permitindo, também, a constituição de uma identidade política.

Essa identidade política se constitui no coletivo, no grupo e nele amadurece, fortalece, solidifica-se frente aos obstáculos impostos, muitas vezes, pelo capital, pelo Estado e pela política neoliberal, frente à educação pública de qualidade. Para avançar em relação ao conceito, apoio-me em Mascarenhas (2002) que define:

Identidade política percebida como o processo de configuração da autoconsciência de um grupo, em que ele elabora sua posição e ação diante dos conflitos sociais e relações de poder. A identidade é um modo específico de articulação do grupo. É um fato de consciência significando uma auto-representação ou auto-definição, manifestada tanto no comportamento quanto no discurso. (Mascarenhas, 2002, p. 15)

Nesse processo, discurso e ação precisam estar sincronizados de forma que permitam buscar alternativas para enfrentar as difíceis condições que têm envolvido o universo da educação, principalmente, no que diz respeito à docência. Por isso, o sindicato é um espaço que contribui para o desenvolvimento profissional dos professores e permite, ao mesmo tempo, acrescentar contribuições para a reconfiguração da profissão docente. É, então, um espaço de formação contínua que pode contribuir para a independência profissional dentro de um coletivo, rumo ao crescimento pessoal e profissional do educador. Para Almeida (2000, p. 3), a “formação contínua no desenvolvimento da profissionalidade docente coloca aos sindicatos o papel de promover o debate sobre o contexto e o significado da atuação profissional dos professores”.

A formação docente é de suma importância para a formação de uma identidade docente e política, tendo em vista que o sindicato é o *locus* específico das lutas políticas dos profissionais da educação. Essa associação desempenha o papel de articulador dentro da sociedade em defesa da escola pública de qualidade, melhoria das condições de trabalho e salariais dos trabalhadores da educação. Também faz as denúncias e aponta os descasos das políticas públicas frente às necessidades educacionais do país. Assim, profissionalidade, profissionalismo e identidade são componentes que se fortalecem no e com o movimento sindical.

## Referências

ALENCAR, Jaqueline da Silva. **A atuação do sindicato dos trabalhadores do Ensino Público de Mato Grosso – SINTEP/MT: Uma análise sócio-histórica (1988-2012)**. 2013. Dissertação (mestrado) – Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Federal de Mato Grosso.

ALMEIDA, Maria Isabel. **Desenvolvimento Profissional Docente: uma atribuição que também é do sindicato**. (2000). Disponível em: <ht-

[tps://www.anped.org.br/reunioes/23/textos04/2t.PDF](https://www.anped.org.br/reunioes/23/textos04/2t.PDF)>. Acesso em: 1º out. 2013.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de; ALMEIDA, Patrícia C. Albieri. **A profissionalidade do professor formador sob o impacto das reformas e mudanças no mundo contemporâneo.** (2009). Disponível em: <[http://alb.com.br/arquivo-morto/edicoes\\_anteriores/anais17/txtcompletos/conferencias/Marli\\_Patricia.pdf](http://alb.com.br/arquivo-morto/edicoes_anteriores/anais17/txtcompletos/conferencias/Marli_Patricia.pdf)>. Acesso em: 17 out. 2013.

CIAMPA, Antonio da Costa. **A estória do Severino e a história da Severina.** São Paulo: Brasiliense, 2001.

CONTRERAS, José. **A autonomia de professores.** 2. ed. São Paulo: Cortez Ed., 2012.

DUBAR, Claude. **A Crise das Identidades:** a interpretação de uma mutação. São Paulo: Edusp, 2009.

FERREIRA, Márcia Ondina Vieira. Somos todos trabalhadores em Educação? Reflexões sobre identidade docente desde a perspectiva de sindicalistas. **Educação e pesquisa**, v. 32, n. 2, p. 225-240, maio/ago. 2006.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia:** Saberes necessários à prática educativa. 37. ed. São Paulo: Paz e terra, 2008.

HENRIQUE, Virgínia Leite. **As transformações no mundo do trabalho e o sindicalismo brasileiro.** 2010. Dissertação (mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Política Social da Universidade Federal de Mato Grosso.

MASCARENHAS. Angela Cristina Belém. **O trabalho e a identidade política da classe trabalhadora.** Goiânia: Alternativa, 2002.

MARCELO, Carlos. Desenvolvimento Profissional Docente: passado e futuro, Sísifo, 2009. **Revista de Ciências da Educação**, 08, p. 7-22. Disponível em: <<http://sisifo.fpce.ul.pt>>. Acesso em: 4 mar. 2013.

NETTO, Miguel Rodrigues. **As transformações no mundo do trabalho e os reflexos do sindicalismo em Mato Grosso.** 2011. Dissertação (mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Política Social da Universidade Federal de Mato Grosso.

OLIVEIRA, Dalila. América Latina: repercussões sobre a identidade dos trabalhadores docentes. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 44, p. 209-227, dez. 2006

\_\_\_\_\_. O trabalho docente na América Latina: Identidade e profissionalização. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 2, n. 2-3, p. 29-39, jan./dez. 2008.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores – Saberes da docência e identidade do professor. **Revista Nuances**, Presidente Prudente/SP, v. III, p. 5-14, set. 1997.

POPKEWITZ, Thomaz S. Profissionalização e formação de professores: Algumas notas sobre a sua história, ideologia e potencial. In: NÓVOA, António (coord.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, /IIE, 1997.

SACRISTÁN, J. GIMENO. Consciência e Acção sobre a Prática como Libertação Profissional dos Professores. In: NÓVOA, António; et al (orgs.). **Profissão professor**. 2. ed. Tradução de Irene Lima Mendes; Regina Corêia; Luísa Santos Gil. Porto: Porto Editora Lda, 2008.

SAVIANI, Dermeval. Formação de professores: Dilemas e perspectivas. **Póiesis Pedagógica**, v. 9, n. 1, p. 07-19, jan./jun. 2011.

ROLDÃO, Maria do Céu. Profissionalidade docente em análise – especificidades do ensino superior e não superior. **Nuances UESP**, Brasil, jun. 2006.

VIEIRA, Josenilton. **O sindicato como espaço de construção da profissão docente**. 2009. Tese (doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte.

ZANON, Sérgio Henrique; ROCHA, Simone Albuquerque. **O Sindicato dos Trabalhadores da Educação Pública como mais um lócus formativo dos professores da rede pública de ensino em Mato Grosso**. Relatório PIBIC – Programa Interinstitucional de Bolsas de Iniciação Científica. Mato Grosso, 2007.



## RESISTÊNCIA E CONFLITO NA HISTÓRIA DO MOVIMENTO SINDICAL DE PROFESSORES: O CASO INGLÊS<sup>1</sup>

Existe uma vasta abordagem na literatura histórica sobre a história do movimento sindical dos professores na Inglaterra que procura retratar os professores e o ensino em termos de resistência e conflito. De acordo com Gerald Grace, por exemplo:

as cidades metropolitanas possibilitam arenas que tornam visíveis as contradições sociais fundamentais entre a sociedade como um todo e os conflitos políticos e ideológicos associados a tais contradições. As escolas estatais<sup>2</sup> dessas cidades, particularmente aquelas situadas em bolsões de pobreza e privações constituem um contexto no qual questões como poder, ideologia e controle se tornam usualmente salientes e desse modo válidos (disponível, útil, acessível) para investigação. (p. 5)

Estratégias de “adaptação” e de “resistência” foram adotadas por professores das escolas urbanas elementares”. (Grace, 1978, p. 44)

Mais recentemente, Martin Law analisou a história dos professores em termos

das relações sociais e materiais do trabalho na escola pelo prisma da cultura/poder; do currículo; do sindicalismo e profissão docente; palavras-chave da época, dinamicamente, em uma perspectiva que enfatiza a luta pelo controle e finalidade do trabalho nas escolas. (Law, 1996, p. 1)

---

1. A tradução dos manuscritos foi realizada diretamente da língua inglesa pela professora Marisa Bittar (UFSCar).

2. No Reino Unido, o termo “estatal” designa escolas mantidas pelo Estado, o que, no Brasil, corresponde ao termo “escola pública”. “Public school” no Reino Unido significa escola particular de elite e de grande prestígio. Cerca de 7% de crianças e jovens do Reino Unido estão matriculados nas “public schools, cuja maioria funciona em regime de internato.

As estruturas e os valores da educação estatal no período imediatamente posterior à Segunda Guerra Mundial foram vividas por um professor marxista idealista, Brian Simon, que mais tarde se tornou um importante acadêmico e historiador da educação. Simon era profundamente consciente de questões de poder, ideologia e controle nas escolas, e estava preocupado em tornar visíveis as contradições sociais fundamentais que ele via na sociedade como um todo. Entretanto, a sua estratégia de “resistência” encontrou pouca ressonância nas escolas estatais.

Este texto se preocupa em compreender a abordagem e os propósitos de Brian Simon, e como os seus esforços para realçar essas questões falharam. Dessa forma, será baseado na abordagem biográfica para investigar os movimentos comunista e trabalhista (ver, por exemplo McIlroy et al., 1981; Linehan 2007) e usará este estudo de caso para ajudar a realçar as características sociais, políticas e culturais dos professores e do ensino que começaram a ser documentadas em outras recentes pesquisas históricas. O texto faz uso do arquivo de Brian Simon situado no Instituto de Educação<sup>3</sup> que inclui sua autobiografia não publicada, correspondência pessoal, registros de diários, memorandos e artigos de jornais.

Brian Simon (1915-2002) foi um professor que aderiu ao Partido Comunista na década de 1930 quando era estudante no Trinity College de Cambridge. Ele estudou para obter o diploma de professor no Instituto de Educação, em Londres, em 1937-1938, e depois de servir nas Forças Armadas Britânicas durante a Segunda Guerra Mundial, decidiu assumir o ensino como profissão. Por cinco anos, ele trabalhou como professor em escolas urbanas secundárias em Manchester, na região noroeste da Inglaterra, antes de ser nomeado como professor<sup>4</sup> em educação na Universidade de Leicester, em 1950. Nas décadas de 1950 e de 1960, ele foi um importante e destacado membro do Partido Comunista, quando também construiu uma forte reputação como historiador da educação, fato que acarretou a sua promoção em 1966 ao grau de Professor [professorship] (Simon 1998, ver também McCulloch 2010).

Depoimentos sobre Simon enquanto ele era estudante no Instituto de Educação realçaram seu caráter e compromisso. Por exemplo, o Professor Ernest Barker, catedrático de História da Universidade de Administração

---

3. O autor se refere aqui ao Instituto de Educação da Universidade de Londres (IOE/ University of London).

4. No original, “lecturership”, que no Reino Unido é um dos graus iniciais da carreira universitária. O maior grau é o de “Professor”, que equivale, no Brasil, ao de titular.

e vice-presidente da Sociedade de Educação<sup>5</sup> da Universidade de Cambridge, assinalou que Simon liderava e inspirava um movimento entre estudantes de diferentes Faculdades no seu último ano em Cambridge para discutir currículo, ensino e avaliação em seus distintos aspectos, incluindo história, economia, línguas, matemática e ciências naturais. Barker concluiu que essa atividade influenciou Simon e em particular demonstrou seu interesse pelos problemas de educação, sua habilidade de fazer as coisas (capacidade de intervenção prática), e sua capacidade para propiciar comitês a trabalharem eficazmente (Barker, 1937). Maurice Dobb, um engajado Professor de Economia em Cambridge, lembrou que Simon trabalhou sob sua supervisão durante a parte dois do seu curso de Economia. Dobb sublinhou que Simon tinha um alto nível de inteligência, era muito bem educado, e dono de uma personalidade agradável e marcante, com interesse em educação e problemas sociais (Dobb, 1937).

No Instituto de Educação, seu tutor, Dr. Gurrey, e vice-diretor, H.R. Hamley, atestaram que ele passou a maior parte de sua prática de ensino exigida para a obtenção do diploma na City of London School (uma escola independente)<sup>6</sup> onde ensinou Inglês e Economia. Eles comentaram que Brian Simon era “um homem íntegro, de altos ideais, senso de humor e personalidade engajada”. Além disso, prosseguem eles, era um professor de mente aberta e efetiva. De fato, acrescentam:

Ele traz para o seu trabalho uma crítica e bem fundamentada mentalidade, e o desenvolve com variedade, dignidade, cortesia e profundidade. Ele dirige suas aulas com dignidade, cortesia e firmeza. Indubitavelmente ele será um membro muito valioso da equipe de uma escola. Sua proeza no rugby, cricket, hockey, natação, e suas habilidades musicais, lhe propiciam desempenhar um papel útil na vida geral de uma escola. (Gurrey and Hamley, 1938)

Claramente, Simon tinha forte potencial como professor. Ele foi celebrado e ganhou aplausos enquanto lecionava e após a aposentadoria. De acordo com W. T. Stenvenson, inspetor chefe das escolas de Manchester, Simon tinha um caráter de primeira classe e era um colega admirável. Ele

---

5. Education Society foi uma associação criada por Brian Simon e colegas para discutir problemas de educação no âmbito da Universidade de Cambridge e funcionava como uma espécie de Centro Acadêmico.

6. Escola independente aqui significa não estatal.

havia trabalhado em uma escola mista situada numa parte difícil da cidade, em uma escola secundária moderna localizada numa área industrial, e numa seletiva e moderna escola na periferia, antes de ir trabalhar em uma escola de humanidades<sup>7</sup>. Simon era responsável pela formação de uma área da Associação Inglesa da Nova Educação em Manchester e Salford, e organizara diversos encontros bem sucedidos. Mais ainda, de acordo com Stevenson, Simon era muito interessado em pesquisa sobre educação:

Problemas de classificação e agrupamento de alunos, estudos sociais e estudos educacionais sobre os interesses dos alunos, e sobre a relação professor-aluno, estão entre os problemas para os quais ele dedicou seu pensamento. (Stevenson 1948)

E. G. Simon, o diretor da Escola de Humanidades de Salford, onde Brian Simon lecionou desde setembro de 1947, confirmou que ele ensinava Inglês para todas as turmas da escola, incluindo o quinto ano e o nível mais baixo e o mais alto da sexta série da escola. Ele inovou ao introduzir Economia no sexto ano (Higher School Certificate), além disso, suas aulas de Inglês foram reconhecidas como satisfatórias tanto por alunos mais jovens quanto pelos mais velhos, e trabalhava num regime impressionante para um projeto social a ser realizado com a quarta série envolvendo um estudo sobre a vida e o trabalho da população de Salford. Aparentemente ele também foi proeminente na vida geral da escola. Foi um bom jogador de cricket que treinou a turma do décimo primeiro ano e ajudou a construir o Grupo Junior de Drama. Ele deu conselhos e recomendações e foi um colega esplêndido, e parecia talhado para uma posição de maior responsabilidade (Simon Ernest, 1950).

Enquanto trabalhava como professor, Simon também formulava ideias radicais sobre mudanças educacionais, especialmente promovendo o conceito de “comprehensive school” (escola comum, integral) para todas as crianças (formação intelectual e para o trabalho). Seguindo o Ato Educacional de 1944, as escolas secundárias eram livres e compulsórias para todas as crianças na faixa de idade escolar correspondente a esse grau, mas diferentes tipos de escolas secundárias foram estabelecidas para diferentes aptidões. Seguindo a tipologia do Relatório Norwood de 1943 (Conselho da Educação 1943), as escolas de humanidades (grammar schools) eram escolas acadêmicas seletivas para cerca de 15% de alunos; as escolas modernas eram escolas não seletivas para a maioria das crianças, e as técnicas tinham como finalidade preparar alunos para ocupações comerciais e

---

7. No Reino Unido, a escola secundária de humanidades, única que preparava para permitir acesso às universidades de elite (Cambridge e Oxford) são chamadas “grammar schools”.

industriais (McCulloch 1989, McCulloch 1994, McCulloch 1998). Simon fortemente preferia o modelo de escola integral única e produziu artigos na imprensa comunista para defender essa ideia.

Em um boletim do Partido Comunista para o distrito de Cheshire e Lancashire, que circulou em 1946 sob o título *A batalha pela educação*, Simon localizou os problemas da educação no contexto histórico e relacionou-os às demandas da sociedade capitalista. Apesar de o sistema educacional frequentemente parecer como parte da ordem natural das coisas, ele argumentou: “O marxismo tem potencial para analisar e entender a real função dessas instituições, mantidas e dominadas pela classe dirigente para seus próprios interesses”. Assim, ele afirmou:

A principal lição que a história tem de mostrar em relação à educação é que a classe dirigente, sem exceção, sempre usou a educação (o poder social inerente à instrução) para seus próprios interesses como um pilar para apoiar e perpetuar sua posição de dominação, e sempre se opôs à extensão da educação para outras classes exceto àquele limite que, em certos períodos, pode ter sido necessário para sua mais efetiva dominação. (Simon, 1946a)

O sistema educacional havia mantido uma rígida estrutura de classes desde o Ato Educacional de 1870, enquanto o Ato de 1944 “refletiu a posição enfraquecida da classe dirigente e a força crescente da classe trabalhadora”. Isso, criticava ele,

foi baseado em uma campanha liderada pelo movimento operário que deve ser levado adiante para obter ganhos adicionais, incluindo escolas comuns, um aumento na idade de deixar a escola [escolaridade obrigatória], colégios municipais, melhoria nos prédios escolares e mais formação de professores. (Simon, 1946a)

Além disso, em uma conferência para os professores, organizada pelo Partido Comunista em 1947, Simon insistiu em que o Partido deveria assumir a liderança no movimento pelo desenvolvimento de “novas formas de educação na escola” (Partido Comunista. Conferência para os Professores, 1947).

Ao endossar a escola comum, Simon estabelece um vínculo muito próximo com o movimento operário. Ele insistiu na tese de que a escola única comum alargaria as oportunidades educacionais, e por essa razão eram “fortemente combatidas pelas forças da reação, competentemente apoiadas pela máquina do Estado na forma do Ministério da Educação” (Simon, 1949). Apesar disso, ele assinalou:

não deve ser esquecido que tais escolas por si mesmas não podem conferir igualdade de oportunidades educacionais em uma sociedade de classes, onde as escolas “públicas” e as tradicionais universidades mantêm preservados os privilégios da classe dirigente. (Simon, 1949)

Apesar de suas convicções educacionais e sociais, entretanto, Simon achou difícil e frequentemente frustrante, como professor, as tentativas de fazê-las avançar. No Yew Tree Central School, no período da Quaresma (Lent Term) de 1946, ele obseu que o ingresso de cerca de 120 crianças por ano havia sido organizado em três classes, 1 A, 1 Alpha, and 1 Beta, principalmente de acordo com suas notas no exame do “eleven plus”<sup>8</sup>, e foram classificadas novamente no final do primeiro ano com testes mais simples denominados Júnior. Ele considerou os professores profissionais e acadêmicos. No entanto, os temas escolares estavam compartimentados e ensinados por “especialistas”, fazendo com que os professores tendessem a se tornar instrutores. As classes eram muito grandes com 35-40 alunos em cada uma delas, e faltavam equipamentos modernos. Não era possível dar atenção individual às crianças, em cada classe em todas as matérias havia alunos “brilhantes, médios e atrasados” e eram as “crianças brilhantes”, em sua opinião, as que mais sofriam. Ele era crítico a respeito de muitos aspectos da escola, mas considerava que, em geral, ela era uma boa escola. Havia, concluía ele, bom potencial para o futuro:

existe a oportunidade para uma cabeça realmente boa e jovem, com ideias para tornar a escola multilateral em algo único na região, desde que receba os aportes necessários (equipamentos, professores etc) e o apoio de que indubitavelmente precisará. (Simon, 1946b)

Ainda que essa fosse a consideração de um professor que havia causado uma forte impressão sobre as ideias e práticas da escola, ele parece ter ficado isolado em seu pensamento.

O mesmo foi verdadeiro na sua experiência na Abbot Street School no verão de 1946. Esta era uma escola não reorganizada em todas as idades

---

8. “Eleven plus”: trata-se de um exame realizado pelos alunos na idade de 11 anos para determinar seu progresso em direção ao secundário. Os melhores classificados, uma minoria, podiam prosseguir os estudos em uma “grammar school”, que garantia o futuro ingresso nas melhores universidades. Após o Education Act, de 1976, esse exame foi extinto na maior parte do país, permanecendo apenas em locais governados pelo Partido Conservador. O seu caráter seletivo decorria também da aplicação de testes de inteligência. Brian Simon foi o maior combatente contra esse sistema, que chamou de “reino da psicometria”.

e admitia crianças de sete aos quatorze anos de idade. O ambiente, notou ele, “não poderia ser pior”. Ela era localizada em uma área populosa, suja, e abandonada da cidade: “As luzes têm de ser usadas no verão em algumas das salas de aula por causa da proximidade de prédios vizinhos e da fumaça e sujeira que diariamente impregna as janelas”. O prédio das escolas havia sido construído em 1875, e o *playground* era muito pequeno e rodeado por um alto muro de tijolos. Por outro lado, ele considerou os professores entusiasmados, dedicados e profissionais, e principalmente tradicionais em seus métodos de ensino. Na sua própria prática de ensino, ele se concentrou na organização da classe, mas estava consciente da sua inadequacidade, e mais amplamente na “falta de uma liderança clara e concreta sobre a questão de uma teoria educacional básica e sua concreta aplicação nas escolas” (Simon, 1946a). Foi esse sentimento de frustração que deve tê-lo levado à universidade. Novamente, contudo, aqui há evidências de que mesmo nessas condições deprimentes, ele era uma espécie de voz solitária como professor em desafiar a situação reinante na escola.

Isso é mais evidente no caso de sua experiência em Salford Grammar School, refletida nas suas anotações diárias de julho de 1948. Em primeiro lugar, ele estava frustrado pela ênfase nos exames:

Aquí, para mantê-los [os alunos] contamos com notas, notas, notas. Nós os assustamos com certificados [School Certificate e Higher School Certificate]. A escola moderna não tem objetivos, os nossos são os errados. (Simon, 1948, 10 July)

Ele se queixava amargamente da “obtusidade dos professores tradicionais”. Um deles, segundo Simon, “se exulta (ou quase) com o fato de que a turma 3S tem uma avaliação de 16% em alemão. Eles estão sem esperanças”<sup>9</sup>. Quando Simon sugere que a matéria é muito difícil, querendo dizer que não era ensinada de forma certa, outro professor “explode”.

Poucos dias depois, Simon se vê terminando um trabalho burocrático na escola após os exames e as classificações. Com relatórios e comentários para serem preenchidos a todos os alunos:

Toda essa agitação acontece no final de cada período letivo, mas particularmente no final deste. Muito disso, naturalmente, poderia ser feito por um trabalho administrativo. O nosso ensino tende a ser prejudicado. (Simon, 1948, 15 July)

9. 3S é o nome da classe. Isso significa que toda a classe (provavelmente em torno de 30 alunos ou mais) acertou uma média de 16% em seu exame de Alemão, o que é muito pouco, uma nota muito baixa e uma falha muito grave. Mas, o professor está feliz, porque mostra o quão fracos são os alunos.

Um incidente acontecido mais tarde no mesmo dia durante um encontro do corpo docente e administrativo da escola expôs ainda mais o isolamento de Simon como professor: “No final da tarde, num encontro da escola, que, como a maioria dos demais, escassamente toca em educação”, mas está preocupado com organizações de exames do próximo ano, inclui uma restrição de Simon contra os propósitos do SSEC<sup>10</sup>. Ele prossegue: “Não ocorre a essas pessoas que pode ser elas que estejam erradas, ou melhor, todo o sistema colossal do qual elas são pequenas engrenagens”. De fato, ele lamenta:

Certamente, é bastante claro: 1) que elas estão falhando em ensinar esses meninos porque estão ensinando de forma errada, por exemplo, didática excessiva e meramente verbal; 2) que uma total e diferente abordagem de ensino é necessária no caso dos alunos do grupo C e mesmo com alguns do grupo B. Provavelmente melhores resultados seriam alcançados se houvesse uma diferente abordagem com os do grupo A também. (Simon, 1948, 15 de Julho)

Os seus argumentos, porém, parecem ter sido pouco considerados. Assim, a experiência de ensino desse professor deve nos ajudar a entender a questão da “resistência e conflito” no movimento sindical dos professores. Teoricamente, Simon deve ter esperado encontrar grande apoio entre seus colegas especialmente nas difíceis condições do final da década de 1940. Que ele não o tenha conseguido, nos faz lembrar as demandas conflitantes do professorado e da cultura fundamentalmente conservadora da escola. São essas características do trabalho do professor que a recente literatura histórica começou a pôr em relêvo. Na Grã-Bretanha, a pesquisa de Cunningham e Gardner (Cunningham e Gardner 2004), nos EUA, a de Rousmaniere (1997) e Tyack e Cuban (1995) e outros trabalhos internacionais (por exemplo, Rousmaniere, Dehli e Coninck-Smith 1997) começaram a documentar em detalhes as vidas dos professores e a cultura do ensino. Eles têm realçado a resistência e o conflito, mas de muitas formas.

O historiador britânico Ross McKibbin, em um ensaio intitulado “Por que não marxismo na Grã-Bretanha?” chamou atenção para a questão do por que a Bretanha, sozinha entre os principais países europeus, falhou em produzir um partido marxista de massa (McKibbin, 1991). Talvez seja o caso de perguntar por que, pelo menos no caso inglês, os professores

---

10. SSEC: Secondary School Examinations Council. Conselho para Exames da Escola Secundária.

tenderam a ser não marxistas e sua resistência e conflito frequentemente não foram associados ao movimento sindical, e por que professores como Brian Simon foram quase sempre a exceção e não a regra.

## Referências

BARKER, E. **Reference for Brian Simon**, 4 October (Brian Simon papers, Institute of Education London), 1937.

BOARD of Education. **Curriculum and Examinations in Secondary Schools** (Norwood Report). London, HMSO, 1943.

COMMUNIST Party Teachers Conference. Report, 19-20 March (Simon papers), 1947.

CUNNINGHAM, P.; GARDNER, P. **Becoming Teachers: Texts and Testimonies, 1907-1950**. London, Woburn Press, 2004.

DOBB, M. **Reference for Brian Simon**, 14 December (Simon papers), 1937.

GRACE, G. **Teachers, Ideology and Control: A Study in Urban Education**. London, RKP, 1978.

GURREY, D.; HAMLEY, H. R. **Testimonial for Brian Simon 1937-1938** (Simon papers), 1938.

LAWN, M. **Modern Times?: Work, Professionalism and Citizenship in Teaching** London, Falmer, 1996.

LINEHAN, T. **Communism in Britain 1920-39: From the Cradle to the Grave**. Manchester, Manchester University Press, 2007.

MCCULLOCH, G. **The Secondary Technical School: A Usable Past?** London, Falmer Press, 1989.

\_\_\_\_\_. **Educational Reconstruction: The 1944 Education Avty and the 21<sup>st</sup> Century**. London, Woburn Press, 1994.

\_\_\_\_\_. **Failing the Ordinary Child?: Working Class Secondary Education**. London, Open University Press, 1998.

\_\_\_\_\_. A people's history of education: Brian Simon, the British Communist Party and Studies in the History of Education, 1780-1870. **History of Education**, 39/4, p. 437-57, 2010.

MCILROY, J.; MORGAN, K.; CAMPBELL, A. (eds.). **Party People, Communist Lives:** Explorations in Biography. London, Lawrence and Wishart, 1981.

MCKIBBIN, R. Why was there no Marxism in Britain? In: **The Ideologies of Class:** Social Relations in Britain, 1880-1950. Oxford, Oxford University Press, 1991, p. 1-41.

ROUSMANIERE, K. **City Teachers:** Teaching and School Reform in Historical Perspective. New York Teachers College Press, 1997.

ROUSMANIERE, K.; DEHLI, K.; DE CONINCK-SMITH, N. (eds.). (1997).

SIMON, B. **The education campaign.** CP circular, Lancashire and Cheshire District (Simon Papers), 1946a.

\_\_\_\_\_. **Yew Tree Central School.** Lent Term (Simon papers), 1946b.

\_\_\_\_\_. **Abbott Street School.** Summer Term (Simon papers), 1946c.

\_\_\_\_\_. **Teaching diary** (Simon papers), 1948.

\_\_\_\_\_. The comprehensive school. **Communist Review**, April, p. 486-91, 1949.

\_\_\_\_\_. **A Life in Education.** London, Lawrence and Wishart, 1998.

SIMON, E. **Reference for Brian Simon.** 6 February (Simon papers), 1950.

STEVENSON, W. T. **Reference for Brian Simon.** 29 April (Simon papers), 1948.

TYACK, D.; CUBAN, L. **Tinkering Toward Utopia:** A Century of Public School Reform. Harvard, Harvard University Press, 1995.

## AS MUDANÇAS NAS FORMAS DE CONTRATAÇÃO DOS PROFESSORES TEMPORÁRIOS DAS ESCOLAS PÚBLICAS ESTADUAIS PAULISTAS: UMA PERSPECTIVA HISTÓRICA<sup>1</sup>

Para compreendermos a situação atual dos professores e professoras das escolas públicas estaduais de São Paulo, é preciso nos remeter ao passado e analisar os fatos que derivaram tal situação. Para tanto retornaremos a década de 1960, nesta época o ensino público não era para todos, existia um estrangulamento na passagem do antigo primário ao ginásio, (o ensino médio e era dividido em ginásial com quatro séries, o que corresponde hoje do 6º ao 9º ano; e colegial com três séries). Ao terminar o 5º ano, os alunos eram submetidos ao exame de admissão para ingressar na 1ª série do ginásio. Em termos atuais, do ensino fundamental I, para o ensino fundamental II. Muitos não tinham êxito na prova, e abandonavam a escola.

Essa realidade começa a se alterar com a obrigatoriedade do ensino dos 7 aos 14 anos prevista nas alterações feitas na Constituição Federal em 1969. Ela estendeu o ensino primário até o que corresponde hoje ao 9º ano, chamando-o de primeiro grau; e o ensino médio, as três séries finais, denominando de 2º grau. Na vanguarda destas mudanças, antes da LDB de 1971, que extinguiu o exame de admissão, o governo do estado de São Paulo, implementou a obrigatoriedade do ensino de oito anos através da Lei n. 10.038, de 5 de fevereiro de 1968 facilitando o exame de admissão.

A providência-chave dessa política de democratização foi a unificação e a facilitação dos exames de admissão ao ginásio. Primeiramente, antecipou-se para julho a época das inscrições dos candidatos ao ginásio. Foi instituído o exame unificado e constituída uma comissão para coordená-lo. Esta comissão preparou e publicou diversos modelos

---

1. Este trabalho é parte da pesquisa realizada para elaboração da dissertação de mestrado, financiada pelo CNPq.

de provas e, finalmente orientou a elaboração e execução do próprio exame unificado. Praticamente todos os candidatos foram aprovados, atingindo-se 90% de aprovações cerca de 200.00 inscritos. A facilidade dos exames provocou as mais diversas reações: alegria dos pais, a surpresa geral e a irritação daqueles – principalmente de parcela do próprio magistério – que analisaram a medida sem atinar com suas implicações mais amplas. (Teixeira, 1988, p. 90)

A democratização ao acesso acarretou significativas alterações nas escolas. Agora o contingente de alunos que continuariam estudando seria muito maior, e de imediato os impactos desta política foram sentidos. Uma parcela dos docentes foi contrária à facilidade do acesso, alegando que o incremento quantitativo, acarretaria uma queda da qualidade. E para corroborar com esta ideia utilizavam critérios muito rígidos, reprovando um grande contingente de alunos.

Junto a este processo também tínhamos um aumento da população urbana, oriunda da industrialização, principalmente na Grande São Paulo.

[...] o processo de industrialização e urbanização provocou uma grande concentração populacional nas cidades, sobretudo na região metropolitana da Grande São Paulo, na qual se localizava, em 1980, cerca de 12.588.725 habitantes, o que correspondia aproximadamente a 50,3% da população total do Estado. (Teixeira, 1988, p. 88)

Com o incremento da demanda houve a necessidade da construção de novas escolas, e também da contratação de mais professores. A Constituição de 1967 permitia a contratação sem a necessidade de concurso, por meio da CLT, pelo máximo de dois anos, sem recondução. Contudo, após emenda feita a Constituição em 1969 não se fala mais em CLT, mas permite a contratação de servidores em caráter “temporário” à título precário, também pelo máximo de dois anos, com a ressalva, que era necessário um regime jurídico especial que deveria ser estabelecido por lei. (Teixeira, 1988). O Estatuto dos Funcionários Públicos do Estado de São Paulo de 1968 traz a seguinte redação sobre o assunto:

Artigo 12 - Não havendo candidato habilitado em concurso, os cargos vagos, isolados ou de carreira, só poderão ser ocupados no regime da legislação trabalhista, até o prazo máximo de 2 (dois) anos, considerando-se findo o contrato após esse período, vedada a recondução. (São Paulo, Lei nº 10.261, de 28 de outubro de 1968)

Apesar da Emenda Constitucional nº 1 requisitar que fosse estabelecido, através de lei, o regime especial aos temporários, isto só vai acontecer em São Paulo em 1974. O que temos então neste período é uma intensificação da precariedade do trabalho docente, pois em Decreto de 1968, o governo estabelece critérios para estes trabalhadores, bem desiguais em relação aos concursados.

Artigo 1.º - A Administração centralizada do Estado poderá atribuir, a título precário, a execução de serviços urgentes e inadiáveis a pessoal eventual, observadas as seguintes normas;

I - seleção pública dos candidatos, através de provas, títulos, ou títulos e provas, pela repartição interessada;

II - admissão precária, por tempo indeterminado, com indicação da verba para a despesa;

IV - exclusão de qualquer outro direito ou vantagem além da retribuição, férias anuais de trinta dias consecutivos, nojo e gala por cinco dias, licença à gestante e para tratamento de saúde, bem como, enquanto no serviço, assistência médica pelo Instituto de Assistência Médica ao Servidor Público Estadual (IAMSPE), mediante a contribuição devida e seguro contra acidente do trabalho;

VI - dispensa sumária, a qualquer tempo, a critério exclusivo da Administração. (São Paulo, Decreto nº 49.532, de 26 de abril de 1968)

Assim o Estado precarizou ainda mais a forma de contratação dos professores<sup>2</sup>, que além de sofrerem com as dificuldades da época, precárias condições de trabalho, por exemplo, o excesso de alunos (que às vezes chegavam a 50 por sala), o aumento número de turnos nas escolas (algumas escolas tinham até 5 turnos), a dificuldade de acesso, (a maioria das escolas se encontram na periferia). Também conviviam com precárias condições de empregos, institucionalizadas pelo Estado com a publicação de tal norma.

Com a expansão do ensino tivemos um significativo aumento do número de docentes principalmente, do secundário<sup>3</sup>, que passaram de 1.626 em 1940 para 54.275 em 1970, a maioria contratados de forma precária, já que a Secretaria de Educação não realizou concursos para provimento de

---

2. A contratação temporária não é um fenômeno novo no Estado de São Paulo, averiguamos que desde a gênese da Educação pública existe a figura do professor temporário, no início eram denominados extranumerários, iterinos, estes foram conquistando direitos com o tempo, algo que os professores temporários que ingressaram por meio do Decreto 49.532, não podiam usufruir. Para saber mais sobre o assunto, ver Pereira (2015).

3. Em termos atuais PEB II (Professor de Educação Básica II, que lecionam do 6º ao 9º ano e também no ensino médio).

cargos de professores PEB II de 1968 a 1976.<sup>4</sup> Na década de 1980 38% do total dos professores do Estado, trabalhavam na Capital e Grande São Paulo. (Teixeira, 1988).

Como supracitado, a situação destes professores só iria melhorar com Lei 500/74, (que foi implementada para atender ao requisito da Emenda Constitucional de 1969).

Tínhamos nas escolas; os professores efetivos, que passaram por um concurso público, tornando-se efetivo; e os docentes *admitidos em caráter temporário (ACT)*<sup>5</sup>, contratados através da Lei 500; os professores celetistas, regidos pela CLT (pela CF 1967); e os professores estáveis (foram considerados estáveis os servidores que contassem com pelo menos cinco anos de trabalho na promulgação da Constituição de 1967).

Artigo 1º - Além dos funcionários públicos poderá haver na Administração estadual servidores admitidos em caráter temporário:

I - para o exercício de função-atividade correspondente a função de serviço público de natureza permanente. (São Paulo, Lei 500 de 13 de novembro de 1974)

A lei 500 estabeleceu critérios para contratação, além de assegurar direitos aos temporários, muito semelhantes aos dos professores concursados, por exemplo, em relação ao número de ausências, licenças, assistência médica. Contudo, nos artigos 10 e 35 também estabelecia normas para dispensa, e dentre estas estipulava que poderia ser feita a critério da Secretaria da Educação. Desta forma, nos primeiros anos após a promulgação da lei, os professores temporários eram dispensados ao final do ano letivo, voltando a serem contratados no ano seguinte. Muita luta foi necessária para garantir o vínculo empregatício até a atribuição de aulas do próximo ano, assegurando os vencimentos no período de férias. Assim, ao menos aqueles que conse-

---

4. Antes da democratização ao acesso tínhamos no Estado de São Paulo a maioria de professores primários (PEB I, na nomenclatura atual, que lecionam do 1º ao 5º ano), em 1940 eram 13.429 e aumentou para 70.366 em 1980. Enquanto que os professores PEB II eram minoria em 1940 1.626 e ampliou-se para 112.096 em 1980, superando o número de professores PEB I (Teixeira, 1988).

5. A Lei 500/74 alterou a nomenclatura dos temporários em vigor (extranumerários e interinos) todos passaram a se chamar ACT (Admitidos em caráter temporário). Em 1978 a Lei 180/78 alterou novamente as nomenclaturas, o professor efetivo, passou a ser denominado como ocupante de cargo público, ou seja, *funcionário público*; enquanto que os temporários exerciam uma função-atividade, *servidores públicos*, ocupante de função-atividade (OFA).

guissem aulas na primeira atribuição ano não perderiam seu vínculo. Apesar de ter sido um avanço, estes trabalhadores da educação, continuavam sem estabilidade, pois ao findar o ano letivo deveriam participar do processo de atribuição, e se não conseguissem aulas ficariam desempregados.

Seguimos com esta legislação até o ano de 2007, neste período tivemos poucos concursos e em decorrência um aumento no número de professores contratados em caráter temporário. Segundo dados da Secretaria de Educação, em meados de 2000 havia cerca de 200 mil professores nas escolas do estado, e destes aproximadamente 100 mil eram temporários.

Para o governo o número excessivo de professores ocupantes de função-atividade era um grande problema, já que estes deveriam permanecer nesta situação de forma “temporária”, mas muitos acabavam se aposentando nela. Com intuito de resolver este impasse em 2005 elaboram um projeto de lei (PLC 30) que alteraria o regime previdenciário dos funcionários públicos do Estado, o Instituto de Pagamentos Especiais de São Paulo (IPESP) seria extinto e em seu lugar criariam o São Paulo Previdência (SPPREV entidade gestora do Regime Próprio de Previdência dos Servidores Públicos e Militares do Estado de São Paulo). A consequência imediata desta proposta seria a demissão de todos os servidores ocupantes de função-atividade.

Na tentativa de evitar a votação deste PLC houve uma grande mobilização por parte dos professores, que conseguiram uma breve vitória protelando a aprovação da lei, entretanto ela foi promulgada em 2007 com algumas alterações, atendendo as pressões, principalmente dos trabalhadores “temporários”, que seriam diretamente atingidos.

Talvez este tenha sido um grande erro, ceder e permitir que o governo aprovasse a lei. Que trazia vantagens a quem já estava trabalhando, incluindo-os no novo regime previdenciário, junto aos outros trabalhadores ocupantes de cargo. E em contrapartida, excluiria deste quem ingressasse após a promulgação da lei que seriam abrangidos pelo INSS.

O que presenciamos a partir de então foi uma fragmentação dos professores, muito maior do que já havia. Antes eles se dividiam em efetivos e temporários, agora teríamos dentre os temporários grandes diferenças e vulgarmente receberiam diversas nomenclaturas para se referir as suas formas de contratação.

Para completar as mudanças em 2009 é aprovada a Lei 1.093 que institui (baseando-se no inciso X do Art. 115 da Constituição Estadual), a contratação por tempo determinado (CTD). Que trouxe muitas mudanças

e consequências ruins para os professores contratados que iniciassem sua carreira no magistério paulista.

Com a aprovação da Lei 1.093/09 a Lei 500/74 ficou extinta e era ela que garantia a semelhança de vários direitos aos trabalhadores contratados, em relação aos concursados. Eis aí um grande problema, para os professores e demais categorias regidas por ela. Eles *devem cumprir com os mesmos deveres* (seguir a lei 10.261/68 – Estatuto dos Funcionários Públicos de SP, e os professores também seguir a LC 444/85 – Estatuto do Magistério) em contrapartida, *não tem os mesmos direitos*. A começar pelo contrato, que agora é por tempo determinado (por um período de doze meses prorrogado por mais doze). Seu vínculo é com o Regime Geral de Previdência Social, e esse trabalhador ao término do contrato deverá esperar 200 dias para ser novamente contratado.

Para analisarmos as diferenças nas contratações e direitos para cada uma delas trazemos um quadro sintético elaborado pela Diretoria de Ensino de São Vicente:

**Quadro 1: Situação funcional dos docentes - Quadro sintético**

Versão JAN./2012	TITULAR DE CARGO (Cat A)	CATEGORIA DE ADMISSÃO F e P	CATEGORIA DE ADMISSÃO L (extinta ao final de 2011)	CONTRATADO - CAT DE CONTRATAÇÃO "O"
<b>INGRESSO/ ADMISSÃO CONTRATAÇÃO</b>	Ingresso por concurso público, nos termos da Lei 10.261/68	Admitido nos termos da Lei 500/74 e abrangidos pelo disposto no §2º do artigo 2º da LC 1.010/07 (admitidos até 01/06/2007 e com vínculo nesta data)	Admitidos de 02/06/2007 até 15/07/2009, nos termos da Lei 500/74, vinculados ao RGPS e com vínculo em 15/07/2009	Contratados desde 16/07/2009, nos termos da LC 1.093/09, até o último dia letivo do ano de início do contrato e novo contrato após transcorridos 200 dias do anterior em qualquer Órgão do Governo do Estado de São Paulo

<b>REGIME JURÍDICO</b>	Lei 10.261/68, LC 444/85 e LC 836/97	Lei 10.261/68, LC 444/85, Lei 500/74 e LC 1.010/07 (Categoria P, CF 1988)	Lei 10.261/68, LC 444/85, Caráter temporário - Lei 500/74, LC 1.010/07	LC 1.093/09, Lei 10.261/68, LC 444/85
<b>CARGA HORÁRIA DIÁRIA DE TRABALHO</b>	Até 9 (nove) aulas de 50 minutos, computadas as unidades escolares de exercício, incluído o TPC (Art 5º do Decreto 39.931/95; Resolução SE 8/12)	Até 9 (nove) aulas de 50 minutos, computadas as unidades escolares de exercício, incluído o TPC (Art 5º do Decreto 39.931/95; Resolução SE 8/12)	Até 9 (nove) aulas de 50 minutos, computadas as unidades escolares de exercício, incluído o TPC (Art 5º do Decreto 39.931/95; Resolução SE 8/12)	Até 9 (nove) aulas de 50 minutos, computadas as unidades escolares de exercício, incluído o TPC (Art 5º do Decreto 39.931/95; Resolução SE 8/12)
<b>FALTA ABONADA</b>	6 por ano / 1 por mês	6 por ano / 1 por mês	6 por ano / 1 por mês	2 (uma por mês) durante o período contratual, sem desconto da remuneração do dia e não implica em descumprimento do contrato
<b>FALTA JUSTIFICADA</b>	24 (12 na U.E., 12 NA D.E)	24 (12 na U.E., 12 NA D.E)	24 (12 na U.E., 12 NA D.E)	3 (uma por mês) durante o período contratual, com desconto da remuneração do dia e não implica em descumprimento do contrato
<b>FALTA INJUSTIFICADA</b>	30 consecutivas ou 45 interpoladas	15 consecutivas ou 30 interpoladas	15 consecutivas ou 30 interpoladas	1 durante o período contratual, com perda da remuneração

<b>FALTA MÉDICA</b>	6 por ano / 1 por mês, nos termos da LC nº 1.041/08	6 por ano / 1 por mês, nos termos da LC nº 1.041/08	6 por ano / 1 por mês, nos termos da LC nº 1.041/08	6 por ano / 1 por mês, nos termos da LC nº 1.041/08
<b>FALTA AULA E FALTA DIA</b>	Nos termos do Decreto 39.931/95	Nos termos do Decreto 39.931/95	Nos termos do Decreto 39.931/95	Nos termos do Decreto 39.931/95
<b>FALTA DOAÇÃO DE SANGUE</b>	Sim	Sim	Sim	Sim
<b>FALTA SERVIÇO OBRIGATORIO POR LEI</b>	Sim, conforme determinação da autoridade judiciária	Sim, conforme determinação da autoridade judiciária	Sim, conforme determinação da autoridade judiciária	Sim, conforme determinação da autoridade judiciária
<b>LICENÇA SAÚDE</b>	Sim - IAMS-PE	Sim - IAMS-PE	Sim - primeiros 15 dias na escola desde que apresente atestado da autoridade médica competente; 16 dias em diante junto ao INSS	Sim - primeiros 15 dias na escola desde que apresente atestado da autoridade médica competente; 16 dias em diante junto ao INSS
<b>READAPTAÇÃO</b>	Sim - IAMS-PE	Sim - IAMS-PE	Não	Não
<b>LICENÇA PRÊMIO</b>	Sim	Sim	Não	Não
<b>LICENÇA POR ADOÇÃO</b>	Sim	Sim	Sim, a servidora	Sim, a servidora
<b>LICENÇA ACIDENTE DO TRABALHO</b>	Sim	Sim	Não se aplica	Não se aplica
<b>AUXÍLIO ACIDENTE</b>	Não se aplica	Não se aplica	Sim	Sim
<b>AUXÍLIO DOENÇA</b>	Não se aplica	Não se aplica	Sim	Sim

<b>LICENÇA COMPULSÓRIA</b>	Sim	Sim	Sim	Sim
<b>LICENÇA GESTANTE / MATERNIDADE</b>	Sim, 180 dias	Sim, 180 dias	Sim, 120 + 60 de prorrogação	Sim, 120 dias
<b>LICENÇA PATERNIDADE</b>	Sim	Sim	Não	Não
<b>NOJO - LICENÇA (tit e cat F) / EFETIVO EXERCÍCIO NOJO (cat L e O)</b>	falecimento do cônjuge, filhos, pais e irmãos, até 8 (oito) dias; falecimento dos sogros, do padrasto ou madrasta, até 2 (dois) dias	falecimento do cônjuge, filhos, pais e irmãos, até 8 (oito) dias; falecimento dos sogros, do padrasto ou madrasta, até 2 (dois) dias	falecimento do cônjuge, filhos, pais e irmãos, até 8 (oito) dias; falecimento dos sogros, do padrasto ou madrasta, até 2 (dois) dias	falecimento de pais, irmãos, cônjuge, companheiro (a), ou filhos, até 2 dias consecutivos
<b>GALA - LICENÇA (tit e cat F) / EFETIVO EXERCÍCIO GALA (cat L e O)</b>	casamento, até 8 (oito) dias	casamento, até 8 (oito) dias	casamento, até 8 (oito) dias	até 2 dias consecutivos
<b>ACUMULAÇÃO</b>	Dois cargos de professor ou um de professor e outro técnico ou científico, conforme Decreto nº 41.915/97	Dois cargos de professor ou um de professor e outro técnico ou científico, conforme Decreto nº 41.915/98; permitida a acumulação com contrato nos termos da LC 1.093/09 somente em campo de atuação diverso	Dois cargos de professor ou um de professor e outro técnico ou científico, conforme Decreto nº 41.915/98; permitida a acumulação com contrato nos termos da LC 1.093/09 somente em campo de atuação diverso	Vedada a acumulação de dois contratos mesmo que em distintos campos de atuação e mesmo que a título eventual. Se docente das categorias de admissão F, P ou L poderá acumular com contrato em outro campo de atuação

<b>DESIGNAÇÃO (Vice, Prof.Coord) / AFASTAMENTOS / NOMEAÇÃO</b>	Permitido, desde que atenda os requisitos da LC 836/97 e RES SE 88/07	Permitido, desde que atenda os requisitos da LC 836/97 e RES SE 88/07	Vedado	Vedado
<b>13º SALÁRIO</b>	Sim	Sim	Sim	Proporcional nos termos do inciso I do artigo 17 do Decreto nº 54.682/09
<b>FÉRIAS</b>	Até 30 dias (§ 3.º do artigo 176 da Lei 10.261/68 - O período de férias será reduzido para 20 (vinte) dias, se o servidor, no exercício anterior,tiver, considerados em conjunto, mais de 10 (dez) não comparecimentos correspondentes a faltas abonadas, justificadas e injustificadas ou às licenças previstas nos itens IV, VI e VII do art. 181.	Até 30 dias (§ 3.º do artigo 176 da Lei 10.261/68 - O período de férias será reduzido para 20 (vinte) dias, se o servidor, no exercício anterior,tiver, considerados em conjunto, mais de 10 (dez) não comparecimentos correspondentes a faltas abonadas, justificadas e injustificadas ou às licenças previstas nos itens IV, VI e VII do art. 181.	Até 30 dias (§ 3.º do artigo 176 da Lei 10.261/68 - O período de férias será reduzido para 20 (vinte) dias, se o servidor, no exercício anterior,tiver, considerados em conjunto, mais de 10 (dez) não comparecimentos correspondentes a faltas abonadas, justificadas e injustificadas ou às licenças previstas nos itens IV, VI e VII do art. 181.	No término do contrato e desde que cumprido integralmente

<p><b>ATUAÇÃO EM CARÁTER EVENTUAL</b></p>	<p>Até o limite de 32 aulas semanais, observado o limite de 64 horas semanais de trabalho se em regime de acumulação na SEE</p>	<p>Até o limite de 32 aulas semanais, observado o limite de 64 horas semanais de trabalho se em regime de acumulação na SEE</p>	<p>Até o limite de 32 aulas semanais, observado o limite de 64 horas semanais de trabalho se em regime de acumulação na SEE</p>	<p>Contrato somente para atuar em caráter eventual (Categoria V) ou contrato por ter aulas atribuídas (Categoria O) podendo, se em exercício, atuar em caráter eventual até o limite de 32 aulas semanais (Art 13 da RES SE 68/09)</p>
<p><b>APRESENTAÇÃO DE REQUERIMENTO DE FALTAS</b></p>	<p>Artigo 8º do Decreto 52.054/07 - O servidor que faltar ao serviço poderá requerer o abono ou a justificacão da falta, por escrito à autoridade competente, no primeiro dia em que comparecer à repartição, sob pena de sujeitar-se a todas as consequências resultantes da falta de comparecimento.</p>	<p>Artigo 8º do Decreto 52.054/07 - O servidor que faltar ao serviço poderá requerer o abono ou a justificacão da falta, por escrito à autoridade competente, no primeiro dia em que comparecer à repartição, sob pena de sujeitar-se a todas as consequências resultantes da falta de comparecimento.</p>	<p>Artigo 8º do Decreto 52.054/07 - O servidor que faltar ao serviço poderá requerer o abono ou a justificacão da falta, por escrito à autoridade competente, no primeiro dia em que comparecer à repartição, sob pena de sujeitar-se a todas as consequências resultantes da falta de comparecimento.</p>	<p>No primeiro dia de aula subsequente ao da ausência, de acordo com o horário de trabalho do docente, sob pena de ter consignada falta injustificada (§ 2º e 3º do artigo 9º da RES SE 68/09),</p>
<p><b>CONTRIBUIÇÃO PREVIDENCIÁRIA</b></p>	<p>SPPREV</p>	<p>SPPREV</p>	<p>RGPS</p>	<p>RGPS</p>

<b>DIREITOS, DEVERES, PROIBIÇÕES E RESPONSABILIDADES</b>	Lei 10.261/68; LC 444/85	Lei 10.261/68; LC 444/85	Lei 10.261/68; LC 444/85	Lei 10.261/68; LC 444/85; LC 1.093/09
<b>POSSE / EXERCÍCIO</b>	Posse e exercício conforme Comunicado DRHU referente ao assunto referente ao Concurso Público no qual está ingressando	Não se aplica	Não se aplica	Exercício nos termos do artigo 26 da RES SE 98/09, mediante apresentação de: (1) Atestado Médico, (2) Declaração de acúmulo, (3) Declaração de que não sofreu penalidades (4) Comprovação de escolaridade (diploma, etc, (5) Consultas PAEC, PAPC, (6) Documentos pessoais: RG, CPF, título de eleitor e comprovação de estar quite com a justiça eleitoral, certificado de reservista.
<b>ABANDONO DO CARGO/FUNÇÃO</b>	Ao exceder limite de faltas injustificadas; compete a Direção relatar o ocorrido via ofício, para instauração de processo administrativo	Ao exceder limite de faltas injustificadas; compete a Direção relatar o ocorrido via ofício, para instauração de processo administrativo	Ao exceder limite de faltas injustificadas; compete a Direção relatar o ocorrido via ofício, para instauração de processo administrativo	Ver descumprimento de contrato

<b>EXTINÇÃO DO CONTRATO</b>	Não se aplica	Não se aplica	Não se aplica	Extinção nos termos do artigo 5º da RES SE 68/09
<b>DESCUMPRIMENTO DO CONTRATO</b>	Não se aplica	Não se aplica	Não se aplica	Exemplo de descumprimento de contrato: mais de 1 falta injustificada, nos termos do Decreto nº 54.682/09 e do § 4º do artigo 9º da RES SE 68/09, garantida a ampla defesa no prazo de 3 dias úteis e conclusão do processo em 10 dias úteis (art. 8º da LC 1.093/09)
<b>DIPLOMAS LEGAIS REFERENCIADOS</b>	Lei 10.261/68; LC 444/85; LC 1.010/07, LC nº 1.041/08; LC 836/97; Decreto 39.931/95; Decreto 52.054/07; RES SE 88/07	Lei 10.261/68; LC 444/85; LC 1.010/07, LC nº 1.041/08; LC 836/97; Decreto 39.931/95; Decreto 52.054/07; RES SE 88/07 LC 1.093/09	Lei 10.261/68; LC 444/85; LC 1.010/07, LC nº 1.041/08; LC 836/97; Decreto 39.931/95; Decreto 52.054/07; RES SE 88/07; LC 1.093/09; Decreto 54.682/09; RES SE 68/09	Lei 10.261/68; LC 444/85; LC 1.010/07, LC nº 1.041/08; LC 836/97; Decreto 39.931/95; Decreto 52.054/07; RES SE 88/07; LC 1.093/09; Decreto 54.682/09; RES SE 68/09

Fonte: Site Diretoria de Ensino de São Vicente.

Podemos perceber que os professores ocupantes de cargo, os estáveis, e os temporários com contrato por tempo indeterminado, têm direitos semelhantes. Em relação ao número de ausências, licenças, férias, contribuição previdenciária, utilização do sistema de saúde (IAMSPE), salários, jornada de trabalho. Diferem em relação à estabilidade, os temporários por tempo indeterminado, denominados categoria “F”, tem direito a 12 aulas, participam da atribuição de aula na escola que lecionava no ano anterior (sua escola sede), entretanto, eram obrigados a se submeterem a um processo seletivo, que no início foi eliminatório, depois toranou-se é classificatório e hoje não é mais cobrado.

A situação se agrava para os professores contratados por tempo determinado, vulgarmente chamados de categoria “O”, estes passam por processo seletivo todos os anos, seu contrato como citamos tem duração de um ano, prorrogável por mais um. Seus descontos previdenciários são realizados pelo INSS, não há desconto de assistência hospitalar, pois não podem usufruir do IAMSPE, o pagamento de férias ocorre apenas se trabalhados 12 meses de exercício na função em caráter indenizatório, podem ter duas (2) faltas abonadas, três (3) justificadas, uma (1) injustificada, no período contratual<sup>6</sup>, além de ter que cumprir um interstício de 200 dias para formalizar um novo contrato. Ressaltamos que se estes professores excederem o número de ausências tem seu contrato extinto.

Desde início a “duzentena” – os duzentos dias que o professor deveria ficar afastado antes de um novo contrato –, era algo que preocupava muito estes docentes, assim, Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo (APEOESP) vem negociando com o governo, para que não seja cumprido este interstício. O governo por sua vez tem atendido em partes esta reivindicação (não com intuito de ajudar os professores), mas ciente que se cumprir a lei deixaria as escolas em situação difícil, pois o trabalho dos professores temporários por tempo determinado é essencial, sem eles muitos alunos ficariam sem aula. Assim, o que tem sido aplicado através de decretos é a “quarentena”, o prazo ficou reduzido para quarenta (40) dias, todavia, são medidas paliativas normalmente com validade apenas no ano vigente.

---

6. Aqui se apresenta uma das diferenciações em relação aos demais professores da rede estadual, que podem gozar de: Seis (6) faltas abonadas por ano/ 1 por mês, vinte e quatro (24) faltas justificadas (12 na UE, 12 na DE). Para os efetivos 30 faltas injustificadas consecutivas ou 45 interpoladas e para os “F” e “P”, 15 consecutivas e 30 interpoladas.

Em de outubro de 2013, foi publicada a Lei Complementar nº 1.215/2013, que alterou alguns pontos da Lei 1.093/09, mas uma vez o interstício é o escopo. Entretanto, não resolve a questão, apenas a posterga:

§ 2º - O decurso do prazo de 40 (quarenta) dias, contados do término do contrato anteriormente celebrado, poderá ser aplicado uma única vez, para cada docente contratado.

§ 3 - Após a extinção do contrato celebrado nos termos do artigo 5º das Disposições Transitórias desta lei complementar, fica vedada, sob pena de nulidade, a contratação do mesmo docente antes de decorridos 200 (duzentos) dias do término do contrato.

Outro ponto da lei foi a mudança do processo seletivo que deixa de ser eliminatório e passa a ser classificatório.<sup>7</sup>

Conforme dados da Coordenadoria de Gestão de Recursos Humanos (CGRH), da Secretaria da Educação de São Paulo, em junho de 2015, o número de professores por categoria era o seguinte:

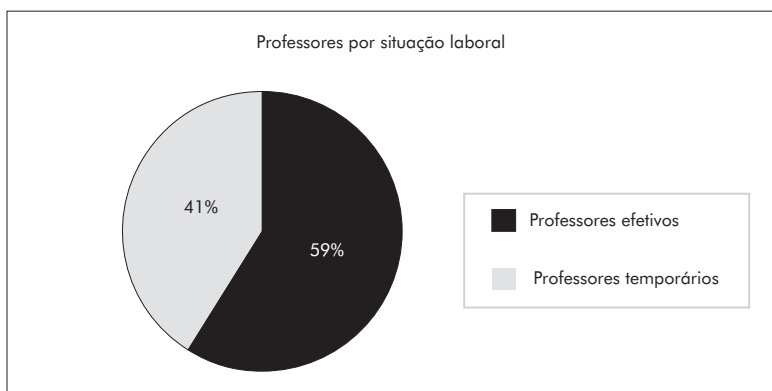
**Quadro 2: Número de professores por região e situação funcional**

Re-gião	Efeti-vos	Estável (¹)	CLT	Catego-ria F	Categoria L (²)	Catego-ria O	Total
Capit-al	33.166	102	0	14.343	2	9.371	56.984
Gran-de São Paulo	31.667	85	1	12.795	2	8.062	52.612
Inte-rior	67.878	257	1	24.771	1	22.017	114.925
Ór-gãos Cen-trais	185	0	0	0	0	0	185
Total Geral	132.896	444	2	51.909	5	39.450	224.706

Fonte: SEE/CGRH junho 2015. (1) Estabilidade Constituição 1988. (2) extinta em 2011.

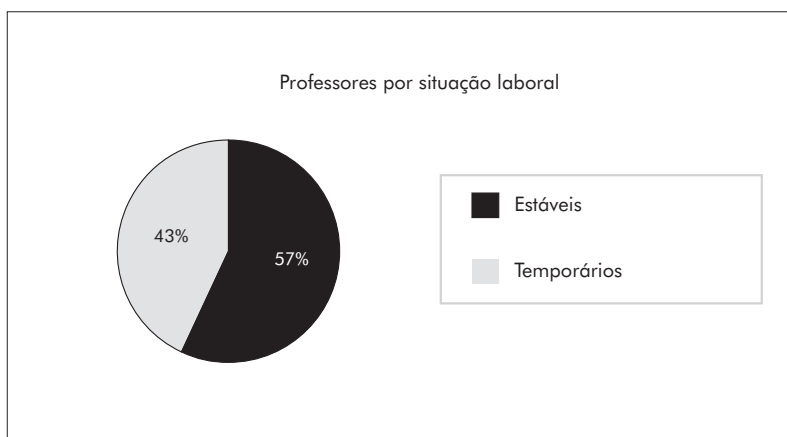
7. Este ano (2015) pela primeira vez a duzentana foi efetivamente implementada, assim inúmeros professores estão impedidos de lecionar.

### Gráfico 1: Total de professores por situação laboral



Fonte: SEE/CGRH junho 2015.

### Gráfico 2 - Porcentagem de professores não-efetivos



Fonte: SEE/CGRH junho 2015.

Averiguamos que temos na rede estadual paulista, um total de 224.706 professores, destes 59% são efetivos e 41% temporários. Dentre os temporários 57% adquiriu estabilidade (Constituição de 1988 e Lei 1.010/07) e os demais 43% são contratados por tempo determinado.

Em todo o Brasil as condições de trabalho dos professores das escolas públicas são precárias, poucos recursos, muitos alunos, desvalorização da profissão, violência, poucos salários, falta de autonomia, etc. Entretanto, os professores temporários contratados por tempo determinado sofrem ainda mais, estes não tem estabilidade, sofrem a angústia de não ter um

emprego fixo, sabem que ao findar o contrato vão ficar meses sem remuneração, causando imensos problemas. Se lembrarmos dos tipos de contratação precária dos professores na década de 1960, veremos similitudes com as atuais, entretanto, o que temos hoje é ainda pior. Naquela época os professores podiam usufruir do mesmo sistema de saúde, partilhavam a mesma previdência, tinham direito a receber férias, hoje nem isso.

Considerando o conceito de acumulação flexível defendido por David Harvey (1992), podemos fazer uma analogia com a forma de divisão funcional dos professores. Segundo o autor, o mercado de trabalho a partir da década de 1970 passou por uma radical reestruturação. O modelo keynesiano-fordista se esgota e surgem experiências mais flexíveis de produção<sup>8</sup>. O número de trabalhadores formais, com carteira assinada, diminui e temos um incremento do setor de serviços, muitas empresas terceirizadas são criadas, e estas são contratadas por grandes indústrias, que substituem trabalhadores formais por terceirizados; em setores como os de limpeza, alimentação, etc. Também passam a surgir modalidades como trabalho parcial, em que o trabalhador tem sua jornada e salários reduzidos; e contratos por tempo determinado, ou seja, o trabalhador é contratado apenas em períodos que, por exemplo, a produção é maior.

Segundo Harvey, a partir destas mudanças temos:

- os trabalhadores centrais: com contratos formais, carteira de trabalho e garantias de direitos;
- os trabalhadores periféricos, que se dividem em dois grupos:
  - a) Primeiro – “empregados em tempo integral com habilidades facilmente disponíveis no mercado de trabalho [...] trabalho manual menos especializado”;
  - b) Segundo – “oferece uma flexibilidade numérica maior e inclui empregados em tempo parcial, empregados causais, pessoal com contrato por tempo determinado, temporários [...] tendo ainda menos seguranças de emprego do que o primeiro grupo periférico” (Harvey, 1992, p. 144)

---

8. O fordismo baseava-se na produção e consumo em massa. A produção era rígida, a maior parte dos componentes era produzido na mesma fábrica, havia grandes estoques. Um trabalho extremamente repetitivo, além da separação entre concepção e execução. Era necessário um atrativo para que os trabalhadores se sujeitassem a tudo isto. Com a associação empresas/estado, ou podemos dizer keynesianismo-fordismo, garantias sociais foram concedidas, e salários mais altos que outras empresas foram oferecidos como atrativos. Entretanto na década de 1970 com a crise do petróleo, e a concorrência com outras potências econômicas, como Alemanha e Japão, abalam esta velha estrutura, e novas experiências começam a surgir.

Podemos sugerir uma analogia com a condição funcional dos professores, ressaltamos que são bem diferentes o trabalho da indústria e o trabalho do professor, mas utilizaremos o conceito de Harvey para apontar algumas semelhanças.

- Os professores efetivos seriam os trabalhadores centrais –possuem estabilidade, tem suas aulas garantidas todos os anos.
  - a) Os professores estáveis<sup>9</sup> (fariam parte do primeiro grupo dos trabalhadores periféricos – têm direitos semelhantes aos dos trabalhadores centrais, entretanto, possuem estabilidade parcial, com direito a apenas 12 aulas. Mesmo não havendo saldo de aula na atribuição, o docente cumprirá uma jornada equivalente a 10 aulas e 2 ATPCs desempenhando outra função na escola, por exemplo, na secretaria. Todavia, se o salário do professor, já é baixo com a jornada completa (40h) semanais, imaginem a sobrevivência com apenas 12.
  - b) Os professores temporários (categoria O) – fariam parte do segundo grupo de trabalhadores periféricos – com contrato por tempo determinado, sem nenhuma estabilidade, e diretos muito desiguais em relação aos demais professores.

Apesar das diferenças podemos fazer certa analogia e encontrar algumas semelhanças nas formas de contratação. Mas a principal semelhança, destas formas precárias de contratação, seja no setor privado ou no público, na indústria ou na escola: é a falta de estabilidade.

Outro autor que também analisa as mudanças na composição da classe trabalhadora é Ruy Braga (2012), que trabalha com o conceito de precariado:

Aos nossos olhos, o precariado, isto é, o proletariado precarizado, é formado por aquilo que, excluídos tanto o lumpemproletariado quanto a população pauperizada, Marx chamou de “superpopulação relativa” [...] essa definição parece-nos mais acertada [...] permite-nos localizar o precariado no coração do próprio modo de produção capitalista [...] enfatiza a dimensão histórica e relacional desse grupo como parte integrante da classe trabalhadora [...] essa noção possibilita-nos tratar a precariedade como uma dimensão intrínseca ao processo de mercantilização do trabalho [...] Em suma, identificamos o precariado com a fração mais mal paga e explorada do proletariado urbano e dos trabalhadores agrícolas, excluídos a população pauperizada e o lumpemproletariado, por considerá-la própria à reprodução do capitalismo periférico. (Braga, 2012, p. 19-20)

---

9. Estáveis pela Constituição de 1988 e pela Lei 1.010/07 (categoria F).

Segundo o autor esta parcela de trabalhadores sempre existiu, principalmente nos países periféricos e é algo necessário para reprodução do sistema capitalista. Nos países desenvolvidos, principalmente no período do estado de bem-estar social, os trabalhadores conquistaram muitos direitos, e a maioria deles tinha boas condições de trabalho e emprego, que os distanciava da situação de precariado. Luciano Vasapollo (2005) denomina esta perda de direitos nos países ricos, de trabalho atípico, se referindo as formas de contratação que referimos acima (tecerização, trabalho parcial, trabalho por tempo determinado, etc.). Na Europa e demais países ricos, realmente eles podem chamar de trabalho atípico, mas no Brasil e outros países periféricos, o precariado é algo que sempre existiu, mesmo com a conquista de direitos, estes foram assegurados a uma pequena parcela de trabalhadores.

No caso dos professores, se nos remetermos ao passado tínhamos situações muito semelhantes a que temos hoje, foi por meio de muita luta, principalmente no final dos anos 1970 e nos anos 1980, que alguns direitos foram conquistados. Entretanto, nos anos 1990 e 2000 com a ideologia neoliberal predominando, vivemos um retrocesso, e sofremos a perda de vários direitos. Foi o que aconteceu com os professores categoria O, que voltaram a vivenciar uma situação que havia ficado no passado, por exemplo, perder suas aulas ao final do ano letivo. Que voltou com uma nova roupagem, muito pior, estabelecendo o contrato por tempo determinado, retirando estes professores do sistema previdenciário próprio (SPPREV), colocando-os no Instituto Nacional de Seguro Social (INSS).

Podemos sugerir que por um erro estratégico do sindicato e também de muitos professores, que se contentaram em garantir direitos aos que já estavam trabalhando, desprezando os aqueles que ingressariam a partir de então, chegamos a atual situação. Conforme Vasapollo (2005, p. 16) “a melhor defesa dos direitos é estendê-los a todos os trabalhadores e que, frente à agressão permanente aos seus direitos, melhor é elevá-lo a um estágio de conquistas sociais”. Ou seja, em detrimento de alguns hoje temos cerca de 20% dos professores das escolas estaduais de São Paulo, com um contrato de trabalho muito precário e degradante. Sabemos que todos os professores sofrem com muitas dificuldades, entretanto estas aumentam pela precariedade do emprego impostos pelo Estado quanto instituiu tal contrato a os professores categoria O.

Foi apenas através de muita luta que se conquistaram vários direitos, se hoje os estamos perdendo, devemos olhar o passado, e buscar inspiração em tantos professores que lutaram arduamente e foram vitoriosos em suas conquistas.

## Referências

ANTUNES, Ricardo. A corrosão do trabalho e a precarização estrutural. **Margem Esquerda**, São Paulo, v. 18, p. 42 -47, jun. 2012.

APEOESP. **Manual do Professor 2013**. São Paulo, [2011?]. Disponível em: <<http://www.apoesp.org.br/publicacoes/professor/manual-do-professor-2013/>>. Acesso em: 7 set. 2013.

BASILIO, Juliana Regina. **Contratos de trabalho de professores e a construção da condição docente na escola pública paulista (1974-2009)**. 2010. 107 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

BRAGA, Ruy. **A política do precariado: do populismo à hegemonia lulista**. São Paulo: Boitempo, 2012.

CAÇÃO, Maria Izaura. Trabalho docente no ensino público paulista e a saga da proletarização. **Org & Demo**, Marília, v. 8, n. 1/2, p. 151-170, jan./jun./jul./dez. 2007. Disponível em: <<http://www2.marilia.unesp.br/revistas/index.php/orgdemo/article/viewFile/387/287>>. Acesso em: 20 ago. 2013.

DRUCK, Maria Graça da. **Terceirização: (des)fordizando a fábrica**. – Um estudo do complexo petroquímico. São Paulo: Boitempo, 1999.

HARVEY, David. **A condição pós-moderna**. Uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural. São Paulo: Loyola, 1992.

MARX, Karl. **O capital**. Crítica da Economia Política. Livro I. São Paulo: Boitempo, 2013.

MOURA, Carolina Baruel de. **A precarização do trabalho docente nas escolas estaduais paulistas**. 2013. 127 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências.

OLIVEIRA, Dalila. Política educacional e a re-estruturação do trabalho docente: reflexões sobre o contexto Latino-americano. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 99, maio/ago. 2007.

SOUZA, Aparecida Neri de. **Sou Professor, sim senhor!** Representações sobre o trabalho docente, tecidas na politização do espaço escolar. 1993. 235 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

TEIXEIRA, Maria Cecília Sanchez. **Política e administração de pessoal docente** (um estudo sobre a Secretaria de Estado da Educação do Estado de São Paulo). 1998. Dissertação (mestrado) – Faculdade de Educação, USP, São Paulo.

THOMPSON, E. P. **A formação da classe operária inglesa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

VASAPOLLO, Luciano. **O trabalho atípico e a precariedade**. São Paulo: Expressão Popular, 2005.

VIANA, Márcio Túlio; et al. **O novo contrato a prazo: crítica, teoria e prática da Lei n. 9.601/98**. São Paulo: LTR, 1998.

### **Documentos oficiais**

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil 1967**. Disponível em: <<http://www.jusbrasil.com.br/legislacao/92036/constituicao-da-republica-federativa-do-brasil-1967>>. Acesso em: 30 mai. 2014.

\_\_\_\_\_. **Emenda Constitucional nº 1 de 1969**. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/Emendas/Emc\\_anterior1988/emc01-69.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Emendas/Emc_anterior1988/emc01-69.htm)>. Acesso em: 30 mai. 2014.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 5.692 de 11 de agosto de 1971**. Lei de diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <[www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm)>. Acesso em: 30 mai. 2014.

\_\_\_\_\_. **Constituição Federal 1988**. Disponível em: <[http://www.dji.com.br/constituicao\\_federal/cfdistra.htm](http://www.dji.com.br/constituicao_federal/cfdistra.htm)>. Acesso em: 30 mai. 2014.

SÃO PAULO. **Constituição Estadual**. Disponível em: <<http://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei.complementar/2013/lei.complementar-215-30.10.2013.html>>. Acesso em: 5 nov. 2013.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 10.261, de 28 de outubro de 1968**. Dispõe sobre o Estatuto dos Funcionários Públicos Cíveis do Estado. Disponível em: <<http://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei/1968/lei-10261-28.10.1968.html>>. Acesso em: 5 fev. 2014.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 500, de 13 de novembro de 1974**. Institui o regime dos servidores admitidos em caráter temporário. Disponível em: <<http://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei/1974/lei%20n.500,%20de%2013.11.1974.htm>>. Acesso em: 8 abr. 2012.

\_\_\_\_\_. **Lei Complementar nº 1.010, de 01 de junho de 2007.** Dispõe sobre a criação da São Paulo Previdência – SPPREV, entidade gestora do Regime Próprio de Previdência dos Servidores Públicos – RPPS e do Regime Próprio de Previdência dos Militares do Estado de São Paulo – RPPM. Disponível em: <<http://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei%20complementar/2007/lei%20complementar%20n.1.010,%20de%2001.06.2007.htm>>. Acesso em: 8 abr. 2012.

\_\_\_\_\_. **Lei Complementar nº 1.093, de 16 de julho de 2009.** Dispõe sobre a contratação por tempo determinado de que trata o inciso X do artigo 115 da Constituição Estadual. Disponível em: <<http://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei%20complementar/2009/lei%20complementar%20n.1.093,%20de%2016.07.2009.htm>>. Acesso em: 8 abr. 2012.

\_\_\_\_\_. **Lei Complementar nº 1.215/2013.** Altera a Lei Complementar Nº 1.093/2009, que dispõe sobre a contratação por tempo determinado, de que trata o inciso X do artigo 115 da Constituição Estadual. Disponível em: <<http://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei%20complementar/2009/lei%20complementar%20n.1.093,%20de%2016.07.2009.htm>>. Acesso em: 8 abr. 2012.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 49.532, de 26 de abril de 1968.** Dispõe sobre a admissão de pessoal a título precário e o credenciamento para serviços eventuais ou avulsos e dá outras providências. Disponível em: <<http://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacaodecreto/1968/decreto%20n.49.532,%20de%2026.04.1968.htm>>. Acesso em: 8 abr. 2012.

## **QUADRO NEGRO: UM OLHAR SOBRE AS DENÚNCIAS APRESENTADAS PELO JORNAL DOS PROFESSORES – SINPRO-SP, DE 1988 A 1998**

O Sindicato dos Professores de São Paulo (SINPRO-SP) é a entidade representativa do magistério da rede privada no município paulistano, em todos os níveis e modalidades de ensino. É filiado à FEPESP (Federação dos Professores do Estado de São Paulo) que, por sua vez, é filiada à CONTEE (Confederação Nacional dos Trabalhadores em Estabelecimentos de Ensino).

Em contato realizado com a diretoria, por meio de correio eletrônico, recebemos a informação de que o SINPRO-SP foi fundado em 18 de dezembro de 1940, e recebeu uma nova reformulação em 28 de junho de 1978. Conta, atualmente, com mais de vinte e um mil associados, sendo a maioria constituída por professores da educação básica.

Não localizamos publicações que abordem o percurso histórico do SINPRO-SP, nem tampouco pesquisas acadêmicas que o tenham como objeto de estudo. Em visita à sede, recebemos a informação de que também não há este tipo de arquivos em sua biblioteca. Sendo assim, para conhecermos um pouco a respeito do projeto daquele sindicato, recorreremos a seu estatuto e também ao material disponível no site<sup>1</sup> pois, mesmo não sendo o objetivo central deste trabalho, entendemos ser relevante a compreensão, ainda que breve, de sua trajetória e de seus princípios, para então mergulharmos no cerne do trabalho, que é sobre coluna específica do jornal da entidade.

No estatuto, em seu Artigo 2º, são apresentadas as prerrogativas do sindicato:

I - representar os interesses gerais da categoria profissional diferenciada dos Professores ou os interesses individuais dos associados, relativos à atividade profissional;

---

1. O endereço é: <[www.sinprosp.org.br](http://www.sinprosp.org.br)>.

- II - celebrar contratos coletivos de trabalho e acordos intersindicais;
  - III - eleger ou designar os representantes da respectiva categoria;
  - IV - colaborar com o poder público, como órgão técnico e consultivo, no estudo e solução dos problemas que se relacionem com a sua categoria profissional diferenciada de Professores;
  - V – estabelecer contribuição a todos aqueles que participem da categoria representada, nos termos da legislação vigente;
  - VI – fundar e manter agência de emprego;
  - VII - criar fundos de investimento e de previdência.
- (SINPRO, 2010, p. 1)

Ainda no estatuto, muitos detalhes sobre admissões, eleições, mandatos e substituições. Ao realizar a primeira leitura, percebemos que a palavra *profissional* foi utilizada onze vezes, em detrimento da palavra *trabalhador*, que não foi utilizada nem uma única vez. Em nosso modo de compreensão, esta é uma característica daqueles que relacionam o professor a um missionário ou, ainda, que consideram o professor mais importante do que os outros trabalhadores da sociedade, afastando as possibilidades do sentimento de pertencimento de classe. Recorremos a Mariano Enguita para compreender esta questão, quando se refere ao professor.

Sua formação e seu crédito iniciais bastam para isso, sem a necessidade de demonstrar mais nada pessoalmente, nem de revalidar sua posição. Por conseguinte, sua profissão lhe assegura por si mesma um status ao menos moderadamente elevado, em relação inversa com o tamanho e o nível de modernização da comunicação a qual se insere. É, em boa medida, o trampolim para o futuro, o vínculo com o além terreno, a janela aberta para o mundo. (Enguita, 2004, p. 18-19)

Em contrapartida, localizamos no site do SINPRO-SP, na seção *Quem somos?*, um texto que reconhece a importância de não colocarmos o professor na posição de missionário, ainda que não seja utilizada a palavra *trabalhador* em nenhum momento, como se isso, de alguma forma, envergonhasse ou diminuísse a categoria.

Ao longo da história da educação brasileira, o trabalho do professor foi acompanhado de uma simbologia de abnegação que mais serviu para ocultar as péssimas condições em que ele era desenvolvido do que para sua valorização. Por conta de uma imagem que os transformava em “sacerdotes” desprovidos de reivindicações, os educadores deram

muito de si para as escolas privadas, que acabaram por se constituir num setor econômico onde, na maioria das vezes, os interesses financeiros estão acima de quaisquer outras considerações. (SINPRO, 2014, s/n)

Na mesma página, a informação de que o sindicato existe há mais de sessenta anos, e que permanece na luta pela garantia dos direitos da atividade *profissional*.

Outra observação que consideramos relevante está relacionada à diversidade funcional da base do sindicato: professores da educação infantil, da educação básica, do sistema “S”<sup>2</sup> e do ensino superior. Isso acarreta em diferentes convenções coletivas, direitos e reivindicações, tudo administrado pelo mesmo sindicato. Certamente que os objetivos destes trabalhadores de diferentes segmentos também são bastante diferenciados.

Vale ressaltar que o campo de atuação da entidade é, além de amplo, muito espinhoso. A educação privada em nosso país tornou-se um ramo muito promissor e lucrativo, caracterizando grande poder aos seus empresários, por acúmulo de riqueza e também por forte influência nas decisões sobre as políticas educacionais.

Atualmente, o sindicato não possui um jornal impresso destinado à sua base, mas utiliza outras formas de comunicação e informação: site, revista eletrônica e redes sociais. Mas isso só se tornou possível há alguns anos, a partir do avanço da informatização. Só é preciso retroagir vinte e cinco anos na história da entidade para encontrarmos a primeira edição do *Jornal dos Professores*, que se deu em março de 1988.

De acordo com Silvia Araújo, a comunicação sindical e produzida a partir de alguns pressupostos fundamentais, sendo um deles a necessidade de que as mensagens emitidas estejam diretamente relacionadas com os interesses imediatos dos trabalhadores, com assuntos relacionados a salário, aposentadoria, segurança e condições gerais de trabalho. Percebemos, então, a necessidade da mediação “de uma instituição social onde as relações intra e interclasses exprimem-se em mensagens elaboradas por indivíduos que as orienta pela força estrutural dos fatos e situações históricas vividas” (Araújo, 1991, p. 50). Neste sentido, o jornal sindical não deve limitar-se a questões específicas da categoria, mas não pode, sob nenhuma hipótese, omitir-se de tal debate.

É neste viés que apontamos a justificativa deste trabalho, pois, mesmo defendendo um jornal sindical que não esteja limitado aos aspectos coor-

---

2. Sistema “S” é a representação do conjunto das seguintes redes: SESI, SESC, SENAI, SENAC, SENAT, SEST e SEBRAE.

porativos, entendemos que tais questões, muitas vezes, justificam a própria existência das entidades. Além disso, ao olhar para a seção do *Jornal dos Professores* onde são apresentadas as queixas trabalhistas da categoria, podemos ampliar a nossa visão sobre a condição laboral dos trabalhadores naquele determinado período histórico.

## 1. Quadro Negro

Uma das colunas fixas do *Jornal dos Professores* era sugestivamente chamada de *Quadro Negro*, e tinha o propósito de apresentar denúncias específicas de instituições que cometiam irregularidades contra os professores. O *Quadro Negro* fez parte do jornal desde dezembro de 1988, seu nascimento, até dezembro de 1998.

Desde a primeira edição, até novembro de 1990, a seção chamava-se *Quadro Negro Denúncia*, e apresentava, no cabeçalho da página, o desenho de uma lousa com as seguintes palavras:

Através deste espaço conseguimos divulgar e resolver as irregularidades praticadas por muitas escolas, graças à contribuição dos professores que efetuam suas queixas ao SINPRO. Sabemos que muitas irregularidades continuam a acontecer, das mais simples às mais graves, por temor e pela ameaça que pode representar uma denúncia.

Insistimos que é da maior importância que o Professor Insatisfeito e sabendo-se explorado recuse uma postura passiva. É preciso “botar a boca no trombone” e, para isso, o professor não precisa nem mesmo identificar-se. Basta ligar para o SINPRO e expor a situação irregular. Nós, sem o envolvimento do Professor, se ele assim o desejar, faremos o resto. (*Quadro Negro*, out. 1989)

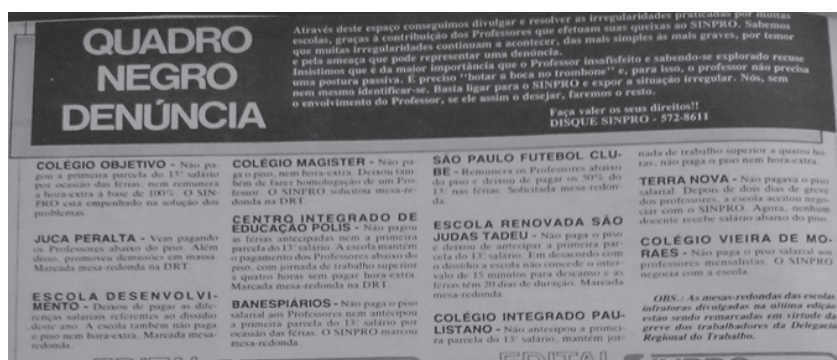
A coluna ocupou, na grande maioria das edições, todo o espaço da última página do *Jornal dos Professores*. Desde o lançamento do jornal, até outubro de 1994, o *Quadro Negro* apresentou as denúncias de forma bastante clara e objetiva. O nome do professor denunciante era omitido, para evitar represálias. Em contrapartida, os nomes das instituições denunciadas eram claramente estampados nas páginas, acompanhados de pequenos textos que esclareciam o tipo de irregularidade cometida, bem como as providências tomadas pelo sindicato.

Em sua grande maioria, as reclamações estavam relacionadas às seguintes irregularidades: piso salarial, jornada, descanso semanal remune-

rado, hora-extra, pagamento de férias, greve, registro em carteira, recesso, data de pagamento, data-base, fundo de garantia e demissões, ou seja, situações em que os professores não tinham garantidos os seus direitos nas instituições e, em razão disso, denunciavam o problema ao sindicato que, por sua vez, estampava no jornal o tipo de reclamação recebida e a providência tomada junto aos mantenedores.

Na Figura 1 é possível perceber a maneira como a entidade organizava e apresentava as queixas dos professores.

**Figura 1: Quadro Negro (Nov/1989)**



Desde seu surgimento, até o final de 1994, muitas instituições foram denunciadas em razão de uma série de irregularidades, e temos certeza de que ver o nome de sua instituição estampado no *Quadro Negro* não era uma situação muito confortável para os donos das escolas e universidades. Certamente que este incômodo era uma das armas que o sindicato possuía na luta pela garantia dos direitos básicos de sua base.

O *Quadro Negro* chegou a apresentar, na edição de Outubro/1989, uma relação com cinquenta e três escolas que não estavam garantindo direitos assegurados aos professores, após votação da convenção coletiva do respectivo ano. O texto introdutório trazia as seguintes palavras:

As escolas relacionadas a seguir deixaram de cumprir parcial ou integralmente as conquistas obtidas pelos Professores no dissídio deste ano. As irregularidades passam pelo não pagamento do índice hora-atividade, hora-extra, descanso remunerado, piso, 1/3 das férias, ausência de registro em carteira e de comprovante de pagamento, até punições e demissões injustificadas. Através de mesa-redonda, fiscalização, assembleias e negociações, com a participação organizada dos

Professores, temos conseguido resolver grande parte das infrações. Para que este trabalho continue obtendo resultados é importante que os descumprimentos praticados pelas escolas continuem a ser denunciados. (Quadro Negro, out. 1989)

Uma análise das denúncias demonstra que, naquele período, direitos básicos ainda configuravam um problema para muitos professores, mesmo nos grandes estabelecimentos de ensino. Não apenas as obrigações previstas na Convenção Coletiva<sup>3</sup> eram burladas, mas também as constantes da Consolidação das Leis do Trabalho<sup>4</sup> e até os direitos constitucionais<sup>5</sup>.

Há quem possa dizer, tentando justificar a postura dos estabelecimentos, que a Constituição Federal era recente, promulgada em 1988, mas vale lembrar que a CLT é da década de 1940, o que nos parece tempo bastante para que os empregadores pudessem se ajustar às novas medidas.

Importante ressaltar aqui, que esta pesquisa tem o recorte temporal concomitante à adaptação da economia brasileira ao modelo neoliberal, de onde o campo da educação não escapou, sendo berço para o nascimento de reformas e políticas que pudessem atender às novas exigências do modelo estabelecido. Em uma década, o país atravessou uma série de novidades educacionais: Lei de Diretrizes e Bases, outras novas leis, decretos, Parâmetros Curriculares Nacionais, Diretrizes Curriculares Nacionais, sistemas de avaliação em larga escala e reforma educacional do governo de Fernando Henrique. Tudo devidamente apoiado nas orientações das agências internacionais, atendendo à exigências do novo mundo globalizado.

A partir da edição de agosto de 1992, o *Quadro Negro* passou a apresentar também uma imagem junto às denúncias, intercalando charges com ilustrações a respeito da temática tratada. Esta característica foi mantida em todas as posteriores edições, até outubro de 1996. Depois disso, as imagens deixaram de fazer parte da seção, reaparecendo apenas em fevereiro e setembro de 1998.

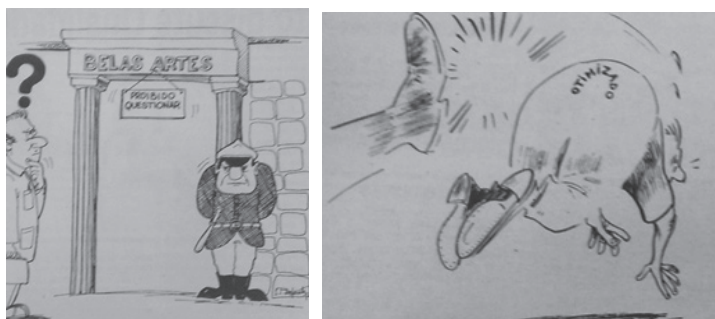
---

3. Pacto mútuo entre sindicato e empregador, com reconhecimento e validade jurídica, de caráter normativo.

4. A CLT é a unificação de todas as leis trabalhistas vigentes no país através do Decreto-Lei nº 5.452, de 1 de maio de 1943, sancionada pelo então presidente Getúlio Vargas.

5. A Constituição Federal garante uma série de direitos aos trabalhadores em seu Artigo 7º, dentre eles: FGTS, piso salarial, décimo terceiro salário, adicional noturno, participação nos lucros/resultados, salário-família, descanso semanal remunerado, férias remuneradas, licença-gestante, licença-paternidade, aposentadoria, dentre outros. O reconhecimento das convenções e acordos coletivos também está previsto no mesmo artigo.

**Figuras 2 e 3: Quadro Negro (Mai/1995)  
e Quadro Negro (Dez/1992)**



A partir de final de 1994, percebemos uma alteração significativa no teor das denúncias, visto que perderam o tom de agressividade e a pontualidade que lhe eram tão peculiares. A quantidade de escolas objeto de alguma denuncia na seção *Quadro Negro* diminuiu consideravelmente, conforme nos mostra o Quadro 1.

**Quadro 1: Quantidade de instituições denunciadas em cada edição do *Quadro Negro***

Dez/88	19	Set/91	19	Fev/93	2	Jul/94	3	Mai/96	0	Dez/97	0
Fev/89	20	Out/91	7	Mar/93		Ago/94	1	Abr/96	0	Fev/98	0
Out/89	53	Dez/91	5	Abr/93	6	Set/ 94	0	Jul/96	0	Abr/98	0
Nov/89	12	Abr/92	21	Mai/93	1	Out/ 94	3	Out/96	0	Jun/98	0
Dez/89	9	Jun/92	6	Jun/93	5	Mar/95	0	Nov/96	40	Ago/98	0
Mar/90	22	Jul/92	6	Ago/93	3	Mai/ 95	1	Mai/96	0	Set/98	0
Mai/90	28	Ago/92	4	Out/93	9	Ago/95	3	Jul/96	0	Dez/98	0
Jun/90	15	Set/92	1	Dez/93	1	Set/95	2	Out/96	0		
Nov/90	10	Out/92	8	Fev/ 94	2	Nov/95	3	Jun/97	0		
Fev/91	0	Nov/92	0	Mai/94	7	Dez/95	0	Jul/97	0		
Mai/91	7	Dez/92	4	Jun/94	3	Jan/96	3	Set/97	0		

Acreditamos que a diminuição das denúncias não estava relacionada a uma ausência de pauta. Ou seja, não acreditamos que isso tenha ocorrido porque, de uma hora para outra, os estabelecimentos tenham deixado de cometer irregularidades e abusos. Tal alteração pode ter sido desencadeada por uma série de fatores que desconhecemos, mas, coincidentemente, no

mesmo período a entidade foi levada à justiça em razão de denúncia apresentada, sob a alegação de calúnia e difamação.

Em maio de 1994 o *Quadro Negro* publicou com destaque denúncia com o título “Professora é agredida por diretora da escola”. O texto, bastante agressivo, trazia as seguintes informações:

O Sindicato dos Professores de São Paulo entrará com representação por crime de ameaça contra Regina Maria Peres da Silva Kerpen, diretora da Escola Nicolau Kerpen, pela agressão contra a professora Ana Cristina Gralhoz. [...] Se o laudo do IML constatar agressão, caberá ao Ministério Público ajuizar ação contra a diretora. Mas, independentemente disso, o SINPRO vai representar a professora por crime de ameaça. A pena para isso varia de um a seis meses de reclusão. (Quadro Negro, mai. 1994, p. 12)

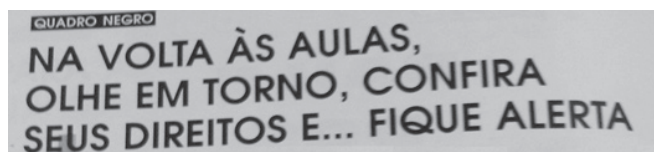
Na edição de setembro do mesmo ano, publicou a informação de que a escola em epígrafe estava movendo dois processos contra a entidade, um deles pedindo a indenização de trezentos salários mínimos, alegando perdas morais. O sindicato esclareceu que o caso estava no jurídico da entidade e esclareceu que a denúncia foi publicada a partir de declaração da professora, que apresentou o boletim de ocorrência e o pedido do exame de corpo de delito. Para encerrar a sua defesa, a entidade declarou que “o que o SINPRO quer é salários e dignidade para o professor. E não fugirá da obrigação de denunciar toda e qualquer atitude dos donos de escolas que atentar contra isso” (Quadro Negro, set. 1994, p. 8).

O assunto foi encerrado ali, e o leitor nunca mais recebeu nenhuma informação sobre o andamento e julgamento dos processos. Nem sequer foram informados se a denúncia da professora procedia, visto que o laudo do IML ainda não havia sido divulgado. Coincidência ou não, a partir deste episódio, o *Quadro Negro* foi consideravelmente modificado, reduzindo bruscamente a quantidade de denúncias nominais. Elas continuaram a existir, mas a maioria das edições trazia uma única denúncia, mais detalhada do que as anteriores, mas com palavras muito cuidadosas, provavelmente como um sinal de precaução, numa aparente tentativa de evitar outros processos judiciais. A única exceção está na edição de novembro de 1996, quando uma lista de quarenta escolas é apresentada, por não terem repassado o percentual de participação nos lucros previsto na convenção.

Com o tempo, o *Quadro Negro* foi transformado numa seção de orientações generalizadas e notícias, onde o problema era exposto e a informação

era levada aos leitores, mas sem apresentar os nomes das instituições envolvidas em irregularidades. Isso ocorreu a partir de novembro de 1996. A partir de então, ou as denúncias eram apresentadas de forma que os nomes das escolas fossem preservados, ou a seção se ocupava de orientações gerais, que não estivessem relacionadas a alguma denúncia em específico.

**Figura 4: Quadro Negro (Ago/ 1998)**



Na Figura 4, a manchete da seção, que se dedicou a orientar os professores sobre o retorno ao trabalho, em agosto de 1998. O texto ocupa toda a página, e discorre sobre uma série de assuntos, de forma bastante superficial: trabalho e fardo, PCN's, duzentos dias letivos, participação colegiada, cansaço e desânimo.

Não queremos aqui transmitir a ideia de que o texto não é bom, muito pelo contrário. Apresenta pontos que consideramos importantes para a formação e atuação política dos professores. A questão é que o propósito inicial da seção, em apresentar o “quadro negro” do magistério através de denúncias, perdeu-se completamente. Se os empresários conseguiram, por muitas vezes, calar os professores a partir de pressão e ameaça, não estava sendo diferente com o próprio sindicato.

Sabemos que os textos de formação geral são importantes para a disseminação de ideias junto à categoria, mas nos apoiamos em Lênin quando afirma que a imprensa operária não deveria estar limitada à divulgação de ideias e à formação política de sua base, mas também – e principalmente – atuar como um instrumento de propaganda e agitação, tornando-se um verdadeiro agitador coletivo (Lênin, 1979a, p. 54). Neste caso, deixar de apresentar as denúncias da forma que eram inicialmente, enfraquece a propaganda e a agitação da base.

Em contrapartida, localizamos em várias publicações do *Quadro Negro* denúncias e notícias relacionadas às greves de professores, sempre com demonstração de empatia por parte da entidade. Das sessenta e duas edições analisadas, apenas nove tratam do assunto.

Em novembro de 1990 foi publicada a situação dos professores do Colégio Flamingo que, de acordo com a denúncia, não pagou o reajuste

do piso salarial aos professores que, em razão disso, entraram em greve. Na mesma edição, foi noticiado o início da greve dos professores do Instituto Prudente de Moraes, que estavam recebendo em torno de metade do piso salarial, mesmo depois de a escola ter reajustado as mensalidades três vezes num curto período de tempo.

Em maio de 1991, muitas denúncias foram apresentadas, contra escolas que dificultaram o contato do sindicato com os professores, num período de grande mobilização da categoria. Neste caso, não se tratava de uma greve dos professores de uma única escola, mas sim de um movimento de toda a categoria, liderado pelo SINPRO-SP. O destaque da página foi dado ao Colégio Paulistano, cuja situação foi mais grave, inclusive com desfecho policial e, posteriormente, judicial.

O Colégio Paulistano, como em 1989, volta a reagir com violência à presença do Sindicato a sua porta. Nesta campanha, o filho da proprietária da escola, Sr. Márcio, agrediu verbalmente a professora Sílvia Barbára, diretora do sindicato, que lá se encontrava na Perua do SINPRO, acompanhada apenas do motorista, em atividade de mobilização da categoria. (Quadro Negro, 1991, s/n)

A greve de 1991 teve proporções consideráveis, ainda que muitas pessoas desacreditem neste tipo de movimento na rede particular. O momento de alta fragilidade econômica colaborou para que muitos professores aderissem à greve. O sindicato, para agregar mais adeptos, percorria as escolas da capital divulgando os números crescentes da mobilização, o que devia desagradar os mantenedores, visto que muitos professores, ao perceber que tantos outros tinham paralisado suas atividades, acabam por optar pela paralisação também.

Amiúde, basta que se declare em greve uma fábrica para que imediatamente comece uma série de greves em muitas outras fábricas. Como é grande a influência moral das greves, como é contagiante a influência que exerce nos operários ver seus companheiros que, embora temporariamente, se transformam de escravos em pessoas com os mesmos direitos dos ricos! Toda greve infunde vigorosamente nos operários a ideia do socialismo: a ideia da luta de toda a classe operária por sua emancipação do jugo do capital. (Lênin, 1979b, p. 42)

Na edição de outubro de 1991, o *Quadro Negro* apresenta meia página dedicada à divulgação do ocorrido na Escola Carlos Brunetti, quando os trinta professores da instituição, ao terem dificuldades em negociar reajus-

te salarial, decidiram entrar em greve. Após uma semana de paralisação, o reajuste foi concedido e os professores retornaram ao trabalho. Em abril de 1992, a seção apresentou matéria semelhante, referente à paralisação dos professores do Colégio Paulista.

Ainda reportando-se às greves, o *Quadro Negro* apresentou, em agosto de 1992, uma denúncia sobre a demissão de cinco professores da Escola Crie, em razão de terem participado de greve. A matéria afirmava que

[...] esta escola gosta de se dizer diferenciada, com uma grande preocupação na questão pedagógica. Essa preocupação é tão grande que as proprietárias se dão ao luxo de demitir quase 50% do corpo docente por questões meramente políticas. A capacidade de cada professor não contou, em momento algum, como critério. (Quadro Negro, ago. 1992, s/n)

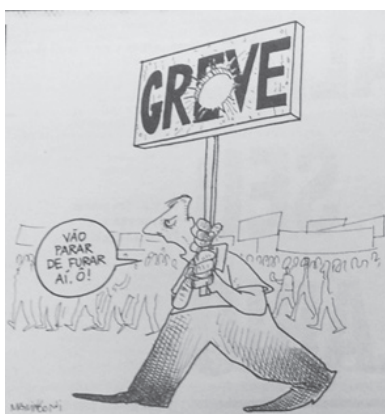
Em outubro de 1992, uma nota sobre a greve na PUC-SP que, até o fechamento da edição, perdurava por trinta dias. Em dezembro do mesmo ano, outra nota, agora esclarecendo que a greve havia terminado mediante acordo, depois de mais de dois meses de duração. Vale ressaltar que esta foi a maior greve da história da PUC-SP, quando os professores reivindicaram reposição salarial e pagamento de atrasados.

Consideramos importante buscar as denúncias relacionadas às greves por se tratarem de uma demonstração de força e de resistência de uma categoria, ainda que não sejam, como nos ensinou Marx, “um meio de emancipar completamente o trabalhador, mas uma necessidade da condição atual de luta entre o trabalho e o capital” (Marx e Engels, 1980, p. 17).

Em 1993, os professores da rede estadual de ensino mantiveram-se em greve por setenta e nove dias. No mesmo ano, na edição de outubro, o *Quadro Negro* apresentou forte crítica à Escola Má-Cri-Ré, que estava convidando os alunos das escolas em greve a assistirem aulas em suas dependências, gratuitamente. O SINPRO entendeu que os administradores da escola “furam, assim, o justo movimento de reivindicação dos companheiros da rede estadual de ensino” (Quadro Negro, out. 1993, p. 12).

A última edição que comenta a respeito de greves é a de setembro de 1998, com uma nota intitulada “Professores fazem greve contra maus patrões”, onde queixa pontual contra o Externato Pequenópolis é apresentada, cujo proprietário era o então presidente do SIEEESP (Sindicato dos Estabelecimentos de Ensino no Estado de São Paulo), José Aurélio Camargo.

**Figura 5: Quadro Negro (Out/1993)**



Percebemos, ao analisar o *Quadro Negro* a partir da categoria *greve*, que a entidade, nas poucas vezes que se manifestou sobre o assunto, o fez de modo a buscar a mobilização e a solidariedade de sua base, como é de se esperar de um sindicato.

**Quadro 2: Edições do Quadro Negro que abordaram o assunto *greve***

Edição	Assunto abordado: greve
Nov/90	Greve dos professores do Colégio Flamingo e Instituto Prudente de Moraes.
Mai/91	Denúncia das agressões e arbitrariedades cometidas pelas instituições em relação ao trabalho de mobilização da entidade junto à sua base. Estabelecimentos denunciados: Paulistano, Augusto Laranja, Colégio Metropolitan, SESI e Unicastelo.
Out/91	Greve dos professores da Escola Carlos Brunetti, em Itaquera, que, depois de uma semana de paralisação, conquistaram reajuste salarial.
Abr/92	Greve dos professores do Colégio Paulista, que, depois de uma semana de paralisação, conquistaram reajuste salarial.
Ago/92	Repúdio à direção da Escola Crie, que demitiu metade do corpo docente em virtude de terem participado de greve.
Out/92	Greve na PUC-SP.
Ago/93	Má-Cri-Ré furando a greve da rede estadual, convidando alunos a assistirem aulas em suas dependências gratuitamente.
Set/98	Professores fazem greve contra maus patrões: o caso do Colégio Pequenópolis.

Outro olhar que tivemos neste estudo foi buscar os estabelecimentos mais citados pelo *Quadro Negro*, a fim de identificar alguma relação entre o sindicato e as instituições. No total, duzentas e vinte e duas escolas/faculdades foram denunciadas pelo jornal nos dez anos de existência da seção. Constatamos que as instituições mais reportadas foram Pequenópolis, São Judas Tadeu e SESI, com seis publicações cada uma, durante o período. No Quadro 3 apresentamos a distribuição das instituições pela quantidade de vezes que apareceu nas denúncias do jornal, onde não achamos necessário apresentar os nomes das cento e quarenta e nove escolas/faculdades que foram denunciadas uma única vez.

**Quadro 3: Estabelecimentos e quantidade de vezes que apareceram no *Quadro Negro***

Nº	Estabelecimento
6	Pequenópolis, São Judas Tadeu, SESI
5	Anglo, Paulistano, Unicastelo
4	Augusto Laranja, Belas Artes, Campos Salles, Objetivo, Presidente Lincoln, PUC-SP
3	APAE, Charnic, Colégio Brasil, Colégio das Nações, Cruzeiro do Sul, Desenvolvimento, Flamingo, Galileu Galilei, Hilário Ribeiro, Juca Peralta, Mackenzie, Ma-Cri-Ré, Mágico de Oz, Magister, Marcelo Tupinambá, Maria Montessori, Metropolitano, Pentágono, Pueri Domus, Saint Hilaire, São Vicente de Paula, Sumaré, Três de Maio, Wellington
2	Álvares Penteadó, Análise, Arquidiocesano, Cebolinha, Conceição Andrade, FMU, Gato Xadrez, Global, Horácio Bento, Jean Piaget, Mário de Andrade, Meta, Miguel de Cervantes, Nicolau Kerpen, Nossa Sra. de Lourdes, Nossa Sra. do Carmo, Novo Horizonte, Olivetano, OSEC, Oswald de Vicenzo, Padre Anchieta, Panterinha, Pean, Pequeno Príncipe, Pinguinho de Gente, Prudente de Moraes, Renascença, Sacre Coeur, Santa Amália, Santa Marina, Santo Américo, São Jose de Vila Zelina, St. George, Terra Nova, Faculdade Ibirapuera, Ursa Maior, Ursinho Branco

Acreditamos que uma série de razões pode estar por trás destes números, e inferimos três delas, que arriscamos apresentar aqui. A primeira revelaria o fato de estes estabelecimentos terem mesmo sido denunciados repetitivamente, pelas mãos de seus professores. A segunda considera a possibilidade de ter havido uma busca maior de irregularidades naquelas instituições que dificultavam o trabalho do sindicato, impedindo o contato

com os professores. A terceira estaria relacionada a uma espécie de marcação cerrada do sindicato com as instituições que tivessem uma ligação mais estreita com a diretoria ou com o conselho do SIEEESP.

A política geral, por algumas vezes, também fez parte das páginas do *Quadro Negro*, principalmente depois que a seção diminuiu consideravelmente a quantidade de denúncias publicadas. No período anterior a esta mudança, localizamos em fevereiro de 1991 uma reclamação sobre a tentativa na Câmara de unificação da data base dos trabalhadores, orientando todos os professores a apresentarem a recusa junto aos deputados, com devida lista nominal. Em novembro de 1992, a seção dedicou meia página a um texto que discorria sobre o caos nacional e a responsabilidade do professor. Citando a tragédia do Carandiru como um exemplo de extrema violência de nossa sociedade, reforça que “o professor tem um importante papel a cumprir, pois surge como um ponto de referência para seus alunos. Enquanto educador, deve levar a discussão á sala de aula, não se furtando ao debate” (*Quadro Negro*, nov. 1992, s/n). Meses depois (Mar/93), meia página com texto intitulado “Um puxão de orelha em Itamar”, quando apresenta uma série de críticas ao então Presidente da República, relacionadas ao IPMF, retomada da fabricação do Fusca, inflação e demissão do Ministro Paulo Haddad.

Consideramos de grande importância que o sindicato aborde tais assuntos em seu instrumento de imprensa, mas não acreditamos que este fosse o propósito da seção *Quadro Negro*. Analisamos as publicações e encontramos muitas matérias de mesmo cunho, conforme nos apresenta o Quadro 4, onde pudemos constatar que por vinte e três vezes o sindicato se absteve de apresentar denúncias e demonstrar o nome dos empresários que estavam cometendo irregularidades contra os professores, o que significa mais de um terço de sua produção total.

#### **Quadro 4: Edições onde o *Quadro Negro* não apresentou nenhuma denúncia**

DATA	NOTÍCIAS
Fev/91	Unificação da data base.
Nov/92	Nacional: Caos social e responsabilidade do professor.
Mar/93	Alerta aos aposentados, um puxão de orelha em Itamar Franco.
Abr/93	Disputa de base com o Sindesporte.
Dez/93	Negócio da China: educação e CPI do orçamento.

Mar/95	Olha só quem quer acabar com as aposentadorias: Fernando Henrique, Marco Maciel, José Sarney.
Dez/95	Trabalho extra sem remuneração é retrocesso.
Mai/96	Escola inauguram o “conto da dieta” – ou como transportar cesta básica.
Abr/96	É dando que se recebe: parlamentares que votaram contra na questão da previdência.
Jun/96	Quem matou o coordenador: uma crítica à hora-atividade.
Jul/96	Alguém acredita nisso? As manobras da participação nos lucros – 18%.
Out/96	Retiro: escolas confessionais querem integrar o professor em uma sociedade abstrata, onde não convivem as indagações pedagógicas e muito menos as trabalhistas.
Nov/96	Inadimplência: sempre zelosos na cobrança de suas mensalidades, algumas escolas insistem em não pagar os 18% de participação.
Jul/96	Desobedeça: as questões do CEE.
Out/96	Educação Física: nem ouro, nem prata, nem bronze.
Jun/97	365 dias letivos.
Jul/97	Demissões atestam incompetência dos empresários do 3º grau.
De/97	Tempos difíceis: mentalidade empresarial na educação.
Fev/98	A hora da verdade: escolas encerram, alteram grade, e culpam professores.
Abr/98	Nas mãos de Deus: educação do país numa situação limite.
Jun/98	Festas Juninas? Não, muito obrigado.
Ago/98	Na volta às aulas, olhe em torno, confira seus direitos e fique alerta.
Dez/98	Caridade com o chapéu dos outros.

Em abril de 1993, o *Quadro Negro* dedicou-se exclusivamente a reclamar do Sindesporte<sup>6</sup>, que pretendia levar para si os professores que atuavam junto aos clubes e academias. Uma página inteira dedicada a criticar a postura do sindicato em questão, apoiando-se no único argumento de que professor é quem ensina e que, “como categoria diferenciada que é, não pode ser enquadrado em outra profissão” (Quadro Negro, abr., 1993, s/n). E todos assistiram a uma disputa de base declarada, estampada numa seção criada para denúncias contra estabelecimentos de ensino. Não localizamos nenhuma publicação que retomasse o assunto.

6. Sindicato dos Empregados de Clubes Esportivos e em Federações, Confederações e Academias Esportivas no Estado de São Paulo.

Em dezembro de 1998, o *Jornal dos Professores* anuncia o fim da seção *Quadro Negro* com nota esclarecedora, informando tratar-se de uma das colunas mais lidas do jornal, visto que muitos professores se identificavam com os problemas ali apresentado.

Às vezes de forma pontual e jornalística, outras vezes sob a forma da ironia e do fino humor que a arrogância do direito permite, a última página do jornal do SINPRO-SP transformou-se numa crônica. (*Quadro Negro*, dez. 1998, s/n)

Continuando com a argumentação, esclarece que o termo *quadro negro* não é politicamente correto, já que pode dar a ideia de discriminação racista. Posteriormente, informa que o jornal continuará com a sessão de denúncias, mas que ele terá outro nome a ser escolhido a partir das sugestões dos associados. Na edição seguinte do jornal, nasceu a coluna *Nota Zero*, com o propósito inicial do *Quadro Negro*, de divulgar os problemas enfrentados pelos professores junto aos seus patrões.

Ainda no texto de encerramento, o sindicato afirma que “quem quiser, no futuro, saber das cenas de arbítrio, de desonestidade, de incompetência de miopia que povoam o cotidiano das escolas particulares, vai encontrar no *Quadro Negro* uma fonte inesgotável de informações” (Ibidem, s/n), e foi exatamente isso que buscamos fazer neste breve estudo. Da mesma forma, acreditamos que a coluna *Nota Zero* deva oferecer uma outra grande quantidade de dados para análise, na construção de futuras pesquisas.

## Considerações finais

Creemos que o relato acima apresentado é ilustrativo de algumas questões que se põem, tanto aos trabalhadores da educação quanto aos sindicatos que os representam. No caso específico, aqui abordado, os trabalhadores são os docentes que desenvolvem sua atividade em escolas privadas, isto é, iniciativas de oferecimento de ensino por escolas criadas por mantenedores que investem seus recursos em meios de ensino com o fim de explorar o mais-valor criado pelo trabalho dos professores. Nestas condições o trabalho docente é, então, caracterizado como trabalho produtivo, segundo a classificação marxiana.

Esta categorização do trabalho pode provocar algum mal entendido quando se considera que, para Marx, o trabalho improdutivo é aquele que

não produz mais-valor, como é o caso do trabalho dos professores das escolas públicas, criadas e mantidas com recursos do Estado, ainda que de igual teor que o trabalho dos professores das escolas privadas.

É em face da natureza de instituição privada, que visa o lucro, que aqueles fatos relatados e denunciados no *Jornal do Professor* ocorrem e produzem conflitos que se igualam aos dos demais setores da atividade empresarial. As relações trabalhistas incluem o conflito fundamental da sociedade capitalista que é o embate entre os interesses do capital e do trabalho e que se expressam, na prática, sob a forma de remuneração e de condições de trabalho, campos nos quais se manifestam de maneira aguda as disputas entre aqueles interesses.

No caso específico do setor do ensino privado no período estudado, isto é, enquanto o *Jornal do Professor* publicou a coluna *Quadro Negro*, havia ainda grande número de escolas cuja origem estava na iniciativa de professores, muito idealistas, que se viam como missionários da educação e que não se viam com empresários e, portanto, como exploradores de mais-valor. Com o tempo, dentre aqueles proprietários de escolas, surgiram alguns que viam sua atividade de ensino pelo lado mercantil. Com isso se constituiu, uma parte do empresariado do campo da educação, com pouca tradição e visão retrógrada da atividade empresarial. Daí terem, naquele período, produzido uma grande quantidade de situações de conflitos trabalhistas e até mesmo com os usuários dos seus serviços. Com os primeiros face aos baixos salários que tradicionalmente o setor paga, pelas condições de trabalho desfavoráveis que oferecem aos seus trabalhadores e pelo sistemático descumprimento da legislação trabalhista. Com os usuários pelas práticas de reajuste das anuidades escolares para além dos índices legalmente estabelecidos e pela cobrança de atividades e materiais de ensino que deveriam ser oferecido pela escola.

Já no que diz respeito à atuação dos sindicatos no campo a educação privada, o relato produzido a partir do jornal do SINPRO-SP revela sua dificuldade de enfrentar a força do sindicato empresarial, na época dirigido majoritariamente por empresários que trazem para a educação uma visão estritamente mercantil daquela atividade. A situação atual se alterou em face das políticas neoliberais que estimularam a privatização da educação e facilitaram o exercício dessa atividade empresarial por meio das reformas trabalhista, previdenciária e educacional. Com isso, o quadro no setor privado é o de escolas agrupadas e mantidas por grupos econômicos e financeiros que migraram para o setor em face da rentabilidade que este oferece, quando comparado com outros setores econômicos tradicionais.

Apesar dessas mudanças cremos que o cenário das relações trabalhistas que se revelou na pesquisa, aqui relatada, não se alterou significativamente posto que outras formas de exploração do trabalho docente vêm se implementando no novo cenário e produzindo um quadro de crescente desqualificação dos professores e de intensificação e precarização das condições de trabalho.

## Referências

ARAÚJO, Sílvia. **Imprensa sindical**: instrumento de ação e objeto de conhecimento – 1976 a 1990. 1991. Tese de doutorado – USP.

ENGUITA, Mariano. **Educar em tempos incertos**. Porto Alegre: ART-MED Editora, 2004.

LÊNIN. **Acerca de la prensa**. Moscú: Progreso, 1979a.

\_\_\_\_\_. Sobre as greves, 1899. In: **Sobre os sindicatos**. São Paulo: Ed. Polis, 1979b.

MARX, Karl. Congresso da I Internacional, 1868. In: AQUENA, Paulo (org.). **O marxismo e os sindicatos**. São Paulo: Ed. Sundermman, 2008.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Sindicalismo**. Tradução de José Roberto Marinho. São Paulo: CHED, 1980.

SINPRO. **Estatuto** – Sindicato dos Professores de São Paulo. 2010. Disponível em <[http://www.sinprosp.org.br/arquivos/sinpro/estatuto\\_sinprosp.pdf](http://www.sinprosp.org.br/arquivos/sinpro/estatuto_sinprosp.pdf)>. Acesso em: 14 fev. 2014.

\_\_\_\_\_. Sindicato dos Professores de São Paulo. Disponível em: <[www.sinprosp.org.br/quemsomos.asp](http://www.sinprosp.org.br/quemsomos.asp)>. Acesso em: 14 fev. 2014.

\_\_\_\_\_. **Jornal dos Professores – Quadro Negro**. Edições de Março-Abril/1988 a Dezembro/1998.

## **RELAÇÕES DE GÊNERO, TRABALHO E CLASSE NOS SINDICATOS DOCENTES DE PRESIDENTE PRUDENTE (SP)**

### **Introdução**

O presente artigo busca discutir a Geografia das relações de gênero no trabalho e no meio sindical no intuito de desvendar as manifestações espaciais que são fruto das contradições da sociedade capitalista-patriarcal. As linhas que se seguem são um compilado do referencial teórico que temos utilizado em nossa pesquisa de iniciação científica.

Desta forma, partimos da compreensão de como a ciência Geográfica vem discutindo a categoria gênero em seus trabalhos. Neste sentido, observamos que o movimento feminista exerceu grande influência no sentido de avançar os estudos sobre esta temática nas diversas áreas do conhecimento e com a Geografia não foi diferente. Diante disso, a análise do espaço geográfico sobre o olhar do gênero se dá de diferentes modos, isto é, varia de acordo com cada matriz teórico-política. Essas discussões estão presentes na primeira parte do artigo, onde faremos uma breve contextualização sobre a Geografia Feminista e como esta é abordada nas diferentes vertentes filosóficas.

Na segunda parte do artigo discutiremos como se dá a relação entre gênero e sindicato. Entendendo que, quando este último se identifica no âmbito do conflito de classe e reconhece seu papel histórico de transformação da sociedade, pode contribuir na construção do contraespaço (MOREIRA, 2013) opondo-se ao modelo hegemônico engendrado pelo capital. Entretanto, vimos que este tem sido um meio predominantemente masculino onde as mulheres encontram certas dificuldades para adentrá-lo, além disso, constatamos também que as questões de gênero geralmente não estão presentes em suas discussões. Deste modo, apresentamos alguns dos obstáculos enfrentados pelas trabalhadoras para se inserir no sindicato, os impasses encontrados quando já estão inseridas neste e como a discussão desta temática pode contribuir na construção do contra-espço.

Partindo do pressuposto que existe uma construção social sexuada no mundo produtivo e reprodutivo (Antunes, 1999; Hirata, 1998), a inserção da mulher no mercado de trabalho, através da divisão sexual do trabalho, ao mesmo tempo em que duplamente a explora também pode ser um caminho para conscientização de sua condição enquanto mulher-mãe-trabalhadora na sociedade do capital. Sendo assim, iremos explorar na terceira parte do texto a feminização da docência, pontuando que este fenômeno está para além desta atividade constituir-se majoritariamente por mulheres, devendo ser analisado a partir das relações de gênero e classe.

Por fim, apresentamos como nossa pesquisa esta configurada. Embora nossa investigação ainda se encontre em sua etapa inicial, esperamos contribuir para o debate suscitado no âmbito da Rede de Pesquisadores em Associativismo e Sindicalismo de Trabalhadores em Educação.

## 1. Geografia e Gênero: uma breve contextualização

Alguns trabalhos<sup>1</sup> têm demonstrado que a produção geográfica brasileira ainda é tímida em relação à produção internacional, na utilização da categoria gênero em suas produções acadêmicas. Mesmo com o incremento da entrada de mulheres nos cursos superiores de Geografia, a questão de gênero não tem avançado a contento, mas mesmo nesse contexto tem promovido à emergência de novas leituras das relações de poder, das questões socioeconômicas entre outras. Além disso, os estudos que compreendem o espaço pela categoria gênero têm protagonizado como recorte social as mulheres conferindo menor atenção a outras relações de gênero.

Os movimentos feministas ressurgem com maior expressividade no cenário mundial nos anos sessenta e setenta – a chamada “segunda onda do feminismo” – e é neste período que o movimento suscitou questões sobre o lugar da mulher nos espaços públicos, bem como temas de sua vida cotidiana, como a sexualidade, o trabalho doméstico e as relações de força homem-mulher (Souza-Lobo, 1991). Ainda neste âmbito de questionamentos, a própria ciência também foi contestada, sendo considerada parcial desde seus primórdios, pois se mostrava comprometida com a visão masculina do mundo. Desde então, as teorias feministas passam a exercer influência nas diferentes áreas das ciências humanas, trazendo para esses campos o questionamento da visão androcêntrica de ciência, assim como, fomentando os estudos sobre gênero.

---

1. Ver Cesar (2013); Silva et al. (2009); Silva & Valadão (2014).

É neste cenário, mais especificamente na década de setenta, que se desenvolve a Geografia de Gênero e/ou Geografia Feminista<sup>2</sup>, incorporando conceitualmente e metodologicamente a análise de gênero aos processos espaciais. Assim, os primeiros estudos sobre o tema na ciência geográfica são originários dos Estados Unidos, Canadá, Grã-Bretanha, França, Itália e Holanda e constituíram uma expressão acadêmica do movimento de mulheres (Francisco, 2011). No Brasil, os estudos sobre gênero também se iniciaram no período de 1970, tendo como influência as geógrafas (os) feministas estadunidenses e europeias, mas, tais estudos tomam corpo principalmente nos anos 1980 e 1990, período em que a Geografia passa por importantes transformações no âmbito do método.

Assim, a Geografia Feminista faz parte do movimento da ciência Geográfica e se expressa em diferentes vertentes filosóficas. Neste sentido, apontaremos a seguir como os principais métodos (positivista, fenomenológico e marxista) têm abordado a categoria gênero na investigação geográfica.

O positivismo lógico – que vigorou com ênfase na Geografia mundial a partir da década de 1970 – em seu caráter descritivo, explorou o uso de grandes mapeamentos e modelos matemáticos para constatar a desigualdade das mulheres. Assim, os principais temas desenvolvidos foram: a quantidade de mulheres, seu perfil de moradia, educação, trabalho, índices de fertilidade, fecundidade, maternidade (Silva, 2010) e, como exemplifica Francisco (2011), até estudos que buscam uma melhor combinação de horários para as tarefas femininas, isto é, a criação de modelos matemáticos para ajustar o “tempo pessoal” e o “tempo de trabalho” na tentativa de superação das restrições geográfico-temporais. Assim,

[...] consideraram como os problemas mais graves em relação às mulheres, a combinação de seus horários de trabalho com os das creches, das escolas e outros serviços públicos e o acesso aos meios de transporte que possibilitem a estas, desfrutar de oportunidades de emprego ou de tempo livre. (Francisco, 2011, p. 30)

---

2. Veleda da Silva (1998) aponta existir certas diferenças entre Geografia Feminista e Geografia de Gênero. Para a autora, a Geografia dita feminista é aquela que incorpora as contribuições do feminismo à explicação e interpretação dos fatos geográficos e o gênero é um dos resultados dessas contribuições, ou seja, uma categoria útil de análise geográfica. Assim, conforme Bondi (1990), a Geografia Feminista seria aquela que busca uma transformação não só da Geografia, mas também da forma como vivemos e trabalhamos e a Geografia de Gênero trata o gênero como uma dimensão da vida social que deve ser incorporada nas estruturas existentes.

Considerando que foi nesta matriz filosófica que se constituíram os primeiros estudos geográficos sobre *mulher*, estes constituíram um passo importante para a coleção e descrição de muitos dados elementares (Fortuyn *apud* Francisco, 2011) pois, tinham como objetivo fazer “visível” a mulher, seus papéis, seus trabalhos e suas experiências. Contudo, é necessário apontar alguns limites desta abordagem. Um dos mais relevantes é a não consideração do conceito de gênero e sim da categoria mulher, sendo esta última, em geral, associada a diferença sexual de corpos e analisada de forma isolada, enquanto o conceito de gênero compreende as relações sociais, e assim, as diferenças entre homens e mulheres construídas social e culturalmente (Scott, 1990). Além disso, por seu caráter essencialmente descritivo, suas análises carecem de um aprofundamento das questões sociais.

Os trabalhos sobre gênero na perspectiva fenomenológica, identificados principalmente nas correntes pós-estruturalista e pós-moderna, estão presentes na produção científica geográfica desde os anos 90 e constituem um campo importante na análise do tema.

De acordo com essa matriz teórica,

[...] a utilização do conceito de gênero na Geografia deve levar em consideração que é dinâmico, que constrói e é construído pelas experiências e vivências cotidianas espaciais a partir de representações. Tais representações são fundadas em uma ordem sócio-espacial específica e, portanto, envolvendo tempo, espaço e escala. (Silva, 2003, p. 42)

Assim, compreende-se que a construção do gênero envolve tanto o contexto social, como escolhas individuais. Desta forma, as identidades e os papéis sociais são exercidos concretamente no espaço, ou seja, “[...] mulheres e homens têm se posicionado diferente no mundo e, sendo assim, suas relações com os lugares são também diferentes” (Silva, 2003, p. 36), permitindo a construção da abordagem geográfica do gênero. Portanto, como elucida Rose e Macdowell *apud* Silva (2003), “há uma complexa e paradoxal associação entre gênero e local, entre identidade e lugares particulares tanto para homens como para mulheres” (p. 37).

De modo geral, nesta perspectiva compreende-se a abordagem de gênero como construção cultural inscrita nos corpos, logo, no espaço. Além disso, após críticas, passou a conceber também o conceito de gênero em sua interseccionalidade, isto é, gênero imbricado a raça, orientação sexual, classe, nacionalidade, e assim por diante. Fazem parte desta abordagem a

Geografia *Queer*<sup>3</sup> e temas como as vivências “trans”, sexualidade, masculinidades, coporalidades, identidade de gênero entre outros.

O marxismo, segundo Womem and Geography Study Group – Grupo de Estudos Geografia e Mulher (WGSG)<sup>4</sup> é a corrente teórica que mais tem influenciado a Geografia Feminista internacional. No Brasil, essa corrente surge com maior ênfase nos anos 80 e 90 e, como já dito, é neste período também que os estudos sobre gênero na Geografia tomam maior vigor, isto é, o marxismo possui grande influência nesses estudos tanto no Brasil como no mundo. Além disso, essa perspectiva trouxe elementos importantes para a reflexão sobre gênero e sociedade, isto porque, busca o entendimento dos processos sociais e econômicos que envolvem a posição das mulheres, ou melhor, sua subordinação dentro da sociedade capitalista.

Desta forma, a compreensão da relação de gênero é aplicada à análise da estrutura social e espacial das sociedades (Calió, 1991). Assim, as relações de gênero se incluem no marco mais amplo das relações sociais e tendem a explicar a subordinação da mulher sobre uma base materialista que não pode compreender-se desengajada dos processos de produção e reprodução social (MacDowell, 1986), bem como, das lutas de classe.

Surge neste campo a concepção de patriarcado e patriarcalismo<sup>5</sup>, divisão sexual do trabalho, dupla jornada de trabalho e a crítica à constitui-

---

3. A Geografia *Queer* alia a concepção feminista que compreende uma abordagem desconstrucionista de gênero performativo e das geografafas (os) que produziam estudos sobre sexualidade e espaço. Foi inspirada no pensamento acadêmico *queer*, desenvolvido a partir de uma contestação ao movimento social homossexual norte-americano de caráter conservador que privilegiava a representação do homem branco, homossexual, de classe média alta e excluía a diversidade presente no movimento de luta pela liberdade sexual, também composto por não brancos, travestis, lésbicas e transexuais, etc. Os pensadores *queer* comungam as ideias que a heteronormatividade e as hierarquias sexuais precisam ser questionadas, a fim de que outras realidades sejam visíveis, e também, que não há linearidade entre sexo, gênero e desejo, pois as identidades instituídas de ilimitadas configurações entre estes elementos estão em permanente transformação e sempre abertas ao novo (Silva, 2009).

4. O Women and Geography Study Group (WGSG) trata-se de um coletivo de geógrafas britânicas que se consagrou rapidamente como o marco de referência da Geografia do gênero em nível mundial, dado o seu papel na formulação de novas concepções, no aprofundamento do debate teórico e no incentivo ao intercâmbio intelectual.

5. Patriarcalismo deriva do conceito de patriarcado e é uma das contribuições mais importantes do feminismo marxista às ciências sociais. Para a vertente mais radical desta corrente de pensamento o patriarcado é um sistema econômico social no qual os homens se apropriam do trabalho das mulheres em benefício próprio; as relações de patriarcado entre homens e mulheres implicam que estas são exploradas economicamente pelos homens, os quais se apropriam do

ção da família burguesa, sendo esta um importante pilar do capitalismo. Destaca-se como uma das principais temáticas desta vertente o mundo do trabalho, onde se explora a posição social e econômica da mulher dentro da sociedade capitalista. Assim, nesta abordagem, constituem-se como campos de investigação os espaços de produção (público): os sindicatos, as indústrias, o campo, o urbano, os movimentos sociais, entre outros e também o espaço privado (reprodução).

Essa linha de estudos busca, portanto, a união da esfera econômica e da esfera social e, neste sentido, esta junção representou um significativo avanço para a Geografia Feminista (WGSG *apud* Francisco, 2011). Assim, Monk e Hanson argumentam que:

Na busca de um marco teórico para compreender as desigualdades entre homens e mulheres, a geografia feminista se tem centrado em explicações que tomam em consideração os fundamentos ideológicos das distinções de gênero nas sociedades patriarcais e as bases econômicas que se inter-relacionam com elas, e tem identificado o capitalismo como uma causa fundamental das desigualdades padecidas pelas mulheres. (Monk e Hanson *apud* Francisco, 2011, p. 28)

A geógrafa britânica Doreen Massey, traz importantes contribuições em suas obras no sentido de pensar “assuntos de gênero dentro do arcabouço global da questão do materialismo histórico” (*apud* Garcia, 2004, p. 37). Para ela, o materialismo é muito mais amplo que o reducionismo “economicista”, visto que o último impede de tratar muitos assuntos, entre eles o gênero. Massey também concorda com a ideia defendida por vários geógrafos e exposta por Harvey (1992), da necessidade de pensarmos quais caminhos construir a “unidade da luta emancipatória” (1992, p. 355). Entretanto, ela aponta que isto “nunca poderá ser alcançado forçando todas as lutas sob o arcabouço da [...] política de classe” (Massey *apud* Garcia 2004, p. 37). A autora nos remete a reflexão que a “unidade” procurada não pode se dar pelo amparo de um grupo por cima de outros, sendo que

[...] de modo contraditório, defendendo “unidade” e ignorando divisões (teórica, prática e prospectivamente) a própria esquerda têm con-

---

seu trabalho (produtivo e reprodutivo), sendo assim o patriarcado a causa da subordinação feminina. O feminismo socialista, não obstante, situa a opressão da mulher dentro da análise de classe e das relações de produção. Esta orientação pretende estabelecer a conexão entre as relações de gênero, o patriarcado e o modo de produção capitalista (Sabate, 1995).

tribuído a aprofundar as divisões... “Unidade” deve ser construída gradualmente na articulação de diferenças e experiências do indivíduo. (Hadjimichalis and Vaiou *apud* Garcia, 2004, p. 37)

À vista desta consideração, faz-se necessário compreender as relações de gênero permeado pela relação de classe. É fundamental interpretar a classe trabalhadora reconhecendo, como diria Souza-Lobo (1991), que esta possui dois sexos e também “dois gêneros”, bem como, olhar para as relações de gênero e compreendê-la dentro de uma estrutura social que é classista. Assim,

Um materialismo histórico feminista não substitui em maneira alguma o gênero pela classe, mas decifra a intrincada interdependência de classe e gênero, como também da raça, em todas as formas de prática histórica. Não há uma prioridade estratégica em insistir no reconhecimento do gênero e da sexualidade como forças históricas de relevância tão ampla quanto quaisquer dos outros matrizes privilegiados no marxismo ou outras formas de história social ou análise cultural ...uma análise feminista das condições que fundamentam o modernismo no terreno *generificado e erotizado* da cidade moderna, diretamente questiona uma dívida social histórica, a qual categoricamente recusa o feminismo como um corolário necessário. (Pollock *apud* Garcia, p. 131)

Finalmente, deve-se entender por Geografia Feminista aquela que explicitamente leva em conta a estrutura de gênero socialmente criada e que tem por compromisso tanto aliviar a desigualdade de gênero em curto prazo, quanto desvelar e destruir essa desigualdade, em longo prazo. Ou, nas palavras de Ramon:

Assim, a geografia feminista não é simplesmente uma geografia interessada em por em relevo as atividades das mulheres e suas implicações espaciais, senão que é aquele que “de forma explícita considera a estrutura de gênero da sociedade e, ao mesmo tempo, contrai um compromisso com o objetivo de aliviar a curto prazo as desigualdades consequentes e a sua erradicação através da mudança social a longo prazo. A geografia feminista não tem porque ser cultivada somente por mulheres ou centrar-se exclusivamente nelas já que os enfoques feministas mais promissores são aqueles que englobam os papéis de gênero designados tanto a mulheres como a homens. Parece evidente que as implicações que o estudo de gênero pode ter na geografia são ao menos tão importantes como as da análise dos fatores sociais e/

ou econômicos que conformam a sociedade e o espaço. (Ramon *apud* Francisco, 2011, p. 32)

## 2. Gênero e Sindicatos

Entendendo que o espaço geográfico é uma estrutura de regulação da sociedade e, por isso, também é a estrutura ordenadora dos antagonismos de classe, é fundamental pesquisar nesse processo os sujeitos que possam ser capazes de apresentar a construção de um contraespaço (Moreira, 1985). Ou seja, identificar as resistências ao espaço regulador do capital que possam nos levar à construção de outra sociedade.

Os movimentos sociais, dentre eles os sindicatos, são fundamentais para a construção do contraespaço quando se identificam no âmbito do conflito de classe e reconhecem seu papel histórico de transformação da sociedade. No entanto, percebe-se que o espaço do sindicato, em sua maioria é masculino, além de muitas vezes expressar a manutenção dos estereótipos de gênero e reafirmar a assimetria entre os sexos. Neste sentido, quais seriam as dificuldades encontradas pelas mulheres para participar do meio sindical?

A primeira coisa a pontuar é que está incutido no imaginário de homens e mulheres que o meio político não é “lugar” de mulher. Brumatti Carvalhal (2004) constatou que esta ideia permeia o comportamento tanto das trabalhadoras quanto das (os) sindicalistas. Em seus discursos, caberiam às mulheres se mostrarem interessadas nas questões políticas de forma geral e de sua categoria para atuarem no sindicato, arcando com a sobrecarga de funções (dupla/tripla jornada de trabalho).

A dupla jornada de trabalho é outro empecilho na participação das mulheres na seara sindical. Isso porque, mesmo quando as mulheres ingressam no mercado de trabalho, pela divisão sexual do trabalho, as funções domésticas continuam sendo exclusivamente de sua lida, duplicando seu esforço diário. Diante disso, participar de assembleias e outras atividades realizadas no sindicato torna-se difícil, afinal, onde e com quem ficariam as crianças? Quem realizaria o trabalho doméstico? Contudo, quando a mulher transpassa essas barreiras e passa a compor o meio político e sindical, a dupla jornada transmuta-se para tripla jornada de trabalho. De acordo com Brumatti Carvalhal (2004):

Vemos que as poucas mulheres sindicalistas têm tentado conquistar seu espaço, no espaço hegemônico do homem sindicalista, mas com muitas

dificuldades. Dificuldade de inserção e permanência, por conta da tripla jornada de trabalho e dificuldade de fazer um sindicalismo voltado para a questão de gênero. Além da própria dificuldade de ver/fazer da tripla jornada de trabalho, um trunfo na busca de interlocuções com as trabalhadoras da base e por meio de relações com outros mecanismos que possam auxiliar na própria politização das trabalhadoras, sobre a questão de gênero permeada com a questão de classe. (p. 137, 138)

Deste modo, apesar das dificuldades, quando elas realizam a tripla jornada de trabalho, podem entender a importância de seu papel na estruturação do capital, bem como, ajudar a construir o contraespaço voltado às questões de gênero e classe.

Outro elemento a se destacar quando as mulheres já estão inseridas no espaço sindical é a forma como este é composto. A análise da composição das diretorias e quais funções são designadas para as mulheres pode constituir-se como um indicador da divisão sexual do trabalho de sua participação neste meio. De forma geral, elas têm ocupado maior espaço quando a base sindical é hegemonicamente feminina. No entanto, isso é relativo e caminha de acordo com as diferentes realidades e análises de escala.

Por fim, a discussão sobre gênero nos sindicatos tem se fortalecido, mas como uma política secundária, já que a prioridade são as questões emergenciais como a manutenção do emprego, a luta por salários, etc. Isso não quer dizer que os assuntos de gênero devam ocupar o centro das discussões do sindicato, mas sim, indicar que tratar desse tema é de fundamental importância para a construção e conscientização de igualdade dentro do movimento. Além disso, a abordagem desta temática dá subsídios para que tanto as trabalhadoras da base como as sindicalistas compreendam que o gênero feminino sofre além da exploração de classe, a opressão do gênero e, desta forma, fortalecer a relação sindicato-trabalhador/a pode contribuir no enfrentamento a essa exploração.

### **3. O Trabalho Docente e as Relações de Gênero**

A posição da mulher, historicamente determinada na sociedade patriarcalista e reforçada sob o capitalismo, reserva como seu o espaço privado do lar e ao homem o espaço público. No momento em que há o processo de assalariamento, a mulher se subordina ao proprietário dos meios de produção, mas continua exercendo as atividades domésticas, ou seja, acumulando as duas funções. Neste sentido, o papel e a inserção da

mulher no mercado de trabalho estão diretamente associados à exploração de classe e a opressão de gênero.

De acordo com Saffioti (1987) a mulher ao se inserir no mercado de trabalho acaba exercendo determinadas atividades – ditas “femininas” – recebendo menores remunerações. Antunes (1999) e Hirata (1998) reafirmam esta ideia argumentando que existe uma construção social sexuada no mundo produtivo e reprodutivo, onde homens e mulheres são desde a escola e a família qualificados diferentemente para o mercado de trabalho.

Entendendo que a relação de gênero é uma construção social, onde não se é masculino e feminino, mas se torna masculino e feminino de acordo com as concepções de dada organização social (Saffioti, 1987), a sociedade capitalista-patriarcalista tem inculcado a ideia de mulher como “sexo frágil” e, portanto cabe a ela exercer tarefas delicadas, dóceis e que requer maior atenção. Assim, a mulher ao se inserir no mercado de trabalho realiza funções tipicamente femininas – aquelas associadas às atividades como alimentação, maternidade, cuidado e educação – tornando-se professoras, enfermeiras, secretárias, assistentes sociais, entre outras.

Conforme Brumatti Carvalho (2004),

Ao se assalariar, as relações estabelecidas no âmbito do lar, passam a ser reproduzidas no âmbito público e assim o gênero feminino submisso no âmbito privado, pelo marido ou pai, passa agora a ser submetido às condições do capitalista e este a subjuga não somente como classe, mas como gênero, provedora da força-de-trabalho. (p. 48)

Nesse contexto, historicamente, a docência vem se constituindo como uma das atividades consideradas tipicamente femininas. Fato é que segundo o Censo dos Profissionais do Magistério da Educação Básica de 2003, de um total de 1.542.878 profissionais atuantes no Brasil, quase 85% eram mulheres enquanto que apenas 15% eram homens. A feminização da docência não se trata apenas da presença do sexo feminino no magistério, mas deve ser examinada levando em conta as relações de gênero e classe.

Foi na segunda metade do século XIX, com a formalização do ensino e do currículo com a Lei Orgânica do Ensino Normal, que as mulheres passaram a compor de forma significativa o magistério. Anteriormente, esta atividade era atribuída principalmente aos homens, já que somente estes tinham acesso à escolarização e assim foram incluídos ao sistema de instrução pública como mestres-escola. Eles recebiam baixos salários,

trabalhavam em péssimas condições e não lutavam por melhorias porque o mercado de trabalho encontrava-se estagnado (Caetano & Neves, 2009). Assim, “o magistério era a solução para o homem pobre nessa época, mas, com o tempo, os mesmos começaram a procurar trabalho no setor do comércio e nas indústrias em razão do desprestígio social pela profissão docente” (Caetano; Neves, 2009, p. 254).

A entrada da mulher nesta profissão também parte do interesse do Estado em ter o trabalho docente com caráter filantrópico, sendo a escola uma extensão do lar e da família. Neste sentido, dada a divisão sexual do trabalho que atribui à mulher os cuidados com o espaço privado (a casa, a prole e o marido), caberia portanto à professora, como “sujeito social apropriado”, levar mais aspectos da vida do lar, do trabalho doméstico e dos cuidados maternos do que aspectos intelectuais para a sala de aula.

Assim, com a argumentação de extensão do papel de mãe, conseguiriam atingir o ideal de trabalho filantrópico, ou seja, não seria preciso uma boa remuneração, pois seria “uma missão digna para mulheres” (Pimenta, 2001, p. 29). Deste modo,

Tratava-se, na verdade, de uma justificativa para terem uma mão-de-obra barata que não reivindicasse direitos e que acabou encontrando eco no imaginário popular, bem como, sendo socialmente desejável. (Caetano; Neves, 2009, p. 255)

Desta forma, por um lado o Estado tendia a precarizar as condições de trabalho no magistério e concomitantemente fomentava a participação das mulheres nesta atividade para justificar tal fim, por outro lado, a entrada da mulher neste espaço representou um avanço de suas reivindicações para o alargamento da participação feminina na esfera econômica. Tornar-se professora, até meados de 1930, era uma das poucas oportunidades, senão a única, das mulheres prosseguirem seus estudos e possuírem um contato com o espaço público.

Com advento neoliberal acompanhado da reestruturação produtiva dos anos 1990, as políticas educacionais implementadas no Brasil repercutem negativamente sobre o trabalho docente. No dizer de Ludke e Boing *apud* Caetano e Neves (2009): “a ‘profissão’ docente exhibe, mesmo aos olhos do observador comum, sinais evidentes de precarização, visíveis pela simples comparação com datas passadas” (p. 260).

Vianna (1998) constata nesse período o processo de arrocho salarial, as precárias condições de trabalho e o aumento do número de professoras(es)

com contratos temporários. Tais condições geravam um sentimento de decadência e humilhação que marcavam o discurso do professorado do Ensino Fundamental e do Ensino Médio na cidade de São Paulo quando descreviam o quadro caótico da educação brasileira.

Tais fatos contribuíram para certo desprestígio social da profissão, mas a desvalorização não pode ser justificada apenas pela feminização, já que depreciação da docência já vinha acontecendo quando era ocupada somente por homens. Contudo, a inserção das mulheres em profissões ligadas às funções consideradas femininas são socialmente desvalorizadas devido aos estereótipos de gênero, expresso em pensamentos do tipo “professora não precisa ganhar bem, pois tem um marido que a provê”.

A divisão sexual do trabalho também está presente dentro das estratificações da carreira do magistério. As mulheres são maioria na Educação Infantil com 97,9% participação, e no Ensino Fundamental com 82,2% de presença, mas vale ressaltar que aqui existem distinções significativas quanto aos anos iniciais (90,8%) e finais (73,5%). Já o Ensino Superior conta com 44,8% de mulheres, incorporadas em diferentes proporções na graduação e pós-graduação e também nas distintas áreas do conhecimento (Brasil, MEC/INEP, 2009). Além disso, encontramos mais homens exatamente nos níveis e modalidades de ensino que ainda oferecem maior remuneração e usufruem mais prestígio social (Vianna, 2013).

Enfim, a inserção da mulher no mercado de trabalho, apesar de ser precarizado, mal remunerado, com salários desiguais e com duplas e triplas jornadas, sua atuação neste espaço demonstra a caminhada a uma nova configuração social. Além disso, é neste íterim que pode surgir a possibilidade para a sua emancipação enquanto gênero subordinado.

#### **4. Gênero e Trabalho nos sindicatos docentes de Presidente Prudente (SP): uma proposta de análise**

Como visto, a docência vem se constituindo como uma das atividades consideradas tipicamente femininas. Entretanto, na seara da representação sindical do magistério as informações apontam que a presença da mulher é menor que a dos homens.

Subsídios da pesquisa realizada em 2005 pela IPE-UNESCO/Buenos e coordenado por Emilio Tenti Fanfani intitulado *La condición docente: Análisis comparado de la Argentina, Brasil, Perú e Uruguay* demonstram

tal contexto. A investigação apontou que no Brasil o grau de participação das mulheres nos sindicatos docentes é menor que o dos homens.

Estes dados, além de nos indicarem o forte componente patriarcal da sociedade, nos remete a problematizar esta situação no município de Presidente Prudente (SP). Para isso, nosso foco está ligado à investigação dos sindicatos que representam docentes seja no setor público ou privado. Por isso, objetivamos estudar as relações de gênero nos seguintes sindicatos que possuem docentes na sua base: Sindicato dos Trabalhadores no Serviço Público Municipal de Presidente Prudente e Região (SINTRAPP), Sindicato de Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo (APEOESP sub-sede de Presidente Prudente) e o Sindicato dos Trabalhadores em Estabelecimentos de Ensino de Presidente Prudente (SINTEE-PP).

O objetivo principal será compreender como se dá a participação da mulher nestes sindicatos, bem como, abarcar se há discussões em torno da questão de gênero. Com isso poderemos avaliar como se constituem as relações de gênero nos sindicatos em que a maioria da mão de obra é feminina e como as diretorias sindicais estão trabalhando esta temática no âmbito do sindicato, assunto que poderá desdobrar-se em novas perspectivas para os estudos de Geografia Feminista e do Trabalho.

## **Algumas considerações e perspectivas**

Ressaltamos que mesmo a produção geográfica brasileira sobre gênero ainda ser incipiente, já é possível observamos como as entidades e eventos internacionais e nacionais, paulatinamente, tem dado maior espaço para os estudos que se identificam com assuntos de gênero. Assim, realçar a importância desta categoria, não apenas na Ciência Geográfica, como em todas as Ciências Humanas, ainda se faz necessário. Por isso, mesmo que os estudos não tenham como tema central o gênero, é importante que estes identifiquem que o espaço geográfico é constituído por relações de gênero, raça, classe, etc.

Verificamos também que o trabalho assalariado, embora seja palco de exploração e opressão, constitui-se um meio importante para que as mulheres saiam ao espaço público, e neste, possam conscientizar-se de sua condição enquanto mulher.

O meio sindical também pode ser um dos espaços a vir ser utilizado pelas mulheres em sua luta, embora este ainda tenha que avançar muito na sua estrutura. De acordo com Petras *apud* Brumatti Carvalhal (2014):

[...] há de se desenvolver uma conscientização dentro dos movimentos, pois no final das disputas travadas entre trabalhadores [sic] e a classe dominante, pode-se até alcançar a revolução socialista no movimento, com a presença da questão de gênero. As mulheres devem estar presentes nas negociações de consolidação da luta, pois do contrário, não terão suas reivindicações atendidas, haverá somente a formação e organização do sindicato, do partido, do movimento social, do acampamento, sem a inserção de suas necessidades como mulher trabalhadora. Deve-se existir igualdade em todo o processo, senão a luta só reproduzirá essa desigualdade. (p. 94)

Por fim, entendemos que os estudos geográficos devem contribuir na análise da realidade e comprometer-se com as questões sociais, deste modo, discutir sobre os assuntos de gênero se insere numa perspectiva de contraespaço a afirmação negadora do espaço hegemônico.

## Referências

ANTUNES, Ricardo. **Os sentidos do trabalho**. São Paulo: Boitempo, 1999.

BRASIL. MEC/INEP. **Censo do Professor**. 2009.

BRUMATTI CARVALHAL, Terezinha. **Gênero e classe nos sindicatos**. Presidente Prudente: Edições Centelha, 2004.

CAETANO, Edson; NEVES, Camila Emanuella Pereira. Relações de gênero e precarização do trabalho docente. **Revista Histedbr**, Campinas, Número Especial, p. 2651-263, maio 2009.

CALIÓ, Sonia Alves. **Relações de Gênero na Cidade**. 1991. Tese (Doutorado em Geografia Humana) – Programa de Pós Graduação em Geografia Humana, FFLCH/USP, São Paulo/SP.

CESAR, Tamires Regina Aguiar de Oliveira. Gênero e prática científica: uma análise da produção acadêmica da Geografia brasileira a partir dos periódicos online. **Anais do Seminário Internacional Fazendo Gênero 10**. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 2013.

FRANCISCO, Maria Luiza Oliveira de. Geografia de Gênero e Trabalho familiar: algumas considerações. **Revista Latino-americana de Geografia e Gênero**, Ponta Grossa, v. 2, n. 1, p. 27-36, jan./jul. 2011.

GARCÍA, Maria Franco. **Territórios de Luta pela Terra, no Pontal do Paranapanema Sob Um Enfoque de Gênero. Uma contribuição para a Geografia do Trabalho.** 2002. 128 p. Qualificação (Mestrado em Geografia) – Faculdade de Ciências e Tecnologia – Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente.

HARVEY, D. **Condição pós-moderna.** São Paulo: Loyola, 1992.

HIRATA, Helena. Reestruturação produtiva, trabalho e relações de gênero. **Revista Latino-Americana de Estudos do Trabalho**, São Paulo: Associação latino-americana de estudos do trabalho, ano 4, n. 7, p. 5-27, 1998.

MCDOWELL, Linda. Beyond Patriarchy: A Class Base Explanation of Women Subordination. **Antipode**, v. 18, n. 3, p. 311-321, 1986.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Sinopse do Censo dos Profissionais do Magistério da Educação Básica:** 2003. Brasília: O Instituto, 2006.

MOREIRA, Ruy **O Movimento operário e a questão cidade-campo no Brasil.** Petrópolis: Vozes, 1985.

RAMON, Maria Dolores García. El Análisis de Género y la Geografía: Reflexiones en torno a un Livro Reciente. **Documents d'Anàlisi Geogràfica**, Barcelona, v. 6, p. 133-143, 1985.

SABATE A. **Mujeres, espacio y sociedad.** Hacia una Geografía del Género. Madrid: Síntesis, 1995.

SAFFIOTTI, Heleieth I. B. **O poder do Macho.** São Paulo: Moderna, 1987.

SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. In: **Educação e Realidade.** Porto Alegre, p. 5-22, 1990.

SILVA, Jane Rosa da; VALADÃO, Franciele Aparecida. Gênero e Geografia: uma análise da produção científica das universidades paulistas. **Anais do Seminário Nacional de Integração da Graduação e Pós-Graduação em Geografia**, XV Semana de Geografia e X Encontro de estudantes de Licenciatura em Geografia. Presidente Prudente, 2014.

SILVA, Joseli Maria. Geografias Feministas, Sexualidades e Corporalidades: desafios às praticas investigativas da ciência geográfica. **Revista Espaço e Cultura**, Rio de Janeiro, n. 27, p. 39-55, jan./jun. 2010.

\_\_\_\_\_. Um ensaio sobre as potencialidades do uso do conceito de gênero na análise geográfica. **Revista de História Regional**, p. 31-45, Verão 2003.

SILVA, Joseli Maria; et al. Algumas reflexões sobre a logica eurocêntrica da ciência geográfica e sua subversão com a emergência de saberes não hegemônicos. **Revista Geo UERJ**, Ano 11, v. 2, n. 19, p. 1-16, 2009.

SILVA, Joseli Maria; et al. Geografia e Gênero no Brasil: uma análise da feminização do campo científico. **Ateliê Geográfico**, Goiânia, v. 3, n. 2, p. 38-62, set. 2009.

SILVA, Susana Maria Veleda da. Geografia e gênero/ Geografia Feminista. O que é isto?. **Boletim Gaúcho de Geografia**, Porto Alegre, n. 23, p. 105-110, mar. 1998.

SOUZA-LOBO, Elisabeth. **A classe operária tem dois sexos**. 2. ed. São Paulo: Editora Fundação Percebe Abramo, 2011.

TENTI FANFANI, Emilio. **La condición docente**: análisis comparado de la Argentina, Brasil, Perú y Uruguay. Buenos Aires: Siglo XXI Editores Argentina, 2005.

VIANNA, Cláudia Pereira. A feminização do magistério na educação básica e os desafios para a prática e identidade coletiva docente. In: YANNOULAS, Silvia Cristina (org.). **Trabalhadoras – Análise da Feminização das Profissões e Ocupações**. Brasília: Editorial Abaré, 2013, p. 159-180.

\_\_\_\_\_. Entre o desencanto e a paixão: desafio para o magistério. In: BRUSCHINI, Cristina; HOLLANDA, Heloisa Buarque de. **Horizontes plurais**: novos estudos de gênero no Brasil. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, n. 34, p. 315-342, 1998.

WOMEN AND GEOGRAPHY STUDY GROUP. **Geography and Gender**: an introduction to Feminist Geography. London: Hutchinson, 1984.

## ACÇÃO SINDICAL E POLÍTICA EDUCACIONAL: SOBRE O TRABALHO DE TERRY MOE

### 1. A produção acadêmica sobre sindicalismo docente

A produção acadêmica sobre sindicalismo docente tem crescido nas últimas décadas<sup>1</sup>. Na área educacional, este objeto de estudo foi abordado de distintas maneiras. Algumas pesquisas de história da educação se orientaram a reconstruir a história de determinadas organizações ou da atividade sindical e associativa em contextos particulares. A sociologia da educação, por outro lado, tomou a discussão sobre a proletarização do trabalho (nos termos inicialmente colocados pelo Braverman) e analisou, criticou e reelaborou os seus desdobramentos na organização e na ação coletiva dos docentes.

Uma terceira perspectiva é a que, no âmbito do estudo das políticas educacionais, toma ferramentas analíticas e categorias das ciências políticas para pesquisar o sindicalismo docente. Neste contexto, as organizações dos trabalhadores em educação são analisadas como atores da política educacional. Esta produção é comumente citada nos informes e estudos desenvolvidos por organismos internacionais, ministérios, consultores e agências que formulam políticas públicas, pois efetivamente dialoga com as preocupações dos funcionários da área educacional<sup>2</sup>.

Atualmente, o pesquisador estadunidense mais importante que analisa os sindicatos docentes como atores da política educacional é Terry Moe, professor da Universidade de Standford. Em 2011, Moe publicou “Special Interest. Teachers Unions and America’s Public Schools”, um livro baseado num amplo conhecimento do sindicalismo docente estadunidense. O

---

1. Sobre a produção latino-americana, ver Gindin e Melo (2011).

2. É o caso, por exemplo, da produção do Programa de Promoção da Reforma Educacional na América Latina e no Caribe (PREAL).

trabalho se concentra nos Estados Unidos, mas, pela maneira na qual o problema é colocado, as conclusões do livro não se limitam à realidade dos Estados Unidos. Neste texto são reconstruídos os argumentos do livro, para depois desenvolver três críticas.

## 2. Interesses especiais

Segundo Moe, o propósito do sistema de educação público é educar as crianças e, conseqüentemente, tudo o que lhe diz respeito deve ser decidido tendo em consideração esse objetivo. Mas isto não é o que acontece porque o sistema tem a carga de uma “organização ineficiente” que o “movimento reformista”, ao longo de um quarto de século, não tem conseguido superar. Por quê? Devido ao poder do sindicalismo docente.

Segundo Moe, os sindicatos docentes tem mais influência sobre as escolas públicas do que qualquer outro grupo da sociedade (p. 6). É comum que a política pública seja uma campo de disputa entre grupos com interesses específicos: a particularidade da política educacional é que, diferentemente da maioria das área de política pública, um grupo é muito mais poderoso do que os outros (p. 24). A incidência dos sindicatos sobre as leis e regulações “não tem rival” (p. 6) e as duas federações nacionais de sindicatos docentes (a *National Education Association*, NEA, e a *American Federation of Teachers*, AFT) constituem, de longe, o grupo mais poderoso na política educacional (p. 8).

A influência do sindicalismo docente na política educacional é realizada tanto a partir da atividade iminente sindical como desde a articulação com os políticos (parlamentares, governadores e ministros, particularmente do Partido Democrata). É por esta dependência da política que, no setor público, as organizações sindicais têm incentivos para se mostrar como organizações que não atuam de acordo com o seu próprio interesse, mas em função do interesse das crianças numa educação de qualidade (porque esse vai ser o discurso de parlamentares, governadores e ministros). Quando os sindicatos repetem que defendendo os interesses dos professores defendem também os das crianças, estão fazendo uma operação racional desde o ponto de vista da defesa dos seus interesses trabalhistas. É isso o que lhes permite ter incidência na política.

O ponto crítico é que algumas ações sindicais, positivas para os docentes, são negativas para os estudantes e o sistema escolar. A “lógica institucional” que rege a ação do sindicalismo pode levar a que se converta num

obstáculo às políticas educacionais que devem ser implementadas. Na terminologia comum nesta literatura: os sindicatos apoiam as “access reforms” – que ampliam o sistema educativo, e com ele a quantidade de docentes – mas não as “quality reforms” – que exigiriam mais eficiência do trabalho docente. Estamos ante um conflito de interesses. Os prejudicados por algumas ações dos sindicatos, como os pais dos alunos, não tem uma organização coletiva como para se opor com a força necessária aos sindicatos.

Moe reconhece que a educação não resolve todos os problemas sociais; o seu ponto é que a educação tem um impacto independente em quanto os estudantes aprendem. Um mundo competitivo exige sucesso dos Estados Unidos na formação dos seus recursos humanos, se quer manter a sua preeminência económica e a sua posição de liderança global.

Sem boas escolas, as crianças terão menos capacidade de levar adiante vidas produtivas, participar como cidadãos informados ou realizar o seu potencial como seres humanos. Sem boas escolas, a inequidade social persiste e piora, porque às crianças pobres e às que pertencem a alguma minoria sistematicamente lhes são negadas as oportunidades que só uma educação de qualidade pode prover, e estão em risco de ser desempregados, se envolver em drogas e crimes, ir a prisão, e inclusive morrer cedo. Sem boas escolas, à nação inteira se lhe nega os talentos latentes e as contribuições do seu povo e não pode florescer como deveria – na sua economia, sua sociedade e a sua democracia.<sup>3</sup>

Em términos teóricos mais amplos, Moe utiliza uma versão clássica da teoria da ação coletiva (Mancur Olson) e lida com um dos problemas que, desde esse ponto de vista, dificulta a formação de grupos de interesse: o oportunista (*free rider*). Se todos se beneficiarão dos ganhos da ação de um grupo, por quê participar dos “custos” de essa ação coletiva? Parte da resposta reside na existência de incentivos não egoístas, baseados em normas e valores que promovem o envolvimento em ações coletivas. Nos Estados

---

3. No original: “Without good schools, the nation’s children are less able to lead productive lives, to participate as informed citizens, or to realize their potential as human beings. Without good schools, social inequity persist and festers, as children who are poor and minority are systematically denied the opportunities that only quality education can provide, and are at risk for being unemployed, getting involved in drugs and crime, going to prison, and even dying at an early age. Without good schools, the nation as a whole is denied the latent talents and contribution of its people and cannot flourish as it should – in its economy, its society, its democracy” (p. 11).

Unidos estes incentivos não egoístas parecem ser fortes numa minoria que emerge como ativistas, mas não na base. A outra parte da resposta, fundamental para o crescimento do sindicalismo no sector público estadunidense a partir de 1960, é legal. A legislação facilitou a sindicalização e a negociação coletiva. A explicação de Moe é, centralmente, política: aliados do Partido Democrata e dos sindicatos do sector privado, os promotores do sindicalismo no setor público lograram sancionar instrumentos legais que fortaleceram a organização coletiva dos docentes.

Moe analisa a situação contemporânea, em parte, a partir de uma enquete realizada, em 2003, a 3.328 professores do setor público, amostra representativa do total de professores públicos do país. Com essa base de dados, pode ver que os professores filiados incorporam-se “voluntariamente” aos sindicatos locais (94%), mas a percentagem cai quando se trata do sindicato estadual (81%) e da federação nacional (68%) (A filiação ao sindicato estadual e federal é, de qualquer maneira, automática quando se filiam ao sindicato local.) Isto é coerente com o fato de que o sindicato local negocia coletivamente, e a negociação coletiva se concentra nos aspectos iminentemente trabalhistas<sup>4</sup>. São esses aspetos trabalhistas, que o sindicato defende, os que unificam um corpo docente heterogêneo. A defesa desses interesses leva o sindicato a proteger os docentes medíocres.

A autonomia das lideranças sindicais é relativa, pois há fortes incentivos para que eles façam dos objetivos do sindicato os seus próprios interesses. Segundo Moe, as lideranças são representativas do que os professores querem, e precisam do apoio dos filiados para ter sucesso tanto nas negociações coletivas quanto na sua participação em política. Neste contexto, o sindicalismo que promove uma colaboração produtiva com as autoridades educacionais, é em certa medida uma farsa. Porque o limite dessa colaboração é que o sindicato não vai a atuar contra a sua base quando os interesses dos professores sejam contraditórios com os dos alunos. Os sindicatos eventualmente abraçam a retórica reformista e fazem concessões, particularmente nos contextos politicamente hostis, para estar em melhores condições de “puxar” as reformas no sentido de defender os interesses especiais da sua base.

A solução é, logicamente, reduzir drasticamente o poder dos sindicatos docentes, para permitir que reformas reais possam ser implementadas

---

4. Em termos políticos a situação tende a ser mais heterogênea, mas Moe toma nota que, quando comparados com os cidadãos com o mesmo nível de escolaridade, os professores tendem a concordar mais com os democratas. Isto se deve a que, quando os professores se filiam aos sindicatos, são socializados numa ideologia coerente com a do Partido Democrata (p. 87).

e que o interesse das crianças possa ser prioridade da ação pública (p. 344). A conjuntura é, segundo Moe, favorável para isso, devido à combinação de um elemento endógeno (a pouca legitimidade política dos sindicatos, a força política dos reformadores) e um elemento exógeno ao sistema educacional (os avanços na tecnologia informacional permitem transformar o processo de aprendizagem e o status quo do sistema escolar).

Esse é, de maneira resumida, o argumento do livro. Trata-se de um argumento polêmico. Frymer (2012) escreveu uma resenha criticando o trabalho de Moe. Corretamente, destaca que Moe não pode explicar por que, se o principal problema são os sindicatos, não há uma correlação negativa entre sindicalização e desempenho escolar<sup>5</sup>. Frymer (2012) também mostrou a fragilidade do argumento segundo o qual os sindicatos docentes são o grupo de interesse mais influente na política norte-americana, um argumento de Moe baseado no financiamento às campanhas eleitorais federais<sup>6</sup>.

No presente texto, as críticas são teóricas: a maneira na qual Moe concebe o estado e a política educativa, a maneira na qual concebe os sindicatos e a maneira na qual concebe à tecnocracia educacional. Nos dois primeiros casos se trata de críticas externas: a perspectiva de Moe é insatisfatória para analisar a realidade social. A última é também uma crítica interna: a maneira na qual Moe pensa a tecnocracia educacional, além de ser insatisfatória, é contraditória com o seu marco teórico.

---

5. Estados muito sindicalizados, como Massachusetts, tem alunos com bom “desempenho educacional”, enquanto South Carolina tem a menor taxa de sindicalização e o pior “desempenho educacional”. (Não interessa, neste contexto, discutir o que é considerado “desempenho educacional”) (Frymer, 2012). Como escreve Frymer (2012), isso acaba com o argumento principal do livro, pois então os sindicatos não estão no centro dos problemas educacionais que enfrentam os Estados Unidos.

6. Moe considera exclusivamente as doações diretas feitas por Comitês de Ação Política, e não inclui o financiamento feito por indivíduos (que é a principal forma de financiamento). A informação do *Center for Responsive Politics* (<http://www.opensecrets.org/>) sobre as eleições federais de 2012 permite ter uma visão panorâmica, pois considera também o financiamento individual às campanhas eleitorais.

Esse ano, os sindicatos docentes participaram com \$ 19.248,526 do financiamento eleitoral. O setor educação (que, nessa fonte, não inclui o financiamento feito por sindicatos) teve uma participação superior: \$ 66.952.804. Os primeiros 17 financiadores deste grupo foram universidades, sendo que as universidades de California, Columbia, Standford e Harvard participaram, juntas, com aproximadamente \$ 9.000.000). De qualquer maneira, a intervenção no financiamento eleitoral do setor financeiro, imobiliário e de seguros multiplicou por dez o financiamento do setor educação e por 35 o financiamento dos sindicatos docentes: \$ 668.757.511.

### 3. Sobre o Estado e as políticas educacionais

O Estado moderno se assume como representante do conjunto da sociedade. Consequentemente, deveria orientar a sua ação em função dos interesses comuns da sociedade. Até onde, como, deve negociar com um ator que representa os professores assalariados pelo próprio Estado? Trata-se de uma discussão muito diferente daquela que se desenvolveu como base da legislação das relações trabalhistas no âmbito privado (donde o Estado intervém como um terceiro agente e as atividades do empregador estão orientadas a maximizar seus benefícios económicos, um objetivo privado)<sup>7</sup>. Esta visão está presente na matriz teórica de Moe, e se manifesta 1) na ingenuidade analítica que significa fazer um livro como *Special Interest* sem definir teoricamente o Estado (que seria, por oposição aos sindicatos, o agente orientado pelo interesse comum) e 2) na superficialidade com a qual trata qual deve ser o sentido da ação estatal.

Quando o Estado não é olhado a partir do discurso no qual baseia a sua ação, a questão muda. O Estado é uma instituição característica das sociedades divididas nas classes, que tem o monopólio do exercício legítimo da violência num determinado território e a capacidade de controlar, administrar e mobilizar parte do excedente económico produzido. O Estado tem um papel central em garantir a relativa estabilidade da ordem social. Na sociedade capitalista, que tem a sua dinâmica mais profunda determinada pela lógica do capital, a função básica do Estado é possibilitar a reprodução do capital.

No capitalismo, o Estado tem uma autonomia muito maior da classe economicamente dominante que nas sociedades pré-capitalistas. Diferentes grupos sociais, com distintos projetos políticos, disputam o controle do aparelho estatal. Em alguns momentos estas disputas são muito fortes e está em jogo qual será a orientação – dentro de certos limites – da ação estatal. Essa orientação se constrói socialmente e tem consequências muito concretas para a política educacional: quais serão consideradas “boas escolas”? Quem serão considerados “bons docentes”? É bom ou ruim que os alunos vejam os seus professores organizados e lutando coletivamente? É mais importante formar estudantes nacionalistas, estudantes competitivos ou estudantes socialistas?<sup>8</sup>

---

7. Existe uma discussão legal muito interessante sobre este ponto, acompanhada no âmbito internacional pela comissão da UNESCO-OIT sobre relações trabalhistas no professorado CEART, pelas suas siglas em inglês (*Committee of Experts on the Application of the Recommendations concerning Teaching Personnel*).

8. Como muitos gestores atualmente, em 1934 o presidente mexicano Plutarco Elías Calles considerava necessário derrogar a lei de estabilidade docente para ter mais flexibilidade na

Neste contexto, a política estatal é definida socialmente, dentro de certos limites, a partir de uma disputa sobre o que é o interesse comum. O “interesse comum” que orienta as políticas educativas é uma construção, uma construção sobre contradições sociais, interesses divergentes e relações de poder. O limite é garantir a reprodução do capital – não por um problema ideológico mas, como escreveria Moe, por uma “lógica institucional” que se impõe inclusive a governos com más relações com o mundo empresarial.

Este erro não permite a Moe ver que as mudanças mais importantes na política educacional obedecem, em boa medida, a mudanças nas relações sociais de força entre sectores sociais. Os argumentos académicos e técnicos são mobilizados por esses setores em circunstâncias particulares, e não se impõem às políticas públicas como um resultado da acumulação científica. Na América Latina há muitos exemplos contemporâneos destas viradas nas políticas públicas, pois nas últimas décadas tem havido, em diferentes países, mudanças políticas relativamente profundas. De qualquer maneira, inclusive nos Estados Unidos, o vigor do movimento reformista não se entende sem a virada política conservadora das décadas 1970-1980.

#### 4. Sobre os sindicatos

Desde as ciências sociais é teoricamente lógico que os sindicatos atuem, principalmente, defendendo os interesses corporativos, particulares, da sua base de representação. O que Moe não considera é que os sindicatos fazem mais do que isso:

**a) Mostram o valor da organização coletiva da classe trabalhadora.** Nos sindicatos se cristaliza poder organizativo, econômico, trabalhista e político que potencializa, orienta e formata a ação coletiva dos trabalhadores. As práticas associativas do capital e do trabalho não são equivalentes e, neste sentido, o marco teórico (liberal) utilizado pela teoria dos grupos de interesses cria uma “falsa identidade” (Offe; Wiesenthal, 1980). A existência de sindicatos atuantes mostra ao segmento estruturalmente subordinado da sociedade capitalista (o trabalho) um caminho para definir e defender os seus interesses. Os sindicatos, defendendo as negociações

---

gestão do corpo de professores. Mas o presidente não estava interessado em melhorar os resultados obtidos pelos alunos em provas estandardizadas, mas em promover a “educação socialista”. Os docentes que estavam efetivamente trabalhando nas escolas, segundo o governo, não eram os melhores para implementar essa educação. Ver Arnaut (1996).

coletivas, os salários, etc. são parte da elaboração social do que se considera uma sociedade justa.

**b) Em alguns momentos, transcendem a disputa econômica para participar das disputas políticas mais amplas.** A partir da experiência desenvolvida como coletivo em defesa dos seus interesses particulares, preservada e recriada nos sindicatos, os professores participam de movimentos que tendem a transcender esse particularismo. Essa participação pode ser chamada de “momentos não corporativos das práticas sindicais”, porque a participação das entidades docentes enquanto tais é expressão do seu vínculo com a própria constituição do coletivo na defesa de interesses particulares, nessas ocasiões, se universalizando. Nesses casos, a continuidade entre as experiências de luta econômica e as de luta educacional, social e política se expressa organizacionalmente (Gindin, 2006). Não reconhecer a participação dos sindicatos docentes em muitas das principais lutas políticas das últimas décadas empobrece a compreensão do seu papel na sociedade. Esta articulação virtuosa entre o contexto político e a organização sindical docente pode se reconhecer na discussão sobre a educação indígena em Bolívia, nos avanços em termos de democratização da gestão escolar no Brasil, particularmente nos anos’80; e na proposta de reforma profunda do sistema educacional colocada pelos sindicatos docentes uruguaios no contexto da chegada do *Frente Amplio* ao governo.

**c) Formam professores (e particularmente ativistas sindicais).** Os sindicatos são, ao mesmo tempo, produtores e produto da tradição sindical. A tradição sindical atua como o *habitus*, do Bourdieu, particularmente no caso do ativismo sindical. Isto devido a que se expressa em termos de disposições, atitudes e preferências que se manifestam em distintos contextos e persistem no tempo e; em segundo lugar, porque se trata de disposições, atitudes e preferências adquiridas que promovem o envolvimento em ações coletivas (Crossley, 2003). A militância sindical, desde este ponto de vista, é produzida por práticas estruturadas e produz práticas estruturadas. Isto permite explicar com certa densidade teórica o fato de que as pessoas que participaram de um movimento específico continuem militando em outras frentes, a existência de “repertórios da ação coletiva” e certo “estilo de vida” que da unidade a posições políticas, preferências estéticas e opções ocupacionais (fenômenos identificados pelos pesquisadores dos movimentos sociais). Os sindicatos, além desta formação mais política, tem um importante papel na formação pedagógica dos

professores, promovendo congressos, revistas, seminários, etc. Ainda mais importante: com o seu papel de formação pedagógica os sindicatos mostram, exemplarmente, que a pedagogia é um problema dos trabalhadores empregados para realizar o trabalho pedagógico. Desta maneira, a divisão do trabalho dentro do sistema educacional é, tendencialmente, questionada.

## 5. Sobre a tecnocracia educacional

A expressão “tecnocracia educacional” engloba, na mesma categoria, aos técnicos, especialistas e acadêmicos que governam o sistema educacional e orientam as políticas que são implementadas. A tecnocracia educacional se legitima a partir de uma interpretação “científica” dos interesses da sociedade e dos problemas do sistema educacional. De maneira coerente, as reformas que ela promove se concebem como um movimento técnico, despolitizado, orientado a fazer mais eficiente o sistema educacional.

Os resultados de estas reformas são polêmicos e não há provas claras de que as políticas impulsadas tenham melhorado a “qualidade da educação” (outro conceito polêmico)<sup>9</sup>. De qualquer maneira, não é esse o centro da nossa crítica ao trabalho de Moe. A nossa crítica é que, no argumento de Moe, o que vale para docentes, lideranças sindicais e políticos (que atuam em função de sus interesses) não vale para a tecnocracia educacional<sup>10</sup>.

Se Moe utilizasse coerentemente o seu marco teórico, este deveria ser útil para compreender também a tecnocracia educacional. O autor deveria considerar que os pais das crianças não tem recursos suficientes para se opor ao Estado quando consideram que os seus filhos estão sendo prejudicados. Deveria considerar que a tecnocracia tem “incentivos” para mostrar preocupação com a educação das crianças, ainda se não trabalham com crianças nem vivenciam cotidianamente os seus problemas. Com efeito, se trata de um paradoxo: os especialistas nas políticas educacionais

---

9. Analisando a bibliografia, os economistas Alexandre, Lima e Waltenberg (2014, p. 59) concluem “... somos muito reticentes à ideia de que programas de responsabilização sejam um mecanismo crucial de melhoria da qualidade de nosso sistema de ensino. [...] Nada impede que, apesar disso, a nota média dos alunos aumente como consequência da implementação do programa - de modo que um dos objetivos será alcançado. Porém, ao custo de efeitos colaterais ainda não integralmente conhecidos, de disseminação de ressentimentos variados, e de resistências que poderiam minar a legitimidade da reforma no médio prazo”. Ver também Feldfeber (2007) e Ravitch (2010).

10. Em certa medida, Frymer (2012) também tem destacado isto.

estão muito preocupados com a educação das crianças, particularmente das crianças pobres; mas não estudaram educação (mas administração, ciência política ou economia) nem trabalham nas escolas públicas (mas nas Universidades e na gestão pública) nem muito menos com crianças<sup>11</sup>. Em outras palavras, e agora sem ironia: a parte de razão que tem Moe ao falar dos sindicatos (que as suas posições educacionais não podem se entender independentemente dos interesses trabalhistas da sua base) vale para a tecnocracia educacional: a própria “reforma educacional” não é independente dos *interesses especiais* de académicos, universidades e empresas.

Nos Estados Unidos, um exemplo bom é o de Susan Fuhrman, presidente desde 2006 do *Teachers College* da Universidade de Columbia (New York). Fuhrman integrava a direção e tinha ações da empresa *Pearson Education*. Essa empresa oferecia avaliações estandardizadas e a sua Avaliação de Desempenho Docente foi adotado, entre outros, pelo estado de New York. Como os estudantes do próprio *Teachers College* denunciaram em 2013, tratava-se de um “conflito de interesses”.

## Considerações finais

No presente texto se apresentaram três críticas teóricas ao trabalho de Moe; três críticas que são, em linhas gerais, válidas para o conjunto desta literatura. Em primeiro lugar, a política estatal deve ser analisada à luz das relações entre classes e grupos sociais. Consequentemente, não há explicações satisfatórias da relação entre sindicatos docentes e política educacional sem incorporar o contexto histórico à explicação. Em segundo lugar, ainda se é correto dizer que os sindicatos se dedicam fundamentalmente a defender os interesses trabalhistas da sua base, é insuficiente. Os sindicatos também mostram o valor da organização coletiva da classe trabalhadora, em alguns momentos transcendem a disputa econômica para ser parte de disputas políticas mais amplas e participam da formação dos professores como ativistas políticos e pedagogos preocupados em intervir na política educacional. Finalmente, considerar à tecnocracia educacional como um segmento altruísta que atua com base na análise científica da realidade é um erro. Além de constituir uma visão distorcida da realidade, é contraditório com o marco teórico do próprio autor. Talvez seja, por isso, onde a fragilidade acadêmica desta perspectiva aparece com maior clareza.

---

11. Terry Moe graduou-se em Economia e doutorou-se em Ciência Política. Desde 1976 trabalha como professor universitário. Ver: <[https://politicalscience.stanford.edu/sites/default/files/staff\\_cv/CV\\_Moe\\_June\\_2014.pdf](https://politicalscience.stanford.edu/sites/default/files/staff_cv/CV_Moe_June_2014.pdf)>.

## Referências

ALEXANDRE, Maraysa Ribeiro; DE LIMA, Ricardo Sequeira Pedroso; WALTENBERG, Fábio Domingues. Teoria econômica e problemas com remuneração de professores por resultados. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 44, n. 151, jan./mar. 2014

ARNAUT, Alberto. **Historia de una profesión: los maestros de educación primaria en México, 1887-1994**. México: CIDE, 1996.

CROSSLEY, Nick. From Reproduction to Transformation: Social Movement Fields and the Radical Habitus. **Theory, Culture & Society**, SAGE, London, Thousand Oaks and New Delhi, v. 20(6), p. 43-68, 2003.

FELDFEBER, Myriam. La regulación de la formación y el trabajo docente: un análisis crítico de la “agenda educativa” en América Latina. **Educación & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 99, mayo/ago. 2007.

FRYMER, Paul, Teachers Unions and Public Education. **Perspectives on Politics Review** Symposium, v. 10, n. 1, mar. 2012.

GINDIN, Julián. **Sindicalismo docente e Estado. As práticas sindicais do magistério no México, Brasil e Argentina**. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.

GINDIN, Julián; MELO, Savana Diniz Gomes. A internacionalização do debate sobre o sindicalismo dos trabalhadores em educação na América Latina. In: S. dal Rosso (ed.). **Associativismo e sindicalismo docente em educação. Organização e lutas**. Brasília: Paralelo 15, 2011.

MOE, Terry. **Special Interest: Teachers Unions and America's Public Schools**. Washington, D.C.: The Brookings Institution, 2011.

OFFE, Claus; HELMUT Wiesenthal. Two logics of collective action: theoretical notes on social class and organizational form. **Political Power and Social Theory**, v. 1, 1980.

RAVITCH, Diane. **Death and life of the great American school system: how testing and choice are undermining education**. New York: Basic Books, 2010.



## A ORGANIZAÇÃO E A LUTA DO SINDICATO DOS PROFESSORES DE NOVA IORQUE: UMA HISTÓRIA<sup>1</sup>

### 1. Os sindicatos de Professores na História Americana

O Sindicato dos Professores da cidade de Nova Iorque é um dos mais importantes na História do Trabalho Americano. Desde os seus primeiros esforços organizacionais no início do século 20, os professores de Nova Iorque têm servido como símbolo para outros sindicatos urbanos de professores nos Estados Unidos e internacionalmente. No entanto, esse papel nem sempre foi positivo, e, de certa forma, os professores de Nova Iorque representam uma exceção e não uma regra para os Sindicatos de Professores Americanos. Assim, ainda que a história de seu ativismo na cidade de Nova Iorque represente muitos dos principais desafios enfrentados por todos os sindicatos de professores americanos, a sua localização em Nova Iorque faz sua situação ser única.

Uma introdução à sindicalização dos professores americanos exige que compreendamos as origens dos dois sindicatos de professores dominantes: a Associação Nacional de Educação (NEA – National Education Association), que representa cerca de 60% dos professores americanos, e a Federação Americana de Professores (AFT – American Federation of Teachers), que representa cerca de 25% deles. Ambos têm se esforçado para ser a principal entidade representativa dos professores desde a fundação da NEA, em 1857, e da fundação da AFT, em 1916. Suas ênfases diferentes representam fielmente as duas tensões dominantes e de oposição na história dos professores americanos: profissionalização ou sindicalização. A dicotomia entre a concepção de ensinar nas escolas fundamental e média como uma arte ou habilidade, uma carreira profissional de classe média ou um emprego humilde que ocupa a parte inferior de uma hierarquia buro-

---

1. A tradução do artigo, redigido, originalmente, em inglês foi realizada pelo professor Amarílio Ferreira Jr. (UFSCar).

crática, permeia a história e a caracterização contemporânea da educação americana. Essa tensão também impulsionou o desenvolvimento histórico dos sindicatos de professores americanos como associações profissionais ou sindicatos de trabalhadores.

O ímpeto geracional por trás tanto da NEA quanto da AFT foi a mudança na natureza da força de trabalho docente no final do século 19 e início do século 20 na América. Como o sistema escolar americano expandiu no final do século 19, os reformadores escolares identificaram mulheres solteiras e educadas como as melhores candidatas para preencher as fileiras das novas equipes de ensino fundamental em escolas públicas, principalmente porque as professoras poderiam ser pagas com salários menores do que os dos homens e eram culturalmente vistas como funcionárias mais dóceis e obedientes para trabalhar para administradores escolares do sexo masculino. Entre 1870 e 1920, a proporção de mulheres que trabalhavam como professoras do ensino fundamental e médio aumentou de 65% para 86%. Como as casadas tinham suas vidas sociais restritas por proibições do casamento, a maioria das professoras eram mulheres solteiras relegadas às escolas de ensino fundamental. Elas eram politicamente marginalizadas pela ausência do direito ao voto (mulheres americanas ganharam o sufrágio federal em 1920) e economicamente marginalizadas pelas escalas salariais inferiores às dos educadores do sexo masculino. À medida que o sistema escolar público americano expandiu no início do século 20, a dinâmica do gênero se intensificou, uma vez que os homens assumiram cargos mais bem remunerados nas escolas secundárias e cargos de poder na administração escolar.

Mas as professoras primárias provaram ser menos passivas do que o esperado. Particularmente em zonas urbanas, as professoras imigrantes que viram seus irmãos se organizarem efetivamente em sindicatos industriais, formaram suas próprias associações de professores para lutar por salários justos e melhores condições de trabalho. Espelhando-se nos sindicatos industriais, as professoras alegavam que eram profissionais cujo trabalho com os futuros cidadãos da nação era digno de apoio público e respeito. Assim, as professoras ativistas, tanto na NEA quanto na AFT lutavam não apenas por melhorias salariais, mas também pela democracia na gestão escolar, pensões de aposentadoria, melhoria nos processos de promoção e contratação e reforma curricular<sup>2</sup>.

---

2. Para boas histórias gerais dos professores americanos, ver: Warren, ed., *American Teachers: Histories of a Profession at Work*. Carter, 'Everybody's Paid but the Teacher: The Teaching Professional and the Women's Movement'; Rousmaniere, "In Search of a Profession: A History

Dos dois grupos, a NEA tem tradicionalmente tomado uma posição política mais moderada, e até mesmo conservadora, descrevendo-se como uma organização profissional assalariada e não um sindicato de trabalhadores. Na primeira metade dos anos 1900, ela teve a função de ser uma associação para administradores escolares e outros líderes educacionais do ensino fundamental ao superior. De fato, durante esse período, os professores docentes não tinham direito de se expressar dentro da instituição. No início dos anos 1900, as professoras primárias lideraram uma resistência a essa estrutura, e na década de 1930, a NEA tinha se reconfigurado em uma organização nacional de professores com fortes agências de pesquisa e lobby nos níveis estadual e federal. Em meados do século, a ela desempenhou um papel significativo na reforma educacional e em defesa das escolas americanas, apesar de não funcionar como um sindicato. Na verdade, a NEA manteve a ênfase na profissionalização dos educadores, especificamente em oposição à sindicalização. Para a instituição, profissionalismo significava a melhoria dos padrões profissionais da educação pública e do bem-estar de professores, incluindo a preparação profissional e avaliação de professores, e recompensas profissionais devidas aos professores, incluindo benefícios de aposentadoria, salários e melhores condições de trabalho. Com essa articulação, a NEA traçou uma linha entre ela e o modelo industrial de sindicalização americana, que tendia a centrar-se em questões de “ganhapão” e manter estilos de liderança combativa em oposição à gestão. No entanto, na década de 1970, diante da ascendente e militante AFT, a NEA começou a se posicionar mais intencionalmente como um sindicato de professores, a engajar-se em questões de acordos coletivos e de direitos trabalhistas para os professores, e, eventualmente, mas com alguma reticência, apoiando greves de professores. A abordagem mais moderada e suave da NEA a levou a ser historicamente mais popular nos distritos rurais e urbanos mais conservadores, assim como entre as educadoras<sup>3</sup>.

Por outro lado, desde a sua fundação em 1916, como uma filial da Federação Americana do Trabalho, a Federação Americana de Professores tem uma história de ativismo militante, de afiliação aos sindicatos industriais e às suas estratégias e posições políticas mais de esquerda, fato que tem promovido a sua proeminência em zonas urbanas. Embora menor do

---

of American Teachers”. In: Moss; Glenn; Schwab, eds., *Portrait of a Profession: Teaching and Teachers in the 21<sup>st</sup> Century*.

3. Urban, *Gender, Race, and the National Education Association: Professionalism and its Limitations*; Murphy, *Blackboard Unions: The AFT and the NEA, 1900-1980*.

que a NEA, a AFT dominava a imagem popular do ativismo sindical de professores, em especial o de professores grevistas contundentes e agressivos.

O primeiro local da AFT foi a Federação dos Professores de Chicago (CTF – Chicago Teachers Federation), comandada pela professora primária católica irlandesa, Margaret Haley. Fundada em 1897, a CTF de Haley era o mais proeminente de tais grupos de professores ativistas, mas as professoras também se organizaram em Milwaukee, St. Paul, Atlanta e outras cidades menores. Embora as professoras também fossem ativas na NEA (na verdade, foi Margaret Haley quem desafiou a NEA para permitir que os professores docentes tivessem voz no salão de convenções), tanto em espírito quanto em objetivos, tal ativismo se alinhava mais com a AFT, e muitos afiliaram suas associações locais ao grupo nacional quando ele foi fundado em 1916<sup>4</sup>.

A AFT foi fundada em abril de 1916, quando três sindicatos de Chicago juntamente com associações de professores de Indiana, Pennsylvania, Oklahoma, Nova Iorque, e Washington/D.C. se reuniram para formar um organismo nacional. Por fim, os sindicatos adquiriram uma Carta da Federação Americana do Trabalho, o sindicato nacional dos sindicatos industriais. A grande e poderosa Federação dos Professores de Chicago foi designada como Local 1. Entretanto, por mais poderosas que fossem em suas configurações locais e por mais populares entre as professoras primárias, as associações das professoras rapidamente perderam a liderança para a unidade nacional, por motivos típicos de gênero e status que dividiam os professores. Foi o Sindicato dos Professores de Nova Iorque, a AFT Local 5, liderada por professores do ensino médio, judeus e do sexo masculino, que assumiu a liderança da AFT, e desempenhou um papel decisivo na definição das suas políticas<sup>5</sup>.

Ao longo do século 20, tanto a AFT quanto a NEA expandiram sua adesão e presença pública, embora, como mencionado anteriormente, a NEA se identificasse como uma associação profissional, enquanto a AFT assumia um papel sindical mais militante, liderando uma série de movimentos organizados e algumas greves de professores. A primeira grande greve de professores americanos ocorreu em St. Paul, Minnesota, em 1946, na qual mais de 90% dos afiliados da AFT parou, mesmo que as greves fossem ilegais, (Minnesota tinha uma lei segundo a qual, se os professores fizessem greve, eles poderiam ser demitidos, perder seus diplomas e serem proibidos

4. Rousmaniere, *Citizen Teacher: The Life and Leadership of Margaret Haley*.

5. A melhor história geral dos sindicatos de professores americanos, e em geral, e da AFT está especificamente em: Urban, *Why Teachers Organized*. Ver também: Eaton, *The American Federation of Teachers, 1916-1961: A History of the Movement* (Carbondale, Illinois: Southern).

de ensinar na região novamente). As questões eram o tamanho das turmas, a melhoria das condições físicas de trabalho e salários. A Federação dos Professores de St. Paul classificou sua ação de trabalho como sendo a favor dos melhores interesses da comunidade e dos alunos, chamando-a de “uma greve por escolas melhores”<sup>6</sup>. Quando a Federação dos Professores ganhou suas reivindicações ao final da longa greve, professores de todo o país compreenderam que, com unidade suficiente e apoio da comunidade, eles poderiam violar a lei e ainda ganhar suas justas remunerações.

A legalização de sindicatos do setor público no início dos anos 1960 alimentou a expansão do ativismo sindical da AFT, o que levou a NEA a começar a se alinhar mais de perto com o sindicato concorrente<sup>7</sup>. Os dois sindicatos fizeram várias tentativas de se fundir nos anos 1980 e 90, mas até hoje tal união não foi bem sucedida<sup>8</sup>. Atualmente, menos da metade, ou cerca de 41% de todos os professores do ensino fundamental e médio da rede pública nos Estados Unidos são representados por sindicatos<sup>9</sup>. Por causa da estrutura americana de governança educacional local, no entanto, essa média de 41% pode ser enganadora: os mais fortes estados sindicais de professores estão no norte. Por exemplo, nos estados do norte de Illinois, Oregon e Nova Iorque, bem mais de 95% dos professores são sindicalizados, enquanto que no estado sulista da Carolina do Sul, onde é proibida a negociação coletiva, apenas 25% dos seus professores são sindicalizados – a menor taxa da nação. No norte, o pequeno estado de Dakota do Sul, em sua grande parte rural, onde são permitidos acordos coletivos e taxas de sindicato, apenas 54,1% dos professores são sindicalizados<sup>10</sup>.

6. Moore, “Sixty Years Ago, a Strike for Better Schools,” *Twin Cities Daily Planet*, January 1, 2007; American Federation of Teachers, “Strike for Better Schools,” *American Educator*, p. 41-43.

7. O setor público refere-se à parte da economia voltada para a prestação de serviços públicos básicos. A composição do setor público varia conforme o país, mas na maioria dos países, o setor público inclui serviços como polícia, vias públicas e trânsito, educação e governo local. Nos Estados Unidos, as empresas privadas foram as primeiras a se sindicalizar no final do século 19 e início do século 20 e permaneceram as mais sindicalizadas até 20 anos atrás. A partir de 2012, apenas 6,5% dos trabalhadores do setor privado eram sindicalizados e 35,9% dos trabalhadores do setor público eram sindicalizados. Departamento do Trabalho dos EUA, Gabinete de estatística sobre o trabalho, Sumário de Membros do Sindicato, 23 de janeiro de 2013.

8. Bastian, “What Happened to the NEA/AFT Merger?” In: Peterson; Charney, ed., *Transforming Teacher Unions*.

9. Bureau of Labor Statistics, United States Department of Labor, “Economic News Release: Union Membership 2011 (Table 3),” January 27, 2012.

10. Winkler; Scull; Zeehandelaar, *U.S. Teacher Unions? A State-by-State Comparison*.

Além disso, a filiação sindical nem sempre se iguala à força dos sindicatos, já que diferentes estados têm políticas, práticas e culturas diferentes no que diz respeito à sindicalização. Notavelmente, Nova Iorque sempre foi uma voz de liderança e um modelo de sindicato de professores, embora isso de forma alguma a torne um estudo de caso típico da sindicalização do professor americano, seja em um contexto histórico ou contemporâneo.

Atualmente, as greves de professores são legais em 14 estados e ilegais em 37; 46 estados exigem que os conselhos escolares locais ou estaduais negociem coletivamente com seus professores; cinco estados (principalmente no sul dos Estados Unidos) proíbem totalmente a negociação coletiva.

Um acréscimo importante é que vinte e três (23) estados defendem o “direito ao trabalho”, o que prejudica significativamente a força do sindicato. O termo americano “direito ao trabalho” é errôneo, porque a falta de tal lei não priva ninguém do direito ao trabalho. Em vez disso, a legislação do “direito ao trabalho” proíbe os sindicatos de trabalhadores de coletarem automaticamente as “taxas sindicais” em vez de taxas de não membros, uma prática comum para os sindicatos, que argumentam que, porque os sindicatos negociam os benefícios em prol de todos os trabalhadores, mesmo para os que não são membros, todos os membros devem contribuir com o esforço do sindicato<sup>11</sup>. A filiação e os direitos sindicais são muito contestados nos Estados Unidos, e os sindicatos de professores tem estado sob especial ataque nos últimos anos, uma vez que os líderes do governo conservador tem colocado a culpa pela crise econômica do país nos sindicatos do setor público, levando assim a restrições rígidas sobre os direitos sindicais do setor público em muitos estados tradicionalmente pró-trabalho<sup>12</sup>. Essa oposição aos sindicatos de professores certamente não é novidade: a história dos sindicatos de professores americanos, e de grande parte da história do sindicato americano, é de luta e conflitos constantes, e o caso do sindicato dos professores de Nova Iorque é um excelente exemplo.

---

11. Baird. “Right to work before and after 14 (b)”. *Journal of Labor Research* 19.3 (1998): 471-493. Para excelentes estudos da história e da política contemporânea de sindicatos de professores norte-americanos e do direito ver: Weiner, *The Future of Our Schools: Teacher Unions and Social Justice*, e Peterson; Charney, ed., *Transforming Teacher Unions: Fighting for Better Schools and Social Justice*. Para uma excelente narrativa sobre a história e o caráter do setor privado dos sindicatos trabalhistas americanos, em geral, ver: Geoghegan, *Which Side are You On? Trying to be for Labor When It's Flat on its Back*.

12. Adler, “Meeting the Right’s Attack on Public Sector Unions in the United States: Are There Effective Strategies?”. In: Serrano; Xhafa; Fichter, eds., *Trade Unions and the Global Crisis: Labour’s Visions, Strategies, and Responses*.

## 2. História Remota do Sindicato dos Professores da Cidade de Nova Iorque

Os professores da cidade de Nova Iorque se organizaram em sociedades profissionais logo após o desenvolvimento do sistema escolar da cidade no início do século 19. O grande tamanho e a grande diversidade da cidade incentivaram associações especializadas, e muito divididas, que eram muitas vezes organizadas em torno de áreas temáticas, atividades sociais, comunidade ou região da cidade, tipo ou nível de escola e gênero. Estas associações funcionavam mais como grupos de interesse e de apoio profissional para os professores do que como organizações trabalhistas representativas politicamente ativas. Em meados do século 20, esses grupos de interesse atraíram muito mais adesão e lealdade do que quaisquer esforços sindicais iniciais. No final dos anos 1930, mais da metade de todos os professores de Nova Iorque era membros de tais associações profissionais<sup>13</sup>.

A primeira das associações a assumir um papel mais politicamente ativo foi a Associação Intermunicipal de Professoras (IAWT – Interborough Association of Women Teachers), organizada em 1906 para lutar pelo objetivo específico de igualar os salários dos professores do sexo masculino e feminino. Na época, mais de 85% do corpo docente da cidade era de mulheres, a maioria trabalhando em escolas de ensino fundamental onde ganhavam apenas dois terços do salário de seus colegas do sexo masculino, e significativamente menos do que professores do ensino secundário, a maioria dos quais eram homens. A associação cresceu rapidamente subindo de 100 a 14 mil membros quatro anos depois, mantendo seu foco único até que a equiparação salarial foi alcançada em 1911<sup>14</sup>. No entanto, ao contrário das professoras de Chicago e das de outros lugares, a IAWT manteve uma postura profissional moderada e manteve-se afastada dos ímpetus radicais por trás da fundação do que viria a ser o Sindicato dos Professores da cidade de Nova Iorque.

Em 1912, vários professores da cidade de Nova Iorque se organizaram para publicar um jornal, *The American Teacher* (O Professor americano), focado em melhorar as condições de trabalho escolar, e melhorar o status social, profissional e fiscal dos professores. Um ano depois, esse grupo organizou a Liga dos Professores a fim de lutar por um processo de nomeação padrão,

13. Rousmaniere, *City Teachers: Teaching and School Reform in Historical Perspective*, p. 19-20.

14. Doherty, “Tempest on the Hudson: The Struggle for ‘Equal Pay for Equal Work’ in the New York City Public Schools, 1907-1911,” *History of Education Quarterly* 19; Urban, *Why Teachers Organized*, p. 91-99.

uma tabela salarial estabelecida com aumentos anuais, um plano de previdência, e um plano de licença sabática. Sob a liderança dos professores do ensino secundário Henry Linville e Abraham Lefkowitz, a Liga se distinguiu de outras associações da cidade, concentrando-se em melhores condições de trabalho e nas práticas democráticas na gestão da educação. Em 1916, os membros da Liga mudaram o nome da organização para o Sindicato dos Professores e votaram pela filiação à Federação Americana do Trabalho, tornando-se o quinto local da recém-formada Federação Americana de Professores<sup>15</sup>.

O novo Sindicato dos Professores foi instantaneamente reconhecido tanto por suas posições radicais e por causa do apoio público dos principais dignitários educacionais, como o proeminente filósofo educacional John Dewey e a sufragista Charlotte Perkins Gilman. Apesar de todo o seu reconhecimento público como uma união radical, ou talvez por causa dela, o Sindicato dos Professores atraiu apenas 5% do total de pessoal docente em seus primeiros anos. Os professores da cidade de Nova Iorque permaneceram divididos entre as suas associações profissionais mais antigas e o radical Sindicato dos Professores. As posições radicais do sindicato com relação à participação dos professores na gestão das escolas dissuadiram muitos professores a se tornarem membros, em especial as professoras primárias que tinham sido introduzidas no ensino com ideias de gênero baseadas na subserviência e no dever profissional da classe. A etnia também desempenhou o seu papel: O Sindicato dos Professores teve uma grande adesão de membros judeus, a maioria dos quais eram professores secundários do sexo masculino, em contraste com a maior população de professoras anglo e católico-irlandesas do ensino fundamental<sup>16</sup>.

Ao longo dos seus 50 anos de atividade, o maior desafio para o Sindicato dos Professores da cidade de Nova Iorque foram suas posições políticas radicais: muitos de seus membros e líderes manifestavam pontos de vista socialistas ou eram membros do Partido Comunista, fato que levou a anos de perseguições ferozes contra membros individuais através de leis de “fidelidade” federais, estaduais e municipais que proibiam tais posturas “não americanas”. Durante a Primeira Guerra Mundial, o “Red Scare”, apoiado pelo governo federal, perseguiu muitos membros do Sindicato, assim como a Lei de Lusk (1921) do Estado de Nova Iorque, que permitiu a revogação

---

15. Urban, *Why Teachers Organized*, p. 100. Ver também: Zitron, *The New York City Teachers' Union: A Story of Educational and Social Commitment*.

16. Urban, *Why Teachers Organized*, p. 90; Quantz, “The Complex Visions of Female Teachers and the Failure of Unionization in the 1930s: an Oral History,” *History of Education Quarterly* 25, p. 439-458.

da licença de um professor “se ele não tem bom caráter moral – ou se por ato ou declaração, ele demonstra que não vai apoiar a constituição do Estado ou dos Estados Unidos da América”. Em 1923, o Sindicato dos Professores ajudou a revogar a Lei de Lusk, embora por esta ação, o Sindicato tenha ficado mais manchado como pró-comunista. Na década de 1930, as divisões políticas no seio do sindicato levaram a uma crise interna devido a uma briga entre seus funcionários – e, em 1935, o Sindicato se dividiu, os educadores mais moderados formaram o Grêmio de Professores<sup>17</sup>.

Embora condenado e politicamente alienado, o Sindicato dos Professores manteve uma presença ativa na cidade durante a Segunda Guerra Mundial, assumindo causas radicais, incluindo a defesa de educadores acusados de alianças comunistas, melhores condições de trabalho e sistemas de compensação e aumento do auxílio estatal à educação. Mais notavelmente, nos anos 1930, o Sindicato assumiu o problema da desigualdade racial em escolas da cidade, no bairro predominantemente Afro-Americano de Harlem. Do início até meados do século 20, Afro-americanos do sul ao norte, após a Guerra Civil Americana, enfrentaram crescente marginalização em comunidades como o Harlem. Tal marginalização incluía instalações de qualidade inferior para escolas de negros. Os professores dessas escolas que eram, em grande parte, inexperientes e muitas vezes não qualificados pelos treinamentos que recebiam para as posições que ocupavam. Professores negros e brancos radicais, membros do sindicato dos professores e membros tanto do Partido Afro-americano quanto do Partido Comunista participaram de alianças inter-raciais sem precedentes na Comissão de Harlem por Melhores Escolas objetivando ações lobistas na cidade visando melhorias físicas nas escolas. Seu trabalho provocou uma onda de ativismo educacional progressivo na comunidade, incluindo oficinas sobre a história dos negros para os professores de Harlem, a remoção de livros racistas das escolas, e fazendo lobby para a construção de novos edifícios escolares<sup>18</sup>.

No entanto, o Sindicato continuou a sofrer sob seu matiz radical, e foi novamente prejudicado na década de 1940 e 50 por perseguições, do tempo de guerra e pós-guerra, dos radicais nos notórios expurgos de McCarthy, nas

17. Taylor, *Reds at the Blackboard: Communism, Civil Rights, and the New York City Teachers Union*, Pfannestiel, *Rethinking the Red Scare: The Lusk Committee and New York's Crusade against Radicalism, 1919-1923*. Jaffe, *Crusade against Radicalism: New York during the Red Scare, 1914-1924*.

18. Naison, *Communists in Harlem During the Depression*, p. 214; Johnson, “Making Democracy Real: Teacher Union and Community Activism to Promote Diversity in the New York City Public Schools, 1935-1950,” *Urban Education* 37 (November 2002), p. 566-587.

quais os educadores foram investigados pela participação em uma agenda política esquerdista nas escolas, o que, argumentou-se, levou ao enfraquecimento da força americana em face do ressurgimento Soviético. Essa campanha levou à demissão de dezenas de professores e funcionários em todas as escolas e faculdades de Nova Iorque, a maioria dos quais eram membros do Sindicato dos Professores. Pior do que as demissões, observaram alguns educadores, foi o medo e paranóia que varreram as escolas, levando inúmeros educadores a evitar a organização sindical, por causa da suspeita<sup>19</sup>. Diante da suspeita incessante do Sindicato dos Professores, a AFT revogou a Carta do Sindicato em 1941, e o Sindicato finalmente foi dissolvido em 1964.

Ao contrário do grupo que tinha se espalhado a partir do Sindicato original em 1935, o Grêmio dos professores manteve uma postura política mais moderada, e focou-se na democratização das estruturas das escolas através da melhoria das condições de emprego e de trabalho da força docente, muitas vezes invocando uma lógica de profissionalização para justificar suas ações. Em 1960, o Grêmio superou em número de membros o Sindicato dos Professores, mas ainda representava apenas 15% dos educadores da cidade. Os professores da cidade de Nova Iorque permaneceram divididos, com adesão em mais de cem associações educacionais diferentes em toda a cidade<sup>20</sup>. O caráter geral do Grêmio e o corpo docente da cidade, em geral, mantiveram-se conservadores.

### 3. A UFT

Em 1960, uma série de mudanças contextuais ocorridas em Nova Iorque e em seu sistema escolar alterou significativamente o teor das suas organizações de professores. O primeiro desafio para toda a educação americana neste período foi a explosão de matrículas dos alunos do *baby boom* pós-guerra: entre 1945 e 1965, o total de matrículas nas escolas aumentou em dois terços. As escolas secundárias cresceram de forma especialmente rápida: enquanto em 1920, menos de um terço dos adolescentes cursava o ensino médio, em 1940 três quartos estavam inscritos e, em 1960, quase noventa por cento. O aumento das matrículas teve impacto sobre tudo relacionado às escolas, desde a forma e tamanho dos edifícios escolares até o comportamento e as crenças dos alunos. Uma cultura juvenil particularmente nova e

---

19. Iverson, *Communists and the Schools*, p. 344; Foster, *Red Alert! Educators Confront the Red Scare in American Public Schools, 1947-1954*.

20. Perrillo, *Uncivil Rights: Teachers, Unions, and Race in the Battle for School Equity*, p. 113.

desafiadora surgiu nos anos 1950 e 60, emergindo da grande coorte dos *baby boomers*, afluência do pós-guerra, da estrutura familiar modificada, e de uma cultura popular recém-mediada. Os adolescentes de diversas classes e origens étnicas se reuniram em escolas que serviram como um prato cheio pra a interação social, alimentando a cultura popular da juventude que desafiava a estrutura de autoridade tradicional das escolas<sup>21</sup>.

Uma vez que o perfil dos estudantes do país mudou no pós-guerra da América, o mesmo ocorreu ao seu corpo docente, principalmente em um grande distrito escolar como a cidade de Nova Iorque. Nos anos após a Segunda Guerra Mundial, o número de professores do sexo masculino aumentou dramaticamente na cidade; entre 1940 e 1960, o percentual de professores do sexo masculino do ensino médio aumentou de um terço para a metade. O caráter étnico da equipe da cidade mudou também: em 1930, menos de um quarto dos professores da cidade eram judeus. Em 1940, quase dois terços eram judeus<sup>22</sup>. A nova coorte de professores do pós-guerra também foi mais propensa a ser politicamente consciente: muitos deles foram criados em famílias de sindicalistas, e o novo fluxo de professores do sexo masculino era mais provável de se opor ao tratamento paternalista por parte dos supervisores e ao pagamento inadequado<sup>23</sup>.

Esse era o caráter da força docente da cidade de Nova Iorque em 1960, quando o presidente do Grêmio de Professores Charles Cogan e o professor de estudos sociais Albert Shanker negociaram uma fusão entre ele e a associação conservadora de professores do ensino médio para formar a Federação Unida de Professores (UFT – United Federation of Teachers). Os dois líderes estimulavam os professores da cidade, destacando o tratamento dado a eles pelo sistema de ensino: as pensões eram concedidas apenas aos professores aposentados acima de 65 anos ou com 35 anos de serviço. As professoras enfrentavam dois anos de licença-maternidade não remunerada obrigatória após o parto, e os diretores das escolas podiam (e o faziam) disciplinar ou demitir professores quase sem o devido processo ou análise. As escolas, experimentando um afluxo maciço de estudantes *Baby Boomers* do pós-guerra, estavam superlotadas e, muitas vezes programadas em sobreposição de sessão dupla ou tripla. Apesar de serem profissionais com nível superior, muitas vezes com títulos de mestrados

21. Hampel, *The Last Little Citadel: American High Schools Since 1940*, p. 14-15, 46.

22. Maier, *City Unions: Managing Discontent in New York City*, p. 112.

23. Cole, “The Unionization of Teachers: Determinants of Rank-and-File Support,” *Sociology of Education*, v. 41, n. 1, p. 66-87; Cole, *United Federation of Teachers: A Case Study of the UFT*.

avançados, os professores recebiam salários que eram menores do que os dos seus colegas sindicalizados na indústria da construção.

Em sua primeira atuação, 10% dos membros da UFT lideraram uma greve ilegal em 1960 por questões de salários e procedimentos de queixa. A greve levou a uma lei de negociação coletiva que foi aprovada pelo Conselho Municipal de Educação da cidade de Nova Iorque, em 1961, uma das primeiras leis que autorizavam a sindicalização dos trabalhadores do setor público, e uma aprovação tácita das greves de professores. Dois anos depois, mais da metade dos professores da UFT fizeram nova greve e ganharam um contrato de sindicato, fortalecendo ainda mais a autoridade da UFT. O resultado de ambas as ações foi dar poder à nova UFT e normalizar greves de professores de forma inédita. Embora diferentes locais da AFT em todo o país tenham feito greves nas décadas anteriores, eles eram anomalias de risco, uma vez que os trabalhadores do setor público em todo o país eram legalmente proibidos tanto de se sindicalizar quanto de fazer greve. Mas a UFT se organizou em um momento em que o trabalho do setor público estava rapidamente se tornando legal e publicamente reconhecido como uma organização legítima: em janeiro de 1962, a Ordem Executiva n. 10988 do presidente Kennedy concedeu aos funcionários federais o direito de se organizar, e, em 1967, a legislação do Estado de Nova Iorque concedeu direitos de negociação coletiva para os funcionários públicos. Em toda a cidade de Nova Iorque na década de 1960, outros funcionários públicos de saneamento, trânsito e serviços sociais viram uma mudança das relações, em grande parte, informais, seletivas e oportunistas entre a cidade e os seus colaboradores para uma relação mais formal e institucionalizada de negociação coletiva entre a cidade e o sindicato. Assim, também, fizeram os professores: até o início dos anos 1960, a recém-organizada UFT negociou com sucesso com a cidade, ganhando aumentos salariais, melhores condições de trabalho e procedimentos de queixa. Até o final da década, a UFT tinha mudado de uma organização ilegal e marginal para um jogador legítimo na política educacional. Ao fazê-lo, o ensino mudou de uma ocupação feminizada de baixa remuneração e de baixo status para uma carreira profissional estável que oferecia acesso à renda da classe média e status. E foi a UFT que levou a essa transformação<sup>24</sup>.

Através dos anos 1960, a UFT consolidou cada vez mais os seus recursos, e recrutou a maioria dos professores da cidade. Até o final da década,

---

24. Kerchner; Mitchell, *The Changing Idea of a Teachers' Union*, p. 1-8.

a adesão aumentou de 5.000 para cerca de 70.000. A UFT foi sem dúvida a força política mais forte na cidade – e uma década antes ela nem sequer existia. Para acomodar as organizações de professores mais conservadoras a UFT mudou, a fim de ser mais politicamente moderada. No entanto, a liderança da UFT manteve a fidelidade ao movimento de Direitos Civis dos negros da década de 1960, forjando alianças com líderes como Martin Luther King que vinculou, ele mesmo, os direitos civis aos direitos trabalhistas. A UFT apoiou a participação dos professores em atividades de defesa dos direitos civis no sul, incluindo unidades de Recenseamento Eleitoral para os sulistas negros e Escolas Livres e participação na marcha de 1964 para Empregos e Liberdade<sup>25</sup>.

#### 4. Albert Shanker

Em 1964, Albert Shanker sucedeu Charles Cogan como Presidente da UFT, cargo que ocupou até 1985. Shanker é sem dúvida o mais famoso líder sindical de professores na história. Conhecido por sua maneira dura e sucesso na manobra com os políticos locais da cidade, ele transformou a UFT em um poderoso sindicato da cidade e defensor nacional da reforma educacional. Embora a carreira de Shanker com a UFT tenha começado com lutas militantes para o reconhecimento do sindicato, a sua visão de sindicalismo docente eventualmente se expandiu para a política de reforma educacional, em parte, através de sua coluna subsidiada *no New York Times*, “Where We Stand” (“Em que pé estamos”), tendo começado em 1971 como uma estratégia de relações públicas na qual ele afirmou a si mesmo e ao seu sindicato como uma força poderosa na política educacional americana<sup>26</sup>. Shanker era incomum, não só por mover os sindicatos de professores em discussões sobre a reforma do ensino, mas também por posições conservadoras que ele muitas vezes tomou naquela esfera. Em 1983, ele chocou muitos líderes sindicais quando endossou o explosivo relatório da administração Reagan sobre a educação pública, “Uma Nação em Risco”, que chamava a atenção para normas mais rígidas de graduação, dias escolares mais longos e pagamento por mérito para professores. De fato, Shanker foi hábil em andar na linha entre as políticas de reforma conservadoras que puniam educadores com rígidos esquemas de avaliação

---

25. Rosenfeld, *United Federation of Teachers, 50 Years: 1960-2010*.

26. Scott, “Albert Shanker’s Advocacy Advertising,” *Educational Researcher*, v. 27, n. 5, p. 22-26.

e remuneração e direitos trabalhistas dos professores, muitas vezes, lançando mão da linguagem de profissionalismo docente para fazê-lo. Essa estratégia lhe rendeu a inclusão nas discussões sobre reformas federais e estaduais de ensino, ao mesmo tempo que lhe rendeu amargos inimigos tanto nos sindicatos de professores quanto entre educadores progressistas que eram defensores do sindicato dos professores.

Albert Shanker foi eleito presidente da Federação Americana de Professores, em 1974, e ocupou esse cargo simultaneamente à sua liderança da UFT de Nova Iorque, reforçando assim a sua presença nacional e internacional, e, particularmente no final de 1970 e durante os anos 1980, reforçando ainda mais suas posições conservadoras controversas. Como presidente da AFT, ele estava profundamente envolvido nos esforços do Departamento de Estado dos EUA para minar sindicatos independentes em todo o mundo, mesmo quando defendia sua lealdade ao sindicato, insistindo que “não há liberdade ou democracia sem sindicalismo”<sup>27</sup>. Shanker também apoiou consistentemente os objetivos de política externa americana, endossando a Guerra do Vietnã nos anos 1960 e 1970 e os contras da Nicarágua na década de 1980. Tais posições, combinadas com o engajamento de Shanker com o poder docente elevou a sua proeminência como figura pública formidável, com qualidades não totalmente admiráveis. Woody Allen citou Shanker celebrenemente em seu filme *O dorminhoco* (“Sleeper”) de 1973, em que o protagonista é transportado para o futuro e informado de que o velho mundo foi destruído quando “um homem chamado Albert Shanker tomou posse de uma ogiva nuclear”<sup>28</sup>.

## 5. A greve que mudou Nova Iorque

O pensamento de Shanker e sua imagem controversa foram reforçados pela notória greve de professores de 1968 em que a UFT posicionou-se contra o movimento de reforma escolar mais notável do período: o controle da comunidade. Como muitas cidades, Nova Iorque tinha centralizado o controle de sua gestão escolar no início do século, mas na década de 1960, a crescente diversidade das comunidades da cidade tinha levado a

---

27. Ravitch, *The Death and Life of the Great American School System*, p. 175; Shanker *apud* Kahlenberg, “Albert Shanker and the Future of Teacher Unions,” *Phi Delta Kappan*, v. 89, n. 10, p. 716. A maior biografia de Shanker é Richard D. Kahlenberg, *Tough Liberal: Albert Shanker and the Battles over Schools, Unions, Race, and Democracy* (New York: Columbia University Press, 2007).

28. Kahlenberg, “Albert Shanker and the Future of Teacher Unions,” p. 712.

conflitos sobre valores raciais, étnicos e culturais na gestão escolar. No início de 1960, alguns moradores minoritários se organizaram contra escolas superlotadas, a escassez de pessoal nas escolas dos bairros mais pobres e a prática de escolas racialmente segregadas. Diferentemente das escolas do sul dos EUA, que a Suprema Corte dos Estados Unidos comprometeu-se em dessegregar na decisão histórica *Brown v. Conselho de Educação* em 1954, os distritos escolares do norte, como o de Nova Iorque, permaneceram racialmente segregados não pela lei (*de jure*), mas pela prática, (*de facto*), através de padrões residenciais e políticas da cidade. Em Nova Iorque, esses ativistas da comunidade, em sua maioria Afro-americanos, lutaram para descentralizar a gestão da escola da cidade para que os pais e membros da comunidade local pudessem ter mais controle de pessoal e de currículo em suas escolas locais<sup>29</sup>. As comunidades minoritárias da cidade de Nova Iorque na década de 1960 tinham muito a se opor: com uma matrícula escolar que correspondia a mais de 50% de negros e latinos (principalmente de Porto Rico), apenas 10% dos docentes eram negros ou latinos, e apenas 5 dos 600 diretores elementares licenciados não eram brancos<sup>30</sup>. O Conselho Escolar e o prefeito da cidade finalmente cederam à pressão política, baseada na comunidade, através da criação de três distritos escolares experimentais a serem liderados por um Conselho Escolar Comunitário localmente eleito que recebeu autoridade sobre a contratação, colocação e retenção de professores e administradores.

No distrito escolar experimental do bairro predominantemente Afro-americano do Brooklyn, o Ocean Hill-Brownsville, o conselho da comunidade que representava o bairro de classe trabalhadora predominantemente negro entrou imediatamente em conflito com os professores e administradores predominantemente de classe média, judeus, brancos representados pela recém-formada UFT. Quando o novo conselho escolar da comunidade tentou transferir 13 professores e seis outros funcionários da escola, dos quais 18 eram brancos, e todos os que os novos líderes comunitários viam como racialmente intolerantes, a UFT se opôs, citando o seu contrato recentemente obtido com o Conselho Central que proibia tais transferências sem justa causa e devido processo legal. Em protesto, a UFT liderou uma série de três greves no outono de 1968 que derrubou todo o sistema escolar da cidade durante meses. A greve provocou uma crise política e ra-

---

29. Ravitch, *The Great School Wars: A History of New York Public Schools*, p. 292-305.

30. Collins, *"Ethnically Qualified": Race, Merit, and the Selection of Urban Teachers, 1920-1980*, p. 4-5.

cial em toda a cidade que quase não foi abrandada com a decisão final que desmantelou o experimento de controle da comunidade, reintegrando os educadores, e, em grande parte, manteve a posição assumida pela UFT<sup>31</sup>.

O que é comumente referido como o caso Ocean Hill-Brownsville representa valores americanos clássicos e conflitantes sobre educação como um drama Shakespeariano, como forças culturais arquetípicas e arraigadas que se posicionavam uma contra a outra: negros contra brancos, os pais da classe trabalhadora contra os educadores profissionais e ativistas da comunidade contra o trabalho organizado, tudo no contexto acalorado de acusações de antissemitismo e racismo. Sobretudo, o caso foi vivido e continua a ser analisado em termos de conflito racial. Como Podair, o melhor cronista do caso descreve: Ocean Hill-Brownsville foi um embate político e cultural épico entre duas Nova Iorque, uma negra e uma branca “que falavam línguas diferentes uma da outra”<sup>32</sup>. Estas “línguas” opostas resumem muito dos debates históricos e contínuos dos americanos sobre oportunidade de educação e diversidade étnica e racial. A predominantemente branca e judaica UFT falava uma língua de liberalismo, “daltonismo,” meritocracia educacional e devido processo legal, enquanto o movimento ativista da comunidade predominantemente negra falava uma língua de igualdade de oportunidades, do controle local dos pais na educação de seus filhos, e do antiracismo.

Os historiadores identificaram duas grandes ocorrências do episódio Ocean Hill-Brownsville, ambas impactaram as relações raciais da cidade, a gestão escolar e a UFT para sempre. Em primeiro lugar, a greve posicionou a UFT como um valentão burocrático, alinhado com a cidade de uma forma que o trabalho até então raramente tinha sido. A UFT de Shanker, que apenas oito anos antes havia conquistado o sistema escolar centralizado da cidade de Nova Iorque na batalha pelo reconhecimento do sindicato, agora defendia aquele sistema em oposição à liderança dos pais e membros da comunidade, com o único propósito de proteger os recém-alcançados direitos de contrato dos professores. Os pontos de vista críticos e cínicos da UFT foram reforçados no ano seguinte, quando o sindicato consolidou ainda mais sua autoridade através da realização de um “círculo fechado” nos seus acordos coletivos de trabalho, o que significava que a contribuição sindical seria deduzida do pagamento de todos

31. The two best studies of the strike are: Podair, *The Strike That Changed New York: Blacks, Whites, and the Ocean Hill-Brownsville Crisis*, e Perlstien, *Justice, Justice: School Politics and the Eclipse of Liberalism*.

32. Podair, *The Strike That Changed New York*, p. 5.

os professores, sendo eles sindicalizados ou não, quer eles aprovassem a ação UFT na greve anterior ou não<sup>33</sup>. O acordo resultante foi de que a política escolar na cidade de Nova Iorque foi promulgada somente através de negociações sindicais burocráticas centralizadas em uma administração escolar burocrática também centralizada, comprometendo, assim, qualquer processo de tomada de decisão local ou democrático. A contratação, as avaliações e demissões de professores, visões educacionais alternativas, mudanças curriculares e outras decisões educacionais locais foram canalizadas através de um processo burocrático denso e pesado que priorizada o devido processo legal em detrimento dos objetivos educacionais e os interesses dos pais e dos alunos. Tais práticas espelhavam as deliberações de grandes negócios e grandes indústrias, e não a natureza pública e democrática do ensino público. Isso subordinava questões profissionais à prioridade de proteger os direitos do devido processo legal dos professores enquanto trabalhadores. De acordo com uma crítica progressiva, o modelo de sindicato industrial apresentado pela UFT depois de 1968 não conseguiu “distinguir o pão e a manteiga legítimos do pão mofado e da manteiga rançosa de proteger a incompetência e estreitar privilégios em nome dos direitos dos professores”<sup>34</sup>.

O segundo maior impacto da greve de 1968 foi posicionar a maioria branca judaica da UFT contra comunidade de Africano-americanos da cidade, incluindo educadores Afro-americanos. Entre as pessoas de cor da cidade de Nova Iorque, a imagem da UFT após a greve da Ocean Hill-Brownsville foi a de uma burocracia insensível e antidemocrática em estridente oposição às oportunidades educacionais das crianças pobres e das minorias da cidade. O mais devastador para os residentes negros da cidade era que as divisões entre brancos e negros e o descrédito do controle da comunidade que surgiu a partir da greve levaram a uma subsequente consolidação do poder político branco de classe média. Nos anos seguintes, e em particular durante a crise fiscal da cidade em meados dos anos 1970, os brancos de classe média moradores da cidade e dos subúrbios abandonaram qualquer compromisso persistente ao pluralismo e defenderam cortes financeiros devastadores na infraestrutura de serviço social da cidade. E a UFT apoiou esse desenvolvimento, coordenando com a cidade seus esforços de diminuir os serviços públicos da cidade durante a crise fiscal, mesmo à custa da

---

33. Podair, *The Strike That Changed New York*, p. 180.

34. Petersen, “We Need a New Vision of Teacher Unionism,” *Rethinking Schools*, v. 11, n. 4.

demissão de 15 mil professores e profissionais associados em 1975. Embora os membros da UFT tenham convocado uma greve com essas demissões, Shanker efetivamente deixou que a greve falhasse, reduzindo desse modo os seus adversários que, tendo perdido o controle de uma greve sobre a qual tinham insistido, começaram a se fragmentar. Estudantes pobres e de minorias da cidade se acumulavam nas escolas superlotadas com muito poucos professores enquanto Shanker liderava a UFT com uma postura sindical mais conservadora de profissionalismo e de coordenação com o governo da cidade<sup>35</sup>. Na nova visão de sindicalismo de Shanker após a década de 1970, a UFT precisou tornar-se menos um sindicato e mais uma associação profissional. Tal organização seria autorizada a regulamentar as normas e práticas para os seus membros, enfatizando, assim, a reforma política através de um procedimento burocrático, e não através dos direitos dos trabalhadores ou, desnecessário dizer, do envolvimento da comunidade ou dos pais ou da defesa dos direitos das comunidades minoritárias.

O resultado final da postura da UFT no final dos anos 1960 foi a posição do Sindicato como uma grande burocracia que mantinha a liderança da cidade em dívida. Efetivamente, a UFT juntou-se com a cidade e seus gestores financeiros no esforço de resolver a crise fiscal. E, em grande medida, a UFT permanece no mesmo estado atualmente – em um aperto de morte com o governo da cidade, enquanto ainda apresenta apenas uma imagem de representação democrática. A UFT, assim como os sindicatos de professores em todo o país, tem exigido cada vez mais um papel na formulação de políticas de distrito, e os contratos coletivos de trabalho introduziram procedimentalismo e legalismo nas relações com os empregados e uma posição política marcadamente conservadora.

## 6. A UFT atualmente

O predomínio da UFT na AFT continuou após Shanker. No sindicato, Shanker construiu uma impressionante máquina política, a Unidade Caucus, formada em 1962, que continua a predominar no sindicato, mantendo quase todas as posições de liderança e permitindo que a liderança controle a votação, mesmo em um corpo ostensivamente democrático e representativo. A Unidade Caucus não é incontestável, mas várias organizações de oposição dentro e fora da UFT nunca ganharam o poder ou o acesso à

---

35. Podair, *The Strike that Changed New York*, p. 183-214.

liderança sindical<sup>36</sup>. O legado de Shanker sobre o movimento nacional do sindicato de professores e debates sobre as reformas educacionais também se manteve: dois presidentes subsequentes da UFT – Sandra Feldman e Randi Weingarten, também se mudaram da Presidência da UFT para a presidência da AFT nacional.

O precedente de Shanker em apoiar as causas conservadoras também foi repetido pelos presidentes posteriores e a postura da UFT em debates sobre as reformas educacionais permanece tanto poderosa quanto controversa até hoje. A UFT continua a apoiar as três principais iniciativas defendidas por Shanker durante a sua presidência até sua morte, em 1997. Primeiro, a UFT defende fortemente o profissionalismo. De fato, seu subtítulo de identificação é “Um Sindicato de profissionais”. A UFT tira partido do sonho histórico dos educadores norte-americanos de que os professores vão ganhar a autoridade profissional e as recompensas compartilhadas por profissionais legais e médicos. No entanto, ao fazê-lo, a UFT muitas vezes defende políticas que estão diretamente opostas à prática sindical, incluindo o pagamento por mérito para professores e a avaliação por pares<sup>37</sup>. Em segundo lugar, seguindo o exemplo da Shanker, a UFT defende para as escolas charter, um ideal de conservadores políticos que defendem a criação de escolas financiadas com fundos públicos geridas de forma independente, como forma de evitar as restrições sindicais. A UFT qualifica o seu apoio para as escolas charter, afirmando que elas devem ser geridas por professores sindicalizados. No entanto, em seu posicionamento a favor do financiamento alternativo da educação pública, a UFT se acomoda na política educacional neoliberal contemporânea de mercado livre<sup>38</sup>. Em terceiro lugar, a UFT tem sido e continua a ser um forte defensor dos padrões educacionais, testes padronizados, e reformas de prestação de contas que monitoram rigidamente os alunos e educadores. Além disso, a liderança da UFT tem colaborado com os princípios do movimento de reforma educacional nacional mais ampla, incluindo as formas repressivas de avaliação de professores, as políticas “Nenhuma Criança Deixada para Trás” (No Child

36. Weiner, “Why Teacher Unions Matter,” *The Independent*, v. 155. September 9, 2010.

37. Elissa Gootman, Teachers Agree to Bonus Pay Tied to Scores, *The New York Times*, October 18, 2007; Sam Coleman, “Fault Lines in Merit Pay”, *Rethinking Schools Online*. Disponível em: <[http://www.rethinkingschools.org/restrict.asp?path=archive/22\\_04/meri224.shtml](http://www.rethinkingschools.org/restrict.asp?path=archive/22_04/meri224.shtml)>.

38. Ravitch, *The Great School Wars*, p. 122-126.

Left Behind ) de 2001 e “Corrida para o Topo” (Race to the Top ) de 2009 que promovem a competição entre as escolas<sup>39</sup>.

## Considerações finais

A história do Sindicato dos Professores da cidade de Nova Iorque representa, assim, muitos dos temas clássicos na história da educação americana e, particularmente, a história dos professores. Como a cidade em que estão localizados, os professores de Nova Iorque não são típicos como os de outras comunidades americanas, e ainda em suas lutas, realizações e façanhas, a cidade de Nova Iorque representa alguns dos mais notáveis temas americanos sobre o trabalho, o reconhecimento, a política e a prática do professor.

---

39. Weiner, *The Future of Our Schools*, p. 107-129. Para comentários contemporâneos sobre a reforma escolar e os sindicatos de professores ver <[rethinkingschools.org](http://rethinkingschools.org)>; Blog de Diane Ravitch, <<http://dianeravitch.net/>>; e a Rede da Reforma dos Sindicato de Professores <<http://www.turnexchange.net/blog.html>>.

## **APROXIMAÇÕES DO SINDICALISMO DOCENTE UNIVERSITÁRIO MEXICANO**

### **1. Aspectos históricos e sociais do México contemporâneo**

O povo mexicano protagonizou no início do século XX uma das maiores revoluções da história contemporânea e que assentou as bases do Estado mexicano moderno: a Constituição Federal de 1917; a criação do Partido Revolucionário Institucional, PRI (fundado em 1929, como Partido Nacional Revolucionário, depois renomeado em 1938 como Partido da Revolução Mexicana até que em 1946 assumiu a atual denominação); as instituições sindicais e sua legislação trabalhista.

O reconhecimento dos sindicatos, o direito de greve e alguns direitos coletivos foram incluídos já em 1917 na Constituição (artigo 123) e em 1931 criou-se a Lei Federal do Trabalho (LFT). Assim como o Estado Novo no Brasil, o regime pós-revolucionário mexicano também praticou uma política de institucionalização e regulação do sindicalismo voltada a controlar a classe trabalhadora, contudo, concordamos com Gindlin (2011, p. 77) para quem esta intervenção estatal teve um duplo caráter, pois também sancionou os direitos sindicais.

As entidades sindicais foram assumindo características cada vez mais verticalizadas, sem controle dos trabalhadores, sem mecanismos de participação e centradas em “caciques” sindicais. O sindicalismo oficial cristalizou-se em grandes aparatos que passaram a gozar de influência política e compartilhar do poder por meio do PRI com deputados e senadores no Congresso Nacional.

Ainda que o México não tenha passado pela desventura de uma ditadura militar como o Brasil, e que tenha tido governos como o de Lázaro Cárdenas, que promoveu uma reforma agrária, nacionalizou o petróleo e concedeu asilo a combatentes da Guerra Civil espanhola, o regime foi assumindo características mais autoritárias.

Entre 1947 e 1977 nenhum partido pode ser registrado no México (Woldenberg, 2013, p. 29) e as forças de segurança perpetraram verdadei-

ras chacinhas de destaque mundiais contra os estudantes universitários: em 1968 na Praça das Três Culturas; e em 1971 o “Massacre de Corpus Christi”.

Neste período, nos campus da Universidade Nacional Autônoma do México (UNAM) atuavam forças paramilitares, os porros, financiados pelo governo e setores empresariais, com o objetivo de promover desordem e aterrorizar os estudantes e trabalhadores. A percepção da impossibilidade de transformação social via mecanismos democráticos e a proximidade (temporal e geográfica) com a Revolução Cubana, propiciou que grandes setores da vanguarda adotassem a luta armada no campo e nas cidades. Os grupos armados foram duramente perseguidos e combatidos pelo governo, no que se convencionou chamar de “guerra suja”, segundo o professor Arturo Ramos<sup>1</sup>.

Nesta conjuntura o sindicalismo universitário (inicialmente os trabalhadores administrativos, mas logo seguidos pelos trabalhadores acadêmicos), trava suas batalhas e transforma-se em referência de sindicalismo independente, democrático e classista em oposição ao sindicalismo oficial denominado de “charro” – pelego no Brasil.

A emergência deste novo ator está associada à elevação do custo de vida e à expansão do ensino universitário no México que pode ser evidenciado na evolução de sua maior e principal universidade, a UNAM (Basurto, 1997, p. 278 e 280):

Pessoal Acadêmico por níveis na UNAM					Alunos Médio* e Superior
Ano	Total	Médio	Superior	Outros	
1931	1.145	138	1.007	----	9.561
1935	1.363	413	950	----	10.113
1940	2.259	624	1.635	----	17.090
1945	3.421	1.206	2.215	----	23.300
1950	3.564	1.196	2.368	----	24.929
1955	5.314	2.001	3.313	----	37.094
1961	6.214	1.862	4.726	470	67.967
1965	6.689	2.075	4.409	205	74.900
1970	8.855	1.724	6.606	525	106.718
1975	14.780	3.449	10.778	316	222.982
1980	27.515	5.129	20.475	1.911	294.542
1985	30.138	4.216	22.517	3.342	256.693
1990	32.199	4.950	23.178	3.944	
1995	28.452	----	----	----	261.900

\*No México, as instituições de ensino superior públicas, geralmente também possuem cursos de nível médio denominados de preparatórias ou chacharelatos.

1. Professor, investigador e ex-secretário-geral do sindicato da Universidade Autônoma de Chapingo. Entrevista concedida ao autor na sede do Sindicato dos Trabalhadores da UNAM (STUNAM) em 16 de outubro de 2014.

Entre 1940 e 1970 o Produto Interno Bruto mexicano cresceu a um ritmo de 6,2% ao ano segundo Bensusán e Middlebrook (2013, p. 42), mas com a crise do petróleo de 1973, o México vive um período de descontrole inflacionário. Segundo Freitas, retomando a divisão de Cano (2000),

[...] o período pode ser dividido em três fases. A primeira (1970-1974) e é marcada pela expansão industrial atrelada ao aumento do desequilíbrio externo, das contas públicas e aumento da inflação; a segunda fase (1974-1977) evidencia a ortodoxia econômica aplicada pelo governo no combate a inflação e há também uma leve desaceleração econômica; a terceira (1977-1981) foi marcada pelo auge da inversão produção e exportação petrolífera e ressalta que houve um aumento da dívida externa é (sic) do aumento do déficit público. (Freitas, 2008, p. 47)

Assim como no Brasil, que a retomada do movimento estudantil, popular e operário no final da década de 1970, levou o regime militar a iniciar um processo de “abertura democrática”, no México a ocorrência dos mesmos fenômenos combinados com insurgência de grupos armados (Woldenberg, 2013, p. 23), forçou o governo de José López Portillo a iniciar a partir de 1977 um processo de reformas eleitorais que visava canalizar o descontentamento através de instituições democráticas.

A captação de recursos na década de 1970, via empréstimos bancários, na perspectiva da retomada da economia mundial resultou na crise da dívida externa dos anos 1980 que teve como marco a moratória em agosto de 1982.

O governo do presidente Miguel de La Madrid Hurtado (1983-1988), seguindo as recomendações do Banco Mundial (BM) e Fundo Monetário Internacional (FMI), reagiu à crise com medidas de austeridade: corte nos gastos sociais, limitação de reajustes salariais, fim do controle de preços, desvalorização do peso, livre variação cambial e privatização de empresas públicas.

Nesse governo, marcado por elevadas taxas de desemprego, o valor real do salário mínimo declinou 49,7%. Segundo Graciela Bensusán e Kevin J. Middlebrook (2012, p. 44 e 45), o crescimento médio anual do Produto Interno Bruto (PIB) no período 1981/2000 foi da ordem de 2,4%, e o PIB per capita anual de 0,4%.

Sindicalmente, ao contrário do Brasil, onde a crise da década de 1980 resultou no surgimento de um sindicalismo classista e em uma alternativa política operária, o sindicalismo oficial mexicano continuou predominante, ainda que com revezes como a disputa com os setores independentes do sindicalismo e perda de representação no parlamento.

A década de 1990 foi marcada por políticas neoliberais como a abertura da economia, com a assinatura do Tratado de Livre Comércio da América do Norte (NAFTA) em 1994, reorganização produtiva, flexibilização dos direitos trabalhista, reformas previdenciárias, reformas trabalhistas, descentralização dos sistemas de ensino básico, priorização do ensino básico (correspondente ao ensino fundamental no Brasil) e expansão das instituições particulares no ensino superior.

A política neoliberal de manutenção de grandes contingentes de desempregados (desemprego estrutural), a fragmentação da representação sindical, informalização do trabalho, a redução do número de sindicalizados e a internacionalização da economia minaram a capacidade de reação do movimento sindical e evidencia-se um declínio do número de greves: de uma média anual de 138 entre 1989 e 1994 para 18 entre 2007 e 2012 (Bensusán; Middlebrook, 2013, p. 60).

Entre 1994 e 2012 o valor do salário mínimo recuou quase 27% e o salário médio oscilou negativamente até quase 30% (1996) para recuperar o mesmo valor em 2012 (op. cit., p. 51).

Na Educação, a principal entidade dos trabalhadores, o Sindicato Nacional dos Trabalhadores em Educação (SNTE), com atuação central na Educação Básica, foi conivente com a política de descentralização do ensino (1992) e se adaptou bem aos dois governos do Partido da Ação Nacional (PAN), que venceu o PRI nos pleitos presidenciais de 2000 e 2006, assumindo cargos e ganhando influência.

Como efeito da crise econômica mundial de 2008 o PIB mexicano de 2009 diminuiu 6,5% e o número de trabalhadores assegurados no Instituto Mexicano de Seguridade Social (IMSS) entre julho de 2008 e julho de 2010 reduziu-se em 572.000 trabalhadores, ou 4,5% do total (Garro, Hernández, Llamas, 2012, p. 332).

Em 2012, com o retorno do PRI ao poder central, o primeiro ato do novo presidente, Enrique Peña Neto, foi promover um acordo denominado “Pacto pelo México” com o PAN e o Partido da Revolução Democrática (PRD), em que o primeiro ponto acordado foi a reforma educativa para a Educação Básica, que implantou avaliações de professores que podem levar a sua demissão.

## 2. Sindicalismo universitário

Em 2008, havia no México 291.268 professores universitários sendo que 254.373 destes estavam na graduação (licenciatura no México) e 36.895 na pós-graduação. Isso para um total de 2.705.200 alunos no sistema de ensino superior (Garro; Hernández; Llamas, 2012, p. 336).

Se, é um fato que o sindicalismo docente é tardio em relação ao sindicalismo fabril e de outras categorias, o mesmo ocorre com o sindicalismo universitário em relação ao do nível básico. Não desconhecemos o valor das primeiras organizações. Desde 1929, por exemplo, quando a UNAM obtém sua “autonomia”, havia entidades representativas tanto dos trabalhadores administrativos como dos acadêmicos<sup>2</sup>.

Porém, só a partir do início da década de 1970, a luta pelo reconhecimento da organização sindical ganha ímpeto. O epicentro foi na UNAM com a fundação em 1971 do Sindicato de Trabalhadores e Empregados da UNAM (STEUNAM) seguido de vários enfrentamentos e uma longa greve (1972/1973). Pouco depois, em 1974, os docentes fundam o Sindicato do Pessoal Acadêmico da UNAM (SPAUNAM).

Em 1977, em um período também marcado por uma difícil greve, os dois sindicatos se unificam dando origem ao Sindicato dos Trabalhadores da UNAM (STUNAM), um sindicato misto (trabalhadores acadêmicos e administrativos) que se constituiu na principal entidade do movimento sindical universitário mexicano.

Há na UNAM ainda a Associação Autônoma de Pessoal Acadêmico da UNAM (AAPAUNAM), fundada também em 1974 e que é responsável pela representação majoritária dos acadêmicos da UNAM, mas com uma postura menos crítica e sem desempenhar em nível nacional o mesmo papel do STUNAM.

Além da conjuntura autoritária e do descontrole inflacionário, a luta pelo reconhecimento do direito à organização sindical também foi marca-

---

2. *Trabalhadores administrativos*: União de Empregados da Universidade Nacional Autônoma do México (1929); Sindicato de Empregados e Operários da UNAM (1933); Sindicato de Trabalhadores da UNAM (1945); Sindicato de Empregados e Operários da UNAM (1961); Associação de Trabalhadores Administrativos da UNAM (1966); Sindicato de Trabalhadores e Empregados da UNAM (1971); *Trabalhadores acadêmicos*: União de Empregados, Professores e Operários da UNAM (1937); Federação de Professores Universitários da UNAM (1938); Associação de Professores Universitários do México (1950); Sindicato de Professores da UNAM (1964); Sindicato Independente de Professores da UNAM (1972); Sindicato de Pessoal Acadêmico da UNAM (1974); Associação de Agrupações do Pessoal Acadêmico da UNAM (1974) (Basurto, 1997, p. 275-278).

da por fatores próprios da categoria e das instituições de ensino superior no México: a) a resistência das autoridades acadêmicas e mesmo de setores mais conservadores de professores de se reconhecerem inseridos em relações trabalhistas; b) a relação da autonomia universitária e as especificidades do movimento sindical mexicano.

A administração universitária, não aceitava a denominação de “patrão” atribuída à UNAM pelo sindicato e conseqüentemente não reconhecia relações trabalhistas e o direito da existência de um sindicato. Essa perspectiva era particularmente compartilhada por setores acadêmicos que entendiam que o fato de venderem a força de trabalho não os caracterizava como trabalhadores, pois o elemento central seria o caráter do trabalho produzido (não material).

Também a interpretação da relação entre a autonomia da universidade e a cultura do movimento operário no México era usada pela reitoria como argumento para não reconhecer o direito à sindicalização dos trabalhadores.

No México os sindicatos podem ter a prerrogativa de indicação dos trabalhadores a ser contratados (cláusula de exclusividade), assim como de solicitar seu desligamento o desligamento destes do quadro de funcionários quando o trabalhador for expulso ou excluído do quadro de sócios do sindicato (cláusula de exclusão). São dois mecanismos de controle dos trabalhadores pelas direções sindicais. Mesmo o sindicato abrindo mão da cláusula de exclusão, a reitoria não aceitava reconhecê-lo. Afirmava que o sindicato ameaçava a autonomia universitária, uma vez que poderia ser um instrumento a serviço de um partido (no caso o Partido Comunista Mexicano). O STUNAM ganhou com a greve de 1972 um reconhecimento informal, mas seu reconhecimento legal só ocorre na década de 1980 com uma alteração da legislação.

É importante destacar que nos referimos às instituições de ensino superior público, denominadas como “autônomas” e, portanto, descentralizadas. O sistema de ensino superior público se estrutura em três modalidades que definem suas formas de financiamento e organização (Hernández; Llamas, 2012, p. 318): a) Federal – Instituto Politécnico Nacional (IPN) e a Universidade Pedagógica Nacional (UPN); b) Sistema misto – Universidades tecnológicas e institutos tecnológicos de estudos superiores; c) Sistema autônomo – Universidades federais e estaduais que gozam de autonomia. A autonomia é garantida pelo artigo 3º da Constituição Federal do México.

As instituições de ensino superior privadas, de forma geral, não possuem entidades de representação sindical nem por instituição, nem em nível nacional.

Ao longo da década de 1970 surgem diversas entidades nas universidades públicas e este sindicalismo desponta como alternativa sindical e intenta criar o Sindicato Único dos Trabalhadores Universitários (SUNTU), mas o governo (José López Portillo) regulamentou as organizações sindicais universitárias, no artigo 123 da Constituição Federal, e proibiu a formação de uma entidade nacional instrumentalizando como argumento a autonomia e o caráter descentralizado das universidades.

Os sindicatos estão organizados por instituição universitária, mas há uma entidade denominada Frente Ampla de Sindicatos Universitários e da Educação Superior (FASUES) que congrega aproximadamente cem entidades organizadas em três vertentes organizativas (Lechuga; Ramos, 2012, p. 81): a) **CONTU** – Confederação Nacional de Trabalhadores Universitários, com 48 sindicatos (19 administrativos e 29 acadêmicos) e de prática mais moderada; b) **FNSU** – Federação Nacional de Sindicatos Universitários, com cerca de 30 entidades, inclusive o Sindicato dos Trabalhadores da Universidade Nacional do México (STUNAM), com práticas mais independentes do governo e democracia interna; c) **CNSUES** – Coordenadora Nacional de Sindicatos Universitários e da Educação Superior, com aproximadamente 20 sindicatos e com uma prática e discurso mais radical.

Segundo Basurto (2006, p. 22), em 1992 o STUNAM e dezenas de organizações do movimento sindical universitário protagonizaram uma greve que almejava uma negociação nacional coletiva, mas a negociação unificada foi negada e os dezessete sindicatos que paralisaram as atividades foram forçados a negociar isoladamente.

O STUNAM também é um dos principais sindicatos que integram a União Nacional dos Trabalhadores (UNT), uma central sindical crítica ao sindicalismo oficial e patronal, fundada em 1997.

### 3. A precarização do trabalho docente universitário

Na “Declaração Mundial sobre a Educação para Todos”, Jomtien, Tailândia (1990), define-se a Educação Básica – ensino fundamental no Brasil – como prioritária e o ensino superior é mencionado apenas um parágrafo.

Em 1994, o Banco Mundial (BM) no documento “La Enseñanza Superior. Las lecciones derivadas de la experiencia” (1994) delinea sua análise e recomendação para o ensino superior dos países em desenvolvimento:

[...] a realidade fiscal na maioria dos países em desenvolvimento indica que melhoramentos da qualidade e o aumento das matrículas no ensino pós-secundário, podem ser obtidos com pouco ou nenhum aumento do gasto público. (Banco Mundial, 1995, versão em espanhol, p. 4, tradução nossa)

Essa indicação funda-se na tese que o retorno social do investimento em educação básica era superior ao do ensino superior – em 2000 esta tese foi formalmente revista em um documento conjunto do BM com a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO). O documento de 1995 aponta quatro metas: a) Fomentar a maior diferenciação das instituições, incluído o desenvolvimento de instituições privadas; b) Proporcionar incentivos para que as instituições públicas diversifiquem as fontes de financiamento e a estreita vinculação entre o financiamento fiscal e resultados; c) Redefinir a função do governo no ensino superior; d) Adotar políticas que estejam destinadas a outorgar prioridade aos objetivos de qualidade e equidade.

São objetivos que fomentam políticas mundiais para elevar as taxas de lucro e intensificar a dependência para com os centros do capitalismo. Não causa espanto que atentem contra os interesses das nações em desenvolvimento e das camadas mais pobres da população.

Não nos deteremos na avaliação da implementação destes pontos, pois não é esse o tema deste trabalho, mas são relevantes para caracterizar o contexto que marcou a expansão do sistema de ensino superior no México (e de todos os países em desenvolvimento) ao longo dos últimos anos.

A consequência inicial para as instituições públicas de ensino superior, foi a interrupção da criação de novas universidades. Segundo Lechuga e Ramos (2012, p. 65), até a criação da Universidade Autônoma da Cidade do México (UACM), em 2004, houve um hiato de quase três décadas sem uma nova universidade pública no México – destacam os autores que foram criados institutos tecnológicos que não se enquadram no conceito de Universidade.

Para os trabalhadores o quadro também foi marcado pelo retrocesso. Ao contrário dos trabalhadores administrativos, grande parte dos trabalhadores docentes não tem seu vínculo empregatício reconhecido ou este é precário. Trata-se de uma realidade comum relatada por docentes da própria UNAM, da Universidade de Guadalajara, da Universidade Autônoma de Querétaro, da Benemérita Escola Normal de Maestros (Distrito Federal), da Universidade Autônoma da Cidade do México e da Universidade Michoacana de San Nicolás de Hidalgo<sup>3</sup>.

---

3. Entrevistas concedidas entre o mês de outubro e novembro de 2014.

Frente à necessidade de expansão dos cursos e programas, e com um orçamento incompatível, a opção dos reitores e administrações universitárias têm sido ampliar o trabalho precário dos professores universitários. Infelizmente não há dados nacionais, ou pelo menos não são facilmente localizáveis, e utilizaremos dados de instituições.

As universidades autônomas podem ser de caráter federal, estadual ou municipal e seu financiamento depende ou exclusivamente do governo federal ou da articulação entre entes federativos. Sendo as instituições autônomas e descentralizadas, organizam seu quadro funcional (nomina) e políticas salariais e de contratação de forma independente. Entretanto podemos identificar algumas características gerais que delimitam “grandes setores” de professores universitários por suas condições de trabalho.

Há os professores chamados de “carreira” ou “carga completa”, que possuem vínculo reconhecido pela instituição, têm direito a benefícios (*prestaciones*), plano de carreira, acesso a linhas de pesquisa, têm segurança quanto a sua permanência na instituição e contribuem para um sistema previdenciário. São minoritários.

No extremo oposto há professores que trabalham por horas. Às vezes, pouquíssimas horas e por longos anos, sem vislumbrarem a possibilidade de alcançarem sua efetivação. Não contribuem, ou contribuem com pequenos e/ou irregulares aportes, para o sistema previdenciário, não participam da elaboração dos projetos acadêmicos e tampouco têm acesso a verbas para pesquisas ou bolsas de estudo.

Entre estes dois extremos há setores de docentes para as quais se preveem alguns direitos e permitem que estes conquistem o direito a ministrar uma disciplina. Há situações em que os professores têm acesso a alguma linha de estímulo à docência ou algum benefício específico (como uma passagem aérea para participar de um congresso). Contudo, sua carga horária é limitada para que não os caracterize como professores de “carreira”. São genericamente designados como professores de “*asignatura*”.

Podemos observar que na UNAM esta situação não é nova, mas ao longo dos anos foi adquirindo uma importância vital para a expansão das atividades da universidade (Basurto, 1997, p. 279)<sup>4</sup>:

---

4. Há uma pequena variação nas somas na coluna “Total” apresentada a qual não pudemos explicar a razão. Acrescentamos uma coluna à direita com as somas corretas, mas pode-se verificar que a variação é mínima e não altera a análise quanto à relação entre professores de carreira e os precarizados.

Evolução dos trabalhadores acadêmicos na UNAM					Número total corrigido
Ano	Total	Carreira	Assinatura	Investigadores	
1960	6.214	—	—	—	
1965	6.689	113	6.219	290	6.622
1970	8.855	516	7.898	525	8.939
1975	14.780	393	13.736	936	15.065
1980	27.515	1.448	24.936	1.911	28.295
1985	30.138	2.578	23.729	3.342	29.649
1990	32.199	3.694	23.943	3.944	31.581
1995	28.452	3.997	23.289	3.166	30.452

Essa situação se estende a outras instituições. A Universidade de Guadalajara é a segunda maior instituição de ensino superior do México com 241.744 estudantes, 15.589 trabalhadores acadêmicos e 9.289 trabalhadores administrativos. Há duas entidades sindicais: o Sindicato de Trabalhadores Acadêmicos da Universidade de Guadalajara, STAUDeG; e o Sindicato Único de Trabalhadores da Universidade de Guadalajara, SUTUDeG (Amaral et al., 2014, p. 137).

Segundo o professor Gonzalo Nava Bustos,<sup>5</sup> da Universidade de Guadalajara, também nesta instituição os professores de carga completa são minoritários e esse cenário prejudica a organização da categoria, não apenas pela vulnerabilidade desses professores, mas pela própria dificuldade de se subjetivar uma identidade enquanto professor acadêmico.

Muitos são profissionais liberais (advogados, engenheiros, médicos) para os quais, lecionar em uma universidade confere apenas prestígio, mas não pretendem constituir uma carreira acadêmica e para estes, a situação é ideal. Estes não se veem como trabalhadores, ou mesmo como professores, mas a docência valoriza o currículo no meio profissional onde atuam prioritariamente.

Porém essa não seria a realidade para a maioria dos professores profissionais, que precisam trabalhar em mais de uma instituição ou em várias unidades de uma instituição. Não dispõem de tempo ou local para poder planejar aulas, orientar alunos ou mesmo um lugar para guardar os pertences. Não podem se dedicar à vida acadêmica da instituição e sua formação depende do seu próprio investimento financeiro.

5. Entrevista fornecida aos autores durante o X Congresso Internacional da Sociedade da História da Educação Latino-Americana da Educação (SHELA), em 30 de outubro de 2014, Puerto Vallarta, México.

Segundo o professor Samuel Cielo<sup>6</sup>, da UACM, essas condições de trabalho são às vezes mais importantes que a questão salarial uma vez que configuram as garantias para o fazer acadêmico, a produção do conhecimento e a realização profissional.

Os professores de “carreira”, ao longo dos anos também foram prejudicados em sua forma de remuneração. Segundo Basurto (2006, p. 28), a partir de 1990 a UNAM aplica uma política de diferenciação salarial baseada no rendimento e produtividade de cada professor. Essa política, de matriz neoliberal, fragilizou ainda mais a posição do sindicato, uma vez que individualizou as condições de ganho salarial e substituiu o princípio da solidariedade da luta coletiva pelo individualismo da concorrência por acesso a estímulos e bolsas, que não se incorporam ao salário e não serão, desta forma, usufruídas no momento da aposentadoria.

A partir dos dados salariais da UNAM denotam-se outros elementos. Em 2008 apenas 28,5% (12.0450) dos docentes possuíam tempo completo enquanto que os professores por disciplina ou horas totalizam 71,5% (30.302) do quadro docente. Neste mesmo ano, do orçamento destinado à folha de pagamento do pessoal docente (46,6% do total), quase 65% correspondiam aos professores de tempo completo e pouco mais de 35% aos precarizados (Lechuga; Ramos, 2012, p. 71 e 73).

Percebe-se, pela participação dos trabalhadores precarizados na folha de pagamento, e seu peso no número total de professores, que esta estrutura reproduz no interior da categoria uma condição de fragmentação, hierarquização e desigualdade capitalista. Essa organização da mão de obra está associada a diferentes propósitos. Dessa perspectiva uma mesma instituição abriga modelos distintos de universidade: uma de investigação e pesquisa e outra voltada para as necessidades de formação de mão de obra para o mercado, em conformidade com o ideário neoliberal.

A luta salarial (coletiva) agora convive e concorre com o acesso aos estímulos (individual). Os professores de disciplina (asignatura) ou horas podem com sorte ter acesso a um programa (Estímulos à produtividade e ao rendimento de pessoal acadêmico de asignatura), enquanto que os acadêmicos de carreira têm acesso a mais de vinte programas de estímulo que se apresentam em três modalidades: a) reconhecimentos à docência e investigação (sete programas); b) Formação acadêmica (quatorze pro-

---

6. Entrevista concedida em 16 de outubro de 2014 na União Autônoma da Cidade do México (UACM).

gramas); c) Apoio a projetos de investigação a cargo de professores de carreira (quatro programas) (op. cit., p. 75-77).

Essa diversidade de condições criam fragmentações que dificultam a organização dos trabalhadores. Em entrevista<sup>7</sup>, o professor Ángel Balderas Puga, secretário geral do Sindicato Único do Pessoal Acadêmico da Universidade Autônoma de Querétaro, SUPAUAQ, nos observa que o sindicato oficialmente não pode representar os professores contratados por hora.

Esse quadro reflete a situação geral do trabalho no México. Em 2010, mais da metade (60,6%) da população ocupada no México (43,6 milhões) mantinham vínculos informais de trabalho, ou 26,4 milhões de trabalhadores (Prieto, 2012, p. 126).

Além da precariedade do vínculo empregatício e das más condições de trabalho os salários dos trabalhadores docentes precarizados são muito baixos. O Ensino Superior da UNAM está fisicamente distribuído em seis campi: a Cidade Universitária, com dezessete (17) escolas e faculdades, e cinco (5) campus espalhados na Cidade do México que se denominam Faculdades de Estudos Superiores (FES) em Acatlán, Aragón, Cuautitlán, Iztacala e Zaragoza.

Na FES Acatlán, segundo Lechuga e Ramos (2012, p.78), dos 1500 professores, somente 400 eram de tempo completo. Dos demais 1.100, somente uns 200 alcançam trabalhar 18 horas por semana (o limite imposto pela UNAM aos professores para não caracterizá-los como de carreira):

O salário de um professor de asignatura que tenha 18 horas na semana, ainda quando conte com estudos de mestrado e/ou doutorado (com um pagamento correspondente a uma antiguidade de 5 a 10 anos), [...] pode ser ao redor de 6.000 pesos ao mês ou equivalente a 500 dólares, se ingressa no programa de apoio por produtividade e rendimento pode obter até 130 dólares mais ao mês. (Lechuga; Ramos, 2012, p. 79, tradução nossa)

É importante ressaltar que o custo de vida do Distrito Federal, a Cidade do México, é segundo a Economist Intelligence Unit (EIU), setor de pesquisas da revista britânica *The Economist* equivalente ao de São Paulo ou Bogotá<sup>8</sup>.

7. Entrevista concedida na sede do SUPAUAQ em 5 de novembro de 2014, em Querétaro, México.

8. As cidades mais caras e mais baratas do mundo. Pragmatismo Político. BBC Brasil. Mar/2014. Disponível em: <<http://www.pragmatismopolitico.com.br/2014/03/cidades-mais-caras-e-mais-baratas-mundo.html>>. Acesso em: 28 nov. 2014.

Por fim há que se destacar a reforma previdenciária de 2007, promovida pelo presidente panista Felipe Calderón com apoio do PRI no Congresso Nacional, que impôs um limite da remuneração ou pensão (dez salários mínimos, ou 1500 dólares) mensais. A opção para melhorar a remuneração seria ampliar significativamente o tempo de trabalho para se aposentar com um salário próximo aos vencimentos na ativa.

Decorre que muitos professores de carreira não se aposentam, pois significaria uma queda abrupta em seu padrão de vida e os professores de assinatura ou de horas devem prolongar sua atividade até os 65 anos pelo menos (op. cit., p. 98).

## Considerações finais

A conjuntura latino-americana requer estudos comparados do sindicalismo docente das diversas realidades nacionais no intuito da elaboração de análises mais aprofundadas e abrangentes. Concordamos com Rosso (2011, p. 11) quanto à necessidade de pesquisas empíricas sobre o tema, principalmente onde se incrementaram políticas de descentralização e fragmentação dos sistemas educacionais e sindicais.

Constata-se que as metas do BM são gerais, mas as estratégias de implementação adaptam-se às características de cada contexto formando amálgamas com a cultura específica. A precarização, que era um traço da UNAM na década de 1970, foi alçada à condição de padrão; a burocratização do sindicalismo mexicano é defendido e reforçado por governos neoliberais; e a tradição de autonomia universitária foi utilizada para confinar e atomizar as lutas.

A diversidade e fragmentação das condições de trabalho, incide direta e negativamente na subjetivação da identidade do sujeito social docente, ou seja, muitos indivíduos não se identificam socialmente como professores e menos ainda como trabalhadores. Não obstante, um setor docente precarizado, majoritário e que se reconhece enquanto acadêmico, é impedido de compartilhar espaços e práticas da comunidade escolar da instituição, fragilizando e comprometendo não apenas a organização coletiva, mas o avanço do conhecimento e possibilidades alcance de soberania nacional em relação às nações mais ricas e o mercado financeiro.

Destacamos a intervenção de um jovem professor em um evento acadêmico na Universidade Autônoma de Querétaro<sup>9</sup>, que afirmou ter minis-

---

9. Divulgação do livro *¿Qué aprendiste hoy em el trabajo? Las lecciones prohibidas de la educación laboral* de Helena Worthen. Universidade Autônoma de Querétaro. Em 04/11/2014.

trado aulas em cinco instituições, em um mesmo período, e que só depois de um longo tempo passou a se considerar um trabalhador. Isso reforça o já exposto pelas organizações sindicais: a exploração por si só não implica a formação de uma consciência mais crítica, mas carece da interação com pares mais experientes e acesso ao conhecimento histórico ordenado, por organizações classistas (sindicais ou políticas).

Não foi possível mensurar, mas o trabalho realizado pelo professor fora da instituição, o trabalho invisível (Mancebo, 2011, p. 74), que se acentuou com as novas tecnologias e implica um valor imenso de horas de trabalho não remunerado é muito provavelmente maior entre os trabalhadores docentes precarizados.

Ao fim e ao cabo, se impõe a necessidade de vincular as lutas do sindicalismo docente a projetos que ultrapassem o marco corporativo e estabeleçam alianças com outros sujeitos sociais, como os estudantes, as famílias e outras categorias e segmentos sociais que também são atingidos pelas políticas neoliberais.

Quando visitamos o México, os estudantes do Instituto Politécnico Nacional (IPN), de nível superior público e centralizado (ao contrário das universidades autônomas) estavam em greve por conta da alteração de sua certificação (de engenheiros para técnicos). Isso permitiria a intensificação da exploração de uma mão de obra extremamente qualificada e elevação do lucro das empresas.

Essa mobilização dos estudantes contava com apoio das famílias, professores e sindicatos independentes. Os estudantes conseguiram que as negociações com o governo fossem transmitidas ao vivo pelo canal onze de TV (La Jornada, 2014). Também em 1999/2000 a greve de um ano que os estudantes da UNAM protagonizaram contra a cobrança de mensalidades e matrículas era um enfrentando às políticas neoliberais. Esse parece ser o caminho e os aliados.

## Referências

ALONSO, Emir Olivares; ROMÁN, José Antonio. Acepta la SEP dialogar con alumnos del Poli en Zacatenco. **La Jornada**. 4/11/2014. Disponível em: <<http://www.jornada.unam.mx/2014/11/04/politica/015n1pol>>. Acesso em: 28 nov. 2014.

AMARAL, Jaime Arias; et al. Lucha por la democracia y formación profesional crítica. El colectivo de reflexión universitaria en la Universidad de

Guadalajara. **Memória do X Congreso Internacional da Sociedad de História de la Educación Latinoamericana**. Puerto Vallarta, out. 2014. CD-ROM.

BANCO MUNDIAL. **La Enseñanza Superior**. Las lecciones derivadas de la experiencia. Washington, 1995 (versão em espanhol).

BASURTO, Jorge. **Los movimientos sindicales en la UNAM**. México D.F.: UNAM/Instituto de Investigaciones Sociais, 1997.

\_\_\_\_\_. La vida política del Sindicato de Trabajadores de la UNAM. **Cuadernos de Investigación**, México D.F.: UNAM/Instituto de Investigaciones Sociais, n. 34, 2006.

BENSUSÁN, Graciela; MIDDLEBROOK, Kevin J. **Sindicatos y política en México**: cambios, continuidades y contradicciones. México D.F.: FLACSO/México, 2013.

FREITAS, Vinícius Ruiz Albino de. México: da crise de dívida externa ao advento do NAFTA. **Revista Aurora**, Marília, ano II, n. 3, dez. 2008. Disponível em: <[http://www.marilia.unesp.br/Home/RevistasEletronicas/Aurora/aurora\\_n3\\_misclanea\\_02.pdf](http://www.marilia.unesp.br/Home/RevistasEletronicas/Aurora/aurora_n3_misclanea_02.pdf)>. Acesso em: 21 nov. 2014.

GINDIN, Julián. Sindicalismo docente en América Latina. Un ensayo sociológico. In: GINDIN, Julián; FERREIRA, Ondina Vieira; ROSSO, Sadi Dal (orgs.). **Associativismo e sindicalismo em educação**: teoria, história e movimentos. Brasília: Paralelo 15, 2013, p. 77-91.

HERNÁNDEZ, Juan Manuel; GARRO, Nora; LLAMAS, Ignacio. El mercado de trabajo de los trabajadores de la educación. In: TOLEDO, Enrique de la Garza (coord.). **La situación del trabajo en México, 2012**: el trabajo en la crisis. México D.F.: Plaza y Valdés Editores, 2012, p. 313-344.

LECHUGA, Maria Teresa; RAMOS, Arturo. **Magister Changarrization**: los nuevos sujetos académicos y el trabajo precario em la educación superior. 2. ed. México D.F.: STUNAM/Red Tap/Cultura, Trabajo y Democracia/GIIS, 2012.

MANCEBO, Deise. Trabalho docente na educação superior: Problematizando a luta. in: ROSSO, Sadi Dal (org.). **Associativismo e sindicalismo em educação**: organização e lutas. Brasília: Paralelo 15, 2011, p. 69-88.

PRIETO, Rodrigo Negrete. Setor informal en México visto bajo el esquema conceptual. In: TOLEDO, Enrique de la Garza (coord.). **La situación**

**del trabajo en México, 2012:** el trabajo en la crisis. México D.F.: Plaza y Valdés Editores, 2012, p. 119-154.

ROSSO, Sadi Dal. Elementos para a teoria do sindicalismo no setor da educação. In: ROSSO, Sadi Dal (org.). **Associativismo e sindicalismo em educação:** organização e lutas. Brasília: Paralelo 15, 2011, p. 17-27.

WOLDENBERG, José. **La transición democrática en México.** México D.F.: El Colegio de México, 2012. (2ª reimpressão, 2013).

## **SOCIALISMO E EDUCAÇÃO: O ESTATUTO DO SINTESE (SINDICATO DOS TRABALHADORES EM EDUCAÇÃO BÁSICA DA REDE OFICIAL DO ESTADO DE SERGIPE)**

### **Introdução**

O presente artigo não pretende fazer uma análise global do SINTESE. Procuo esboçar uma análise sobre tópicos escolhidos do estatuto da entidade. Como se sabe, uma análise mais acurada teria que levar em conta, principalmente, a atuação prática e concreta do sindicato nas lutas e no cotidiano da base territorial da entidade. A pesquisa de campo que fiz em março e setembro de 2013 em Aracaju e a pequena participação que tive em ações de rua do SINTESE contribuíram para essa análise, mas não resolvem a questão. Também não é objeto deste trabalho a análise do estatuto relacionada às mudanças conjunturais. Por enquanto, basta considerar que nas conjunturas de ascenso das lutas da classe trabalhadora a organização da classe tem experimentado novos e mais avançados instrumentos e mecanismos de ação<sup>1</sup>.

O estatuto em análise foi

aprovado em 1992, no IV Congresso Estadual dos Trabalhadores em Educação, com as alterações aprovadas nos V, VI, VII, VIII, IX, X, XI e XII Congressos, ocorridos, respectivamente, em 1994, 1996, 1998, 2000, 2002, 2004, 2006 e 2008.

Na Apresentação, o texto enfatiza que as alterações decorrem da “dinâmica da luta sindical” que impõe “permanente atualização” deste relevante “instrumento jurídico”, para que a entidade possa cumprir os “objetivos político-sindicais” a que se propõe, “em defesa da profissionalização do Magistério Público de Sergipe e da qualificação da escola pública deste Estado”.<sup>2</sup>

1. Uma versão ligeiramente modificada desse artigo foi apresentada no Encontro da Rede Aste em Niterói, em abril de 2013.

2. Cf. Estatuto do SINTESE. Apresentação, assinada por Joel de Almeida Santos, presidente do sindicato, Aracaju/SE, novembro de 2008.

Nesse artigo selecionei os seguintes tópicos do estatuto para análise: caracterização da entidade, natureza dos filiados, base territorial, formas de representação e de participação dos trabalhadores ativos e aposentados, hierarquia das instâncias e órgãos de deliberação do sindicato, formas e processos de eleição dos dirigentes sindicais e de delegados, estrutura dos organismos e departamentos do sindicato, organização de base e organização das instâncias diretivas e diretrizes para penalidades e punições sindicais. Pretendo pautar a análise levando em conta fundamentos teóricos, metodológicos e também alguma experiência prática pessoal sobre os sindicatos, as lutas e a organização sindicais e a história do sindicalismo, enfim tomando como referência as bases teóricas, metodológicas e também as práticas do movimento operário nacional e internacional. Considero, de forma genérica, como elementos fundamentais para o bom funcionamento de um sindicato: a democracia sindical, a independência e autonomia sindicais, a representatividade eficaz, a ética política, a transparência e eficácia de gestão, o dinamismo dos dirigentes sindicais, a adequação organizativa da entidade à conjuntura, a criatividade e a inovação organizativas, a organização burocrática eficiente, a participação da categoria e a proposta programática e de princípios que servem de base ao estatuto.

## **1. Análise de questões selecionadas do estatuto do SINTESE**

No estatuto do sindicato, Capítulo I, “Denominação, sede, fins, abrangência e duração”, consta que o SINTESE teve seu registro oficial em 06 de outubro de 1988. O estatuto declara que “é uma entidade civil de caráter sindical, desvinculado do Estado [...], independente de qualquer atividade político-partidária, sem discriminações de raça, cor, sexo e credo religioso”. É integrado pelos trabalhadores da educação,

assim entendidos os componentes do Magistério Público, ativos e aposentados, de todo o estado: professores, orientadores, supervisores, administradores, inspetores, planejadores e especialistas em educação nomeados pelo estado de Sergipe ou pelos municípios que o integram.

Ou seja, não são apenas os professores a compor o sindicato, mas uma gama bem mais ampla de trabalhadores na educação.

Curiosamente, não fazem parte do sindicato os trabalhadores braçais ou manuais que desempenham funções obreiras nas escolas: merendeiros, faxineiros, cozinheiros, porteiros, vigilantes, motoristas e outros.

A sede e foro do SINTESE é Aracaju e a base territorial da entidade compreende “todos os municípios de Sergipe”, em número de 75. O sindicato é filiado à CUT, ao CNTE e ao DIEESE. Consta no estatuto que “os profissionais do magistério da rede municipal de ensino de Aracaju não fazem parte da base de representação”.<sup>3</sup>

O artigo 2º especifica as finalidades do SINTESE. São 15 tópicos. Merece ser citado na íntegra:

- a) congregar todos os trabalhadores em educação, do Estado, com objetivo de defesa de interesses da categoria e da Educação; b) manter um programa de Formação Sindical; c) manter intercâmbio com entidades congêneres estaduais, nacionais e internacionais, estabelecendo acordos e convênios, visando o desenvolvimento do SINTESE, na defesa de interesses comuns à categoria; d) lutar pelo direito a condições condignas de trabalho e melhores condições sócio-econômicas; e) prestar apoio a seus sócios, sobretudo quando forem cerceados em suas atividades profissionais ou ameaçados em sua liberdade de expressão em atividades intelectuais; f) propor alternativas para solucionar problemas da Educação no Estado; g) apoiar a organização de outras categorias profissionais e suas reivindicações; h) incentivar o surgimento de novas lideranças; i) representar os Trabalhadores em Educação perante as autoridades governamentais e judiciárias, em defesa de seus interesses; j) celebrar convênios e acordos coletivos de trabalho; k) estimular a organização da categoria, nos locais de trabalho; l) fortalecer política e organicamente a Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE) e a Central Única dos Trabalhadores (CUT); m) propor alternativas sobre formação e a qualidade de desempenho dos trabalhadores em educação através do aprimoramento cultural, intelectual e profissional; n) lutar por um Ensino Público, gratuito, laico e de qualidade em todos os níveis; o) defender a unidade dos trabalhadores da cidade e do campo na luta pela conquista de um País Soberano, Democrático e Progressista contra todo tipo de ingerência de qualquer outro País em assuntos educacionais.<sup>4</sup>

No capítulo II usam a expressão “sócios” para designar os filiados à entidade. Talvez fosse mais adequado dizer filiados ou membros, pois a conotação da palavra “sócios”, tem na maior parte das vezes significados

---

3. Cf. Estatuto do SINTESE, p. 5; Aracaju, 08/11/2008. No Estatuto consta a lista nominal completa dos municípios.

4. Idem, p. 5-6.

tradicionalmente usados por empresas capitalistas e clubes de lazer ou clubes gremiais, meramente corporativos, não sindicais e apolíticos.

O artigo 4º reforça que tem direito de se associarem ao sindicato “todos os trabalhadores em educação da rede pública estadual e municipal, ativos e aposentados” da base territorial da entidade. Ou seja, também os aposentados têm o direito a participar do sindicato, com igualdade de direitos.

No capítulo III, sobre as instâncias da organização vem:

- a) O Congresso Estadual; b) A Assembleia Geral; c) O Conselho de Representantes do SINTESE; d) A Diretoria Executiva; e) A Assembleia Regional; f) Os Conselhos de Representantes das Regionais; g) As Regionais; h) As Assembleias Municipais; i) As Comissões Sindicais Municipais; j) As Comissões Sindicais de Base.

Não especifica se as instâncias deliberativas (de decisão) estão colocadas em ordem hierárquica, ou seja, se o Congresso Estadual é a instância com o maior poder de decisão e as Comissões Sindicais de Base a que tem o menor poder de resolver questões polêmicas dentro da entidade. Avalio que estão mesmo em ordem hierárquica. De todo modo, em linhas gerais, seguem os princípios e postulados do que tem sido chamado no Brasil de o novo sindicalismo.<sup>5</sup> No entanto, cabem algumas perguntas: Por que as comissões sindicais de base e as comissões sindicais municipais ocupam os últimos postos na sequência das instâncias de decisão? Não disponho de dados para avaliar as questões que dizem respeito às instâncias de poder regionais e municipais, por exemplo, como se organizam as sub-sedes regionais e municipais e qual o poder que deveriam ter essas sub-sedes. Por que os trabalhadores da rede municipal de ensino de Aracaju, por exemplo, não estão dentro dessa organização sindical? Fundaram um sindicato à parte? Sub-sedes regionais e municipais com maior número de trabalhadores sindicalizados têm maior poder de deliberação? Enfim, qual é o desenho do organograma de decisões dessa rede complexa? Seguem uma das diretrizes mais relevantes e fundamentais do novo sindicalismo no Brasil que é a organização sindical democrática e a organização sindical de baixo para cima, das bases ao topo das instituições sindicais? Na leitura de todo o estatuto procurei entender essas intrincadas questões. A meu ver, não estão completamente esclarecidas.

---

5. Sobre o novo sindicalismo no Brasil, veja: Galetti, Luiz C. (2014). *Greve e Socialismo – movimento operário em Cuiabá e Várzea Grande – 1990*. Brasília, EDUnB. Apresento uma extensa bibliografia sobre o assunto nesse livro.

A secção I do estatuto estipula as atribuições do Congresso Estadual. Uma questão que necessita ser discutida diz respeito ao processo de escolha de delegados para o Congresso Estadual, fórum máximo de decisões da categoria. Reza o artigo 9º que nesse Congresso “participam os delegados escolhidos pelos trabalhadores da categoria nos locais de trabalho, na proporção do número de trabalhadores na base e que sejam sindicalizados quites”. Não detalha a quantificação exata desse processo de escolha, que é remetida para o artigo 11:

[...] os critérios de participação, a definição do fórum de eleição dos delegados nos Congressos serão deliberados em Assembléia Geral, convocada para este fim até 120 (cento e vinte) dias antes da realização dos mesmos.<sup>6</sup>

No artigo 15 apontam quem são os delegados natos. Além daqueles normalmente reconhecidos como tais, afirmam que também são delegados natos os delegados titulares das redes estadual e municipais. Como são eleitos esses delegados titulares?

A secção III aborda o conselho de representantes (C.R.) do sindicato, órgão que tem gerado muita polêmica no movimento sindical brasileiro. Pelo artigo 21, o “Conselho de Representantes do SINTESE é um órgão consultivo e deliberativo ad-referendum da categoria em Assembléia e ou Congresso”, ou seja, suas decisões, em última instância, podem ser levadas para a aprovação final da Assembleia e/ou do Congresso. O C.R. ocupa o terceiro posto na ordem hierárquica, abaixo do Congresso Estadual e da Assembleia Geral. O artigo 22 afirma que compõem o C.R.:

a) todos os membros da Diretoria Executiva do Sindicato; b) todos os membros das Regionais; c) 13 (treze) Representantes da Comissão Sindical da Rede Estadual em Aracaju; d) Os representantes de base do SINTESE eleitos para compor o Conselho Nacional de Entidades da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação – CNTE.

Pergunta-se: Os membros da Diretoria Executiva do SINTESE e das regionais constituem a maioria no C.R.? E os representantes apontados no item d, quantos são? Eles são eleitos com que critérios e de que forma? No item c, cabe a indagação: Por que são 13 os representantes e não mais ou menos? São apenas representantes de Aracaju? E os representantes do

---

6. Cf. Estatuto do SINTESE já citado, p. 8.

interior? Procurei esclarecer essas questões pela leitura completa do estatuto; algumas dessas perguntas serão respondidas, mas outras continuarão sem resposta. A questão central que se coloca é: quem detém o poder decisório no C.R.? A meu ver, como veremos mais adiante, quem detém o poder no C. R. são as Diretorias, instâncias superiores do topo da hierarquia sindical, que gozam de concentração excessiva de poder. O que é um desvio democrático, uma falha da organização sindical do SINTESE, que contraria as diretrizes do novo sindicalismo brasileiro.

A leitura atenta dessa seção III, artigo 22, § 1º, § 2º, § 3º e § 4º permite notar a estreita amarração (atrelamento) desses 13 representantes da Comissão Sindical da Rede Estadual de Aracaju à Diretoria Executiva do SINTESE; e também a amarração (atrelamento) do próprio C.R. à Diretoria Executiva:

§ 1º - A escolha dos 13 (treze) representantes da Comissão Sindical da Rede Estadual em Aracaju dar-se-á na primeira Assembléia Geral da categoria, realizada após a posse da Diretoria Executiva do sindicato, devendo o seu mandato coincidir com o mandato da mesma.

§ 2º - Aos Representantes da Comissão Sindical da Rede Estadual em Aracaju compete:

a) cumprir as determinações deste estatuto, as deliberações tomadas pela categoria nos Congressos e nas Assembléias Gerais e as decisões do Conselho de Representantes do SINTESE; b) manter os trabalhadores em Educação, lotados nas escolas adstritas à sua área de atuação na capital, permanentemente informados das deliberações citadas na alínea “a” deste parágrafo, bem como dos encaminhamentos tomados pela Diretoria Executiva do SINTESE; c) organizar e mobilizar os trabalhadores em educação lotados na sua área de atuação e encaminhar as atividades e campanhas aprovadas pelas instâncias do Sindicato; d) contribuir na articulação entre o local de trabalho, o Sindicato e a comunidade; e) incentivar a discussão permanente sobre a democratização da escola e da educação, sobre as condições de trabalho dos educadores e sobre os direitos trabalhistas dos mesmos; f) identificar os principais problemas da rede estadual de ensino de Aracaju, encaminhando-os à Diretoria Executiva do SINTESE; g) propor encaminhamentos para a operacionalização de demandas da base estadual de Aracaju; h) participar de reuniões e atividades convocadas pelo Sindicato.

§ 3º - A Diretoria Executiva do SINTESE distribuirá a área de atuação de cada Representante da Comissão Sindical da Rede Estadual em Aracaju.

§ 4º - A Diretoria Executiva poderá, sempre que entender necessário, convocar para participar da reunião do C.R., com direito a voz e voto, os Delegados Sindicais Titulares.

Na secção IV, sobre a Diretoria Executiva, vê-se que é composta por 34 membros. Cabe a indagação: ela tem a maioria no C.R.?

O artigo 34 estipula as atribuições do Departamento de Formação Sindical da entidade, uma preocupação muito presente também em outras publicações do sindicato.<sup>7</sup> Como sabemos, as atividades de formação política são de importância vital para os movimentos sindicais e populares e a grande maioria dos sindicatos no Brasil não lhe dão a devida atenção. Os artigos 35, 36, 37, 38, 39, 40, 43, 44 e 45 dizem respeito, pela ordem, ao Departamento de Relações Intersindicais, Departamento de Aposentados, Departamento de Comunicação Sindical, Departamento de Assuntos Educacionais, Departamento de Filiação e Patrimônio, Departamento Desportivo e Sociocultural, Departamento para Assuntos Jurídicos, Departamento de Organização e Mobilização e Departamento de Políticas Sociais. Merecem ser destacados, pois demonstram a qualidade da estrutura organizativa do SINTESE. Preocupam-se em fortalecer as relações entre o sindicato e outros sindicatos e movimentos populares. Também dão especial atenção aos educadores aposentados. E como deve ser, atribuem destaque para a área de comunicação social da entidade. Na área da educação, demonstram atenção específica para as questões pedagógicas e educacionais. Há um Departamento especial para organizar as campanhas de filiação à entidade e que zela pelo patrimônio e espaço físico do sindicato. Ainda, nota-se a preocupação com as atividades de lazer, culturais, esportivas e a organização de uma biblioteca. As questões trabalhistas e outras relativas a questões jurídicas (acompanhamento e análises jurídicas para a entidade), assunto que muito interessa ao sindicalizado, principalmente na atual e difícil conjuntura neoliberal porque tem conseguido pequenas vitórias trabalhistas, são tratadas no Departamento Jurídico. As questões relacionadas à organização e mobilização da categoria – também área essencial para um sindicato – são objeto de um Departamento específico. Seguindo a ordem de esclarecimento das atividades de cada Departamento, o SINTESE tem um Departamento de Políticas Sociais com as seguintes atribuições:

---

7. Veja, por exemplo, a *Revista Paulo Freire*, publicação mensal do sindicato com tiragem de mil exemplares.

a) coordenar as relações do sindicato com as organizações e entidades do movimento social e popular; b) contribuir para a discussão e elaboração de políticas sociais que se relacionem com os trabalhadores em Educação; c) coordenar a execução de atividades e elaboração de políticas sociais no âmbito do Sindicato; d) coordenar e desenvolver atividades pertinentes às relações de gênero, especialmente entre os trabalhadores em Educação; e) formular políticas e coordenar campanhas que visem o incentivo à organização e participação das trabalhadoras em Educação nas ações do sindicato; f) promover e atuar em campanhas que visem à preservação dos Direitos Humanos; g) promover e atuar em campanhas que tratem das questões raciais; h) atuar em ações que visem à defesa dos direitos da Criança e do Adolescente.

Na organização da instituição, como é óbvio, há também um Departamento Financeiro, com as tarefas costumeiras da área.

Como o SINTESE atua em todo o estado e também nos municípios, ele tem um Departamento para Assuntos da Base Estadual e um Departamento para Assuntos das Bases Municipais.

Enfim, há que se ressaltar a criatividade organizativa e política do SINTESE, superando vários tópicos dos modelos do sindicalismo conservador, assistencialista e corporativo brasileiro.

As seções V, VI e VII tratam das regionais. A seção V normatiza o funcionamento das Assembleias Regionais e sua competência deliberativa. Determina que as Assembleias Regionais não podem contrariar o Estatuto, o Congresso Estadual e as decisões da Assembleia Geral e do Conselho de Representantes do sindicato. A seção VI normatiza o funcionamento dos Conselhos de Representantes das Regionais e estabelece suas atribuições e competências. Pelo artigo 50, nota-se que esses conselhos não deliberam, são apenas órgãos consultivos e de mobilização.

As seções VIII e IX abordam as Assembleias Municipais e as Comissões Sindicais Municipais. As Assembleias Municipais são órgãos deliberativos do sindicato que decidem sobre “assuntos específicos de uma determinada rede municipal ou parte dela. [...] Não podem contrariar as determinações do Estatuto, do Congresso Estadual, da Assembleia Geral e do Conselho de Representantes do SINTESE, da Assembleia Regional e do Conselho de Representantes da Regional” onde se insere.

As Comissões Sindicais Municipais são subordinadas à Diretoria Executiva e à Regional onde se inserem. O § 3º do artigo 60 estabelece que deve ser eleito um delegado sindical titular e um adjunto para “coordenar

e articular os profissionais do magistério da base estadual, no âmbito do município”; e o § 4º do mesmo artigo determina que deve ser eleito um delegado sindical titular e um adjunto para “coordenar e articular os profissionais do magistério da base municipal, no âmbito do município”.

O artigo 60-A- estabelece as competências da Comissão Sindical Municipal:

- a) Coordenar, articular e mobilizar para a luta em defesa dos seus direitos, no âmbito de cada município, os profissionais do magistério das redes estadual e municipal de ensino; b) Manter gestões junto aos Poderes Executivo, Legislativo e Judiciário, ao Ministério Público, ao Tribunal de Contas do Estado de Sergipe e outros órgãos de controle externo da administração pública visando à efetiva implementação dos direitos assegurados ao Magistério e discutir alternativas para o atendimento da pauta de reivindicações dos educadores; c) Coordenar as plenárias com os profissionais do magistério nas escolas e em outros órgãos da administração pública; d) Coordenar as assembléias municipais; e) Contribuir no crescimento do nível de consciência política dos trabalhadores, na busca da construção de uma sociedade justa, solidária, fraterna, igualitária, *socialista*.<sup>8</sup> (Grifos do autor do artigo)

Pela primeira vez aparece claramente no texto do estatuto a referência ao socialismo, expressa na última frase: em “busca da construção de uma sociedade justa, solidária, fraterna, igualitária, socialista”. Indago: Por que a menção à busca da construção de uma sociedade socialista consta apenas como atribuição das Comissões Sindicais Municipais? Não deveria ser uma diretriz do SINTESE, em todas as suas instâncias de organização, desde o topo da instituição até os organismos de base?

Em seguida, na seção X, que regulamenta o funcionamento, constituição e atribuições das Comissões Sindicais de Base, consta de novo a determinação de luta em busca da construção de uma sociedade socialista, nos mesmos moldes da diretriz anterior. Refaço novamente as mesmas duas perguntas do parágrafo anterior. Por que a contribuição “para o crescimento do nível de consciência política dos trabalhadores, na busca da construção de uma sociedade justa, solidária, fraterna, igualitária, socialista” consta apenas como atribuição das Comissões Sindicais de Base (e também das Comissões Sindicais Municipais)?

Essa atribuição constitui-se num marco fundamental, é uma diretriz de grande importância para o conjunto dos trabalhadores da rede oficial

---

8. Cf. p. 19-20 do Estatuto.

da educação em Sergipe. Digo mais: é um marco significativo no processo histórico de luta dos trabalhadores brasileiros. Segue com clareza os princípios e as bandeiras históricas do movimento operário internacional. Reafirma as ideias das Associações Internacionais de Trabalhadores, em consonância com as ideias gerais do Manifesto Comunista, de Marx e Engels, ou mesmo de grandes lutadores anarquistas dos séculos XIX, XX e XXI.<sup>9</sup>

Conforme o artigo 62,

as Comissões Sindicais de Base serão compostas de, no mínimo, dois e no máximo três filiados eleitos em plenária nos locais de trabalho, observando-se a necessidade de haver representação de um titular e um suplente por turno de trabalho, em cada unidade de ensino.

Antonio Gramsci, com argumentos muito consistentes, defende a organização dos trabalhadores a partir dos locais de trabalho. No campo do marxismo há um grande debate e uma extensa bibliografia sobre o assunto.<sup>10</sup> Podemos comparar essas comissões de base com a forma de representação operária “dentro das empresas, na forma das comissões de fábrica de que falam Lênin, Trotsky e Gramsci, comissões ofensivas e críticas, tendo em vista uma transformação mais profunda e radical do sistema”? (Galetti, 2014, p. 49).

Parece-me que a resposta a essa pergunta pode ser entendida dentro de uma perspectiva histórica de emancipação revolucionária de toda a classe trabalhadora; e os educadores em pauta fazem parte dessa classe. No entanto, não está posto, pelo menos no Brasil, na conjuntura atual, a luta aguda e direta pela emancipação da classe trabalhadora. Então, as comissões de fábrica de que falam os marxistas citados não teriam a ver com aquelas expressas no estatuto do sindicato. De todo modo, é para se esperar que as comissões sindicais de base tenham esta perspectiva histórica. E mais, a organização autônoma e independente dos trabalhadores nos locais de trabalho é um dos pontos fundamentais para a superação do famigerado sindicalismo de estado, nefasta forma de organização criada pelo Estado Capitalista e seus governos para atrelar e domesticar a classe trabalhadora.

---

9. Marx e Engels (1978). *O Manifesto Comunista*. Woodcock (1983). *Uma história das ideias e movimentos libertários*. Hardman (1989). “Anarquistas e anarco-sindicalismo no Brasil”; In: Maranhão; Mendes Jr. *Brasil História – República Velha*.

10. Cf. Gramsci (1972). “El movimiento turinés de los consejos de fábrica”. In: Córdoba, *Cuadernos de Pasado y Presente*, n. 33, Siglo XXI; Trotsky (1978). *Escritos sobre Sindicato*. Lênin (1979). *Sobre os Sindicatos*.

O artigo 65 do estatuto esclarece algumas dessas questões. Afirma que compete às Comissões Sindicais de Base:

a) contribuir para mobilizar os Trabalhadores em Educação em seus locais de trabalho (escolas, DRE's, outros departamentos ou órgãos das Secretarias de Educação); b) contribuir nas lutas da categoria, tanto nas gerais como nas específicas; c) contribuir na articulação entre local de trabalho, Sindicato e Comunidade; d) incentivar a discussão permanente sobre a democratização da escola e da educação; e) contribuir no crescimento do nível de consciência política dos trabalhadores, na busca da construção de uma sociedade justa, solidária, fraterna, igualitária, socialista.<sup>11</sup>

No capítulo V, que versa sobre as eleições, ressalte-se a preocupação com a democracia nos pleitos eleitorais. Vários trechos do estatuto, nesse capítulo, insistem na defesa da democracia: transparência nos processos eleitorais, igualdade de condições para as chapas concorrentes nas eleições, fiscalização das eleições, organização das comissões eleitorais, registro de chapas, etc. No entanto, na seção VI que regulamenta as eleições nas regionais não fica claro se as chapas que concorrem às eleições para coordenadores dessas regionais são vinculadas às chapas para a Diretoria do SINTESE.

No capítulo VI, sobre o Patrimônio e Regime Financeiro, destaco o artigo 96 que afirma: “O dirigente sindical, o empregado da entidade ou o associado que produzir dano patrimonial culposo, responderá civil e criminalmente pelo ato lesivo”. E o artigo 98 reza: “As penalidades aplicáveis aos associados do sindicato são as seguintes: a) advertência; b) suspensão de atividades; c) exclusão”. Complemento, citando o artigo 99: “As penalidades caracterizadas no Artigo 96 serão aplicadas pela diretoria ad-referendum da Assembléia Geral da categoria em cumprimento ao Estatuto Sindical, garantindo-se o direito de defesa ao acusado”. O estatuto, nos artigos seguintes, discorre sobre a natureza das faltas em que podem incidir os filiados e sobre as punições aos infratores. E determina que “compete à Assembléia Geral apreciar a falta cometida, cabendo às penalidades aplicadas recursos ao Congresso da categoria”.

Para os dirigentes da entidade, reza o artigo 102:

O membro da diretoria terá o seu mandato suspenso por prazo definido pela Assembléia da categoria quando deixar de comparecer sem justificativas a três reuniões consecutivas e cinco alternadas da diretoria durante cada ano da sua gestão sindical”.

11. Cf. Estatuto do SINTESE, p. 20.

Afirma o artigo 103: “O membro da diretoria perderá o seu mandato quando: a) dilapidar o patrimônio do Sindicato; b) abandonar as funções inerentes ao cargo por tinta dias consecutivos sem justificativa”. Diz o artigo 104:

Após discussão na diretoria e de ser dada ciência ao interessado, no prazo mínimo de quinze dias, a perda do mandato será declarada em Assembléia Geral da categoria, garantindo-se sempre amplo direito de defesa ao referido diretor.<sup>12</sup>

Problemas relativos à faltas, infrações, desvios éticos e políticos de conduta sindical, com as consequentes penalidades e punições tem ocorrido com frequência nas organizações sindicais e populares brasileiras e mundiais. O estatuto não cita a existência de uma Comissão de Ética na entidade. A história dos movimentos sindicais e populares no Brasil e no mundo tem mostrado que as questões em pauta tem dificultado, de forma aguda, maiores avanços políticos e organizativos dos sindicatos e organizações populares.

Finalmente, no capítulo VIII, que versa sobre as disposições transitórias e finais, o artigo 105 ressalta que mudanças no estatuto só poderão ocorrer em Congresso da categoria e propostas por “qualquer delegado, pela diretoria do sindicato, pelo conselho de representantes, ou pela assembléia geral da entidade”. Parece-me repetitivo o disposto no artigo 106, pois já foi contemplado por artigos anteriores: “À Assembléia Geral, nos seus respectivos âmbitos, caberá deliberar sobre greve, devendo a decisão ser tomada por maioria dos presentes”. Não está devidamente esclarecido qual o critério de proporcionalidade exposto no artigo 107: “Ficará garantido o critério da proporcionalidade quando da escolha de representação para participar de eventos educacionais e sindicais, tais como: cursos, seminários, encontros e congressos”.

Parece-me que o artigo 108 e subsequente parágrafo único estão alocados em tópico indevido dentro do estatuto. Deveriam constar na secção que trata das regionais ou na secção que aborda as comissões sindicais municipais. Por que estão inseridos dentro das disposições finais e transitórias? Vejam o artigo 108:

Assembléia Geral da categoria, convocada com essa finalidade, elegerá os demais Representantes da Comissão Sindical da Rede Estadual em Aracaju, a fim de completar o atual número de integrantes da Comissão”.

---

12. Idem, p. 26.

E o parágrafo único deste artigo diz: “O mandato dos Representantes de Base em Aracaju, escolhidos na forma do “caput” deste artigo, expirará no mesmo prazo dos demais representantes”.<sup>13</sup>

## Considerações finais

Em decorrência da análise precedente e levando-se em conta principalmente o exame do estatuto, aparentemente o SINTESE se enquadra, em linhas gerais, dentro das diretrizes e propostas do novo sindicalismo no Brasil. O novo sindicalismo surge no país após o golpe militar de 1964, marcadamente depois das grandes manifestações de rua em 1968; defende novas propostas e novas formas de ação e sucede ao chamado “velho sindicalismo”, o sindicalismo populista e o sindicalismo de Estado, dos anos 1940 – 1960.

O novo sindicalismo postulava a organização da classe trabalhadora a partir das bases, estruturada em comissões de fábrica e de empresa por local de trabalho, com ampla participação dos trabalhadores. Era uma nova forma de organização e de luta sindical – sindicatos democráticos, autônomos e independentes do Estado, combativos, classistas, com sólida implantação dentro das categorias e nas empresas, com propostas para a superação do corporativismo e pautados por diretrizes nacionais e internacionais – era a nova proposta que empolgava antigos e novos dirigentes sindicais daquele período. (Galetti, 2014, p. 78)

Como se sabe, esta nova forma de luta e de organização sindical também foi uma resposta à brutal intervenção ditatorial nas organizações sindicais e populares brasileiras.

No entanto, nos anos 1990 e 2000 – no período da reestruturação produtiva e do avanço do neoliberalismo global – os grandes grupos do capital nacional e mundial colocaram o movimento sindical e popular na defensiva. Passou a ocorrer uma inflexão, uma guinada conservadora no movimento sindical e popular no Brasil, que atingiu profundamente a Central Única dos Trabalhadores – CUT. Esta guinada acentuou-se com os governos petistas de Lula e Dilma, de 2003 aos dias de hoje. Dentro deste mesmo processo vem ocorrendo outro fenômeno notável: as divisões e fragmentações dentro do movimento sindical no país. O SINTESE é filiado à CUT e à CNTE. Portanto, é para se esperar que defenda as propostas

---

13. Idem, p. 27.

organizativas da CUT, que abandonou nessa nova conjuntura, grande parte das propostas do novo sindicalismo e aderiu ao sindicalismo de estado renovado. Pergunta-se: o SINTESE defende a organização de comissões nas escolas? A resposta é positiva. Porém, afirmam que as comissões de base devem ter no mínimo dois e no máximo três representantes eleitos, por escola, garantindo-se a representação por turnos de trabalho. Ou seja, um representante pela manhã e à tarde e outro à noite. Esta forma de organização não é a proposta pelo novo sindicalismo. É uma forma de organização que consta no velho e conservador sindicalismo: o delegado sindical de base ou representante sindical dentro da empresa. O que pode fazer, o que pode encaminhar um único trabalhador dentro de uma escola? O novo sindicalismo defende a formação de verdadeiras comissões dentro das empresas, dentro das escolas, organizadas por turno, por setor, por ramos de trabalho. Não são comissões de apenas um trabalhador. Esta retomada do velho sindicalismo acaba privilegiando a tradicional forma de organização verticalizada: a imensa, burocrática e hierárquica estrutura sindical externa aos locais de trabalho, dependente do Estado e dos partidos políticos.

Sobre a democracia sindical: a simples leitura do estatuto não permite conclusões mais certeiras. Mas, parece-me que não fica garantido o funcionamento democrático de alguns organismos do SINTESE. Por exemplo, parece-me que a Diretoria Executiva e outros representantes ligados a ela tem maioria dentro do Conselho de Representantes do sindicato. De forma semelhante, as coordenações das regionais também ficam atreladas, dependentes da Diretoria Executiva. Noutras palavras, abaixo do Congresso Estadual e da Assembleia Geral, é a Diretoria Executiva que detém o poder no sindicato, o que reforça a estrutura centralizada, burocrática, administrativa e política de cima para baixo, do topo para as bases da categoria.

O Estatuto do SINTESE apresenta criatividade e inovação organizativas ao dedicar atenção especial para vários problemas e questões candentes da realidade brasileira: abre espaço para a participação das mulheres e minorias discriminadas historicamente no Brasil e mesmo dentro da classe trabalhadora; possibilita debates sobre os direitos humanos e as questões das crianças e adolescentes; estabelece diretrizes para a formação sindical e política dos educadores; incorpora e possibilita avanços no modelo tradicional de sindicalismo de estado; estabelece mecanismos para melhorar os processos de negociação coletiva; abre canais para o trabalho junto à comunidade e com os movimentos sociais; contribui, mais ainda, para a superação do corporativismo sindical ao defender

a democratização das escolas [...], o Ensino Público, gratuito, laico e de qualidade em todos os níveis [...] e a unidade dos trabalhadores do campo e da cidade na luta pela conquista de um País Soberano, Democrático e Progressista.<sup>14</sup>

Finalmente, não restam dúvidas quanto à efetiva contribuição que o estatuto do SINTESE traz para o movimento sindical nacional e mundial ao incentivar a luta pelo “crescimento do nível de consciência política dos trabalhadores, na busca da construção de uma sociedade justa, solidária, fraterna, igualitária e socialista”.<sup>15</sup>

## Referências

ABENDROTH, Wolfgang. **A História Social do Movimento Trabalhista Europeu**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

BARBOSA, Joaquim Gonçalves. **De professor a ator social**. Estudo sobre a luta política dos professores da escola pública de Mato Grosso: 1979 a 1989. 1992. Tese (Doutorado) – PUC-SP, São Paulo.

CASTORIADIS, Cornelius. **A experiência do movimento operário**. São Paulo: Brasiliense, 1981.

GALETTI, Luiz Carlos. **Greve e Socialismo** – movimento operário em Cuiabá e Várzea Grande – 1990. Brasília: EDUnB, 2014.

\_\_\_\_\_. As estratégias políticas da social democracia alemã no período da Segunda Internacional. In: **48ª Reunião Anual da SBPC**, São Paulo. **Anais...** SPIGE, São Paulo, Indústria Gráfica e Editora, vol. 1.

GRAMSCI, Antonio. El movimiento turinés de los consejos de fábrica. **Cuadernos de Pasado y Presente**, Córdoba, n. 33, Siglo XXI, 1972.

HARDMAN, Francisco Foot. Anarquistas e anarco-sindicalismo no Brasil. In: MARANHÃO, Ricardo e MENDES Jr., Antonio. **Brasil História** – República Velha. São Paulo, Hucitec, 1989.

LEHER, Roberto e MATTOS, Marcelo Badaró. **Docentes contra zumbis**. 2012. Disponível em: <<http://adrianonascimento.webnode.com.br/news/>>. Acesso em: 14 fev. 2013.

14. Cf. Estatuto do SINTESE, p. 6 e 11.

15. Idem, p. 20.

LÊNIN, Vladimir. **Sobre os Sindicatos**. São Paulo: Livramento, 1979.

LUXEMBURGO, Rosa. **Greve de massas, partido e sindicato**. São Paulo: Kairós, 1979.

MARX, Karl e ENGELS, Friedrich. **O Manifesto Comunista**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

\_\_\_\_\_. **Escritos inéditos sobre sindicalismo**. Buenos Aires: Editorial Abraxas, 1974.

MATTOS, Marcelo Badaró. **Trabalhadores e sindicatos no Brasil**. São Paulo: Ed. Expressão Popular, 2009.

TROTSKI, Leon. **Programa de Transição para a Revolução Socialista**. Lisboa: Antídoto, 1978.

\_\_\_\_\_. **Escritos sobre Sindicato**. São Paulo: Kairós, 1978.

WOODCOCK, George. **Uma história das idéias e movimentos libertários**. Porto Alegre: L e PM Editores, 1983.

# A GÊNESE DO MOVIMENTO SINDICAL DOCENTE, EM PORTUGAL: OS GRUPOS DE ESTUDO DO PESSOAL DOCENTE DO ENSINO SECUNDÁRIO E AS CONCEPÇÕES DOS SEUS PROTAGONISTAS

## 1. Do associativismo ao sindicalismo docente

Em Portugal, como na maioria dos países europeus, o associativismo docente teve a sua origem no mutualismo e o seu período áureo ocorreu na I República, afirmando-se como um protagonista incontornável no campo social e educativo nos primeiros anos do Século XX (Fernandes, 2010).

Os precedentes históricos do sindicalismo docente, tal como acontece com outros grupos profissionais, abrangem uma via inicial associativista, durante a qual os docentes se libertam de interesses meramente individuais e da incapacidade para encontrarem pontos comuns de interesses económicos e deontológicos, originando-se, em seguida, a via sindicalista, cujos objetivos se centram na defesa dos interesses profissionais e de carreira, ao mesmo tempo que produz uma cultura pedagógica originada pela *praxis* escolar e associada às comunidades epistemológicas entretanto firmadas. (Projeto FCT, 2010)

Foi deste modo que Rogério Fernandes (1934-2010), um dos historiadores da Educação mais notáveis da segunda metade do século XX, em Portugal, introduziu, em 2010, o projeto, financiado pela Fundação para a Ciência e Tecnologia (FCT), de que era investigador responsável, sobre os *Percursos do Associativismo e do Sindicalismo Docentes, em Portugal, 1890-1990*, cujo objetivo consistia em fazer a História, ainda dispersa, do associativismo e sindicalismo docentes, em Portugal, nos últimos 100 anos. Não sendo nosso objetivo fazer aqui a história exaustiva do Associativismo e

Sindicalismo docentes, em Portugal, importa, no entanto, para entender o presente, traçar um brevíssimo quadro de algumas fases importantes de afirmação associativa e sindical dos professores portugueses.

Os primórdios do associativismo docente, em Portugal, remontam a 1813, data em que 131 professores assinaram o compromisso de criar o Montepio dos Professores, mais tarde chamado Montepio Literário. Como afirma Fernandes (1988; 2010) trata-se de “uma organização de carácter mutualista de que foram criadores e dirigentes alguns dos mais destacados elementos do professorado da época” (2010, p. 13). Os objetivos do Montepio consistiam na defesa dos associados na velhice e na doença, bem como no socorro às viúvas e órfãos. Esta é, sem dúvida, a primeira experiência associativa dos docentes, o que revela uma capacidade de iniciativa da classe docente portuguesa. Não obstante tratar-se de uma associação mutualista, o certo é que toma posição em nome da classe, na defesa de interesses profissionais. É, por isso, visível um certo perfil para-sindical, num período em que ainda não existem os sindicatos. Outra manifestação importante do associativismo docente foi a Associação dos Professores, criada em 1854. Do seu projeto fazia parte a edição de um periódico – *Jornal da Associação dos Professores* (1856) e a criação de uma Escola Normal. Ao longo dos seus dez anos de existência a Associação dos Professores distinguiu-se por algumas das suas iniciativas, tais como a edição efetiva de um jornal, o qual encerraria em 1862, bem como pela apresentação de um plano de reforma da instrução pública, em 1856. Só nos finais do século XIX os professores do ensino primário se vão organizando em associações, a partir das quais se começa a construir uma identidade profissional dos docentes do ensino primário e, simultaneamente, a lutar pelos seus interesses profissionais e pela “construção de um ideário pedagógico e profissional” (Fernandes, 2005, p. 52). Em 1868, surge a *Associação de Docentes Progresso pela Instrução* e, em 1886 é constituída a *Associação dos Professores de Instrução Primária de Lisboa* cujo objetivo foi o de reunir-se em assembleia-geral para a realização da votação das bases constitutivas da Federação do Professorado, o que aconteceu, com aprovação por unanimidade. Um articulista da *Revista de Educação e Ensino* sinalizava os motivos que presidiram a esta agremiação (*apud* Brás; Gonçalves, 2009):

O que determinou a Associação de Professores Primários a tomar a iniciativa foi o facto de conhecer os vexames de que todos os dias estão sendo vítimas os nossos colegas das províncias, principalmente

os das freguesias rurais, onde é matéria corrente a falta não só de pagamento dos minguidos vencimentos dos professores mas ainda das gratificações de frequência e de exames. (Ano I, 1886, p. 230)

O período republicano, que se inicia em 1910, representa uma fase de intensa atividade e de afirmação do movimento associativo, impondo-se como uma força de caráter cada vez mais sindical e, simultaneamente, de alguma radicalização ideológica. Os republicanos desempenharam um papel fundamental, quer na promoção da instrução quer no movimento associativo. Como afirma Adão (1984, p. 42),

[...] são republicanos os professores que mais se empenham na organização associativa do professorado primário. São republicanos os pedagogos que participam ativamente nos congressos pedagógicos. São, ainda, republicanos os docentes que fundam revistas pedagógicas ou nelas colaboram.

Note-se que, já nesta época, um dos aspectos que caracterizava o movimento sindical docente, era a sua fragilidade devido a conflitos de natureza ideológica que puseram em causa a sua unidade. Na perspectiva de Fernandes (2005), a manifestação de forças políticas organizadas em torno do republicanismo, do socialismo e do anarquismo repercute-se, seriamente, no associativismo docente, estimulando a participação dos professores na construção de um ideário pedagógico e profissional. Todavia, a pulverização sindical debilitou as organizações sindicais e facilitou, objetivamente, a ação repressiva da ditadura e, a partir do golpe de Estado de 1926, aquela não teve grande dificuldade em aniquilar o sindicalismo livre, deixando apenas existir, como legal, o Sindicato Nacional dos Professores do Ensino Particular que, apesar do controle do poder e das suas tendências corporativas, pôde constituir-se, em certas fases da sua história, como um espaço de reflexão comum. Muitos dos professores destituídos ou impedidos do exercício de cargos públicos, por motivos políticos de oposição ao antigo regime, foram abrigados no ensino particular onde exerceram a sua atividade docente e, naturalmente, a sua oposição ao regime ditatorial, ainda que de forma velada.

Passadas quase quatro décadas da Revolução de Abril de 1974, em Portugal, que pôs fim a quase cinquenta anos de ditadura, não são ainda abundantes os estudos sobre associativismo e sindicalismo docentes, sobretudo estudos sistemáticos e organizados sobre a temática. Uma das

obras de referência e que não pode ser esquecida, tal como a militância pedagógica e sindical do seu autor, é a obra de José Gomes Bento, (1978) *O movimento sindical dos professores – finais da Monarquia e I República*. A ligação investigativa de Gomes Bento às lutas dos professores nos anos que precederam a revolução de Abril contribuiu, decisivamente, para ultrapassar aquilo a que ele próprio chamava “amnésia coletiva”, ou seja, o esquecimento do passado por parte da classe docente. Esta amnésia coletiva exprimia, nas palavras de Fernandes (2010, p. 12),

[...] a despersonalização absoluta dos milhares de homens e mulheres ligados pela mesma profissão, pelos mesmos interesses, pelos mesmos problemas, submetidos à mesma autoridade, mas que, desintegrados da solidariedade comum, apenas devolvem aos outros a imagem do seu nada.

Durante o período da ditadura (1926-1974) foram proibidas quaisquer organizações livres de classe e essa proibição impediu, de algum modo, a reflexão sobre a profissão docente e, simultaneamente, uma reconstrução histórica do seu passado (Fernandes, 1989; 2010). No período de implantação do Estado Novo (1933-1974), assistiu-se à “desprofissionalização da atividade docente”. Esta desprofissionalização, como acentua Teodoro<sup>1</sup> (2006, p. 36) substancializou-se

na proibição de todas as formas associativas e sindicais dos professores do ensino público, no encerramento das escolas normais e na posterior diminuição da duração e dos níveis de exigência de acesso [...] na desqualificação salarial dos professores comparativamente a outros trabalhadores da administração pública.

O renascimento de um movimento de cariz reivindicativo surge nos primórdios dos anos setenta, aproveitando a *abertura marcelista*,<sup>2</sup> e o discurs-

---

1. Fundador do movimento sindical docente português, integrou os Grupos de Estudo entre 1971 e 1974, primeiro presidente do maior sindicato de professores (1979-1989) (sindicato dos professores da Grande Lisboa – SPGL) e primeiro Secretário Geral da Federação Nacional de Professores (1983-1994) (Fenprof). Nessa condição, participou em todas as negociações dos documentos que passaram a regular a profissão docente. A ele se deve a transição de um sindicalismo revolucionário para a afirmação dos sindicatos de professores como forças reflexivas e atuantes na sociedade portuguesa.

2. A expressão *abertura marcelista*, também denominada de *primavera marcelista* refere-se ao início da governação de Marcelo Caetano (Primeiro Ministro ou Presidente do Conselho), Professor Catedrático de Direito da Universidade de Lisboa, que assumiu o poder depois da morte de

so de mobilização do então Ministro da Educação, Veiga Simão, em torno da Reforma do Ensino que abria as portas à democratização do sistema escolar e da Educação (Teodoro, 2004).

## **2. O primeiro momento de resistência pré-sindical: os Grupos de Estudo do Pessoal Docente do Ensino Secundário (GEPDES)**

Os sindicatos de professores, em Portugal, renasceram há cerca de quarenta anos, após a Revolução de Abril de 1974 (Revolução dos Cravos) depois de, durante alguns anos (1971-1974), os Grupos de Estudo do Pessoal Docente do Ensino Secundário (GEPDES) terem lançado as suas sementes através de uma organização bem definida em todo o território nacional. Os Grupos de Estudo foram grupos de reflexão sobre questões muito concretas relacionadas com a vida profissional dos professores portugueses, sobretudo daqueles que não eram efetivos, ou seja, que não pertenciam a nenhum quadro definitivo de escola e, por isso, tinham um vínculo precário, renovável ou não anualmente e que se constituíram em todas as regiões, de Norte a Sul de Portugal. De acordo com Rui Grácio (1995, p. 390), os *Grupos de Estudo*, foram um movimento de professores constituído “nas fronteiras da legalidade”, o que representava uma “designação eufemística” que, desde o início, “cobria uma ação prioritariamente orientada por objetivos de reivindicação profissional, a que, por isso, se subordinam os numerosos e bem informados estudos produzidos”.

Os protagonistas, responsáveis por este movimento, foram jovens professores que tinham estado ligados às crises académicas de 1962 e 1969 e que, nas Universidades, tiveram a ousadia de pôr em causa o regime ditatorial e um ensino livresco, medieval, autoritário e antidemocrático, lutando pela desmedievalização das universidades e do respetivo ensino ministrado. António Teodoro, uma das principais figuras dos Grupos de Estudo e, posteriormente, do movimento sindical docente, em entrevista recente<sup>3</sup> afirma o seguinte:

---

António Salazar e que se manteve até à queda do regime (1968-1974). Este período (1968-1970) caracterizou-se por uma certa abertura do regime a alguma modernização económica e social. Foi neste período que foi lançada a discussão sobre a Reforma do Sistema educativo (Reforma Veiga Simão) que constituiu a abertura para a democratização da Educação, ao nível do acesso, em Portugal.

3. Entrevista concedida em julho de 2013.

[...] de entre os principais impulsionadores dos primeiros GE estavam jovens professores que tinham participado ativamente nas crises acadêmicas, incentivados por professores mais velhos, resistentes antifascistas ou de formação democrática. Muitos participavam também nos movimentos de oposição (sobretudo na CDE,<sup>4</sup> mas alguns também na CEUD<sup>5</sup> de 1969) e, outros (menos) tinham alguma ligação clandestina ao PCP. Alguns dos impulsionadores estavam ligados a movimentos católicos progressistas.

Agostinho Lopes, um dos impulsionadores dos Grupos de Estudo, por sua vez, em entrevista inédita,<sup>6</sup> concedida em 2002, considera que os professores que constituíram os Grupos de Estudo eram oriundos das lutas académicas que, até certo ponto, terão sido a sua escola ideológica e política:

[...] o conjunto dos principais quadros que estiveram na base deste Movimento tinham uma grande consciência política. Uma grande parte deles tinha percursos nas associações de estudantes, no movimento associativo e estudantil. Nós podemos dizer que o Movimento<sup>7</sup> era a passagem para esta camada docente de toda a movimentação estudantil dos anos de 60, 68, 69, primeiros anos de 70.

Naturalmente que o movimento dos Grupos de Estudo, constituído, essencialmente, por intelectuais, com alguma consciência política adquiri-

4. Comissão Democrática Eleitoral (CDE) foi uma das mais importantes organizações políticas da Oposição Democrática ao regime do Estado Novo, em Portugal, antes do 25 de abril de 1974. Foi fundado em 1969, actuando por meio de comissões democráticas eleitorais, para concorrer às eleições legislativas. Dá origem ao MDP/CDE (Movimento Democrático Popular) partido político com assento parlamentar nas primeiras legislaturas, após o 25 de abril de 1974. Um dos seus principais líderes foi José Manuel Tengarrinha.

5. Comissão Eleitoral de Unidade Democrática (CEUD).

6. Em 2002 e 2003 foi realizado um conjunto de entrevistas a alguns dos protagonistas impulsionadores dos Grupos de Estudo (Agostinho Lopes, Martinho Madaleno, Elsa Oliveira, Costa Carvalho). As três primeiras foram efetuadas em outubro de 2002 e a quarta em janeiro de 2003. A entrevista a Elsa Oliveira (2002) foi realizada por Manuel Tavares e as entrevistas a Agostinho Lopes, Martinho Madaleno e Costa Carvalho foram realizadas por Maria Manuel Calvet Ricardo. A entrevista a António Teodoro foi efetuada em julho de 2013, pelo autor do presente texto. Parte destas entrevistas será aqui reproduzida e, posteriormente, serão publicadas numa obra especificamente dedicada aos Grupos de Estudo do Pessoal Docente do Ensino Secundário (GEPDES), organizada por Maria Manuel Calvet Ricardo. Ao longo do texto referir-nos-emos aos inquiridos por meio de siglas: AL, MM, EO, CC e AT.

7. Agostinho Lopes refere-se ao movimento dos Grupos de Estudo que se expandiu de Norte a Sul de Portugal no período de 1971 a 1974.

da nos movimentos estudantis, terá assustado o regime ditatorial. Elsa Oliveira, uma das fundadoras do Grupo de Estudos de Lisboa, em entrevista datada de 2002, afirma:

Eu julgo que os GE conseguiram ter uma intervenção política que na altura assustou o regime. Porquê? Porque conseguimos chegar a todos os cantos do país. Porque conseguimos pôr os professores a pensar nos seus direitos, e na importância da sua profissão, e de como estavam a ser maltratados. Pusemos os professores a questionar o regime e, portanto, isso não era bem visto pelo próprio regime e assustou-os. A realidade é que nós tínhamos uma estrutura com uma certa força e com uma força tal que a seguir ao 25 de Abril tínhamos toda a estrutura necessária para nos transformarmos num sindicato. Portanto o que coloca de facto a consistência da estrutura que existia e um certo *background*, digamos, das pessoas que enquadravam toda esta estrutura.

Elsa Oliveira, na mesma entrevista, relativamente aos objetivos de criação dos Grupos de Estudo, refere:

Os Grupos de Estudo foram criados com o objetivo de resolver os problemas dos professores provisórios do ensino técnico da altura, nomeadamente do ensino secundário; estes GE foram criados no ensino secundário e preparatório. Cerca de 30% dos professores eram provisórios o que implicava nomeadamente não ganhar nas férias..... as pessoas eram colocadas em Outubro ou Novembro, enfim, quando calhava e terminavam o seu ano lectivo no máximo a 14 de Agosto. Muita gente era despedida em Julho e, portanto, ficava sem ganhar desde o fim de Julho até ao início de Outubro ou Novembro, conforme a altura em que tornasse a ser colocada.

O principal objetivo para a criação dos Grupos de Estudo, segundo a entrevistada, foi de carácter reivindicativo: a exigência de pagamento de salário durante o período de férias. A luta travada por alguns docentes, em torno de questões muito concretas, tal como a questão salarial, rapidamente é apoiada por uma grande parte de professores, provisórios e efetivos, de um número elevado de Escolas de todo o país.

António Teodoro (2013) é muito claro em relação aos objetivos que levaram à criação do movimento:

Os Grupos de Estudo nasceram de uma circunstância muito particular: a existência de uma grande massa de professores provisórios e eventuais nos então CPES e ensino secundário liceal e técnico, com um contrato de trabalho muito precário e recebendo apenas os meses em que trabalhavam. Nas férias grandes (à época, Agosto e Setembro), ou mesmo no período de exames (Julho), eram dispensados sem direito a qualquer vencimento. O primeiro objetivo de luta foi o pagamento de 12 meses por ano.

Por sua vez, Agostinho Lopes, ligado, nessa época, ao Grupo de Estudos dos Professores da Grande Lisboa, refere:

[...] penso que há um conjunto de elementos muito ligados à crise do ensino existente que, podemos dizer, estava a potenciar o aparecimento deste movimento. Ele surge muito na base do principal problema concreto dos chamados professores provisórios ou eventuais, o pagamento das férias. O facto de este professor chegar ao fim de Julho e ficar desempregado à espera de um novo ano letivo, sem vencimento durante Agosto e Setembro, foi o principal impulsionador para a emergência dos Grupos de Estudo.

António José Costa Carvalho, um dos fundadores dos Grupos de Estudo dos professores do Norte (Porto), em relação aos objetivos da sua criação e à influência das lutas académicas nos principais protagonistas, afirma o seguinte:

Os Grupos de Estudo foram criados por múltiplas razões, conforme a dinâmica que, nos vários locais, lhes foi sendo impressa. Mas, essencialmente, foram uma voz de protesto dos professores eventuais e provisórios, que entravam em grande número nas escolas preparatórias, criadas em grande quantidade, no sentido de não aceitarem as regras do antigo regime que vigoravam nas escolas do sistema. Insurgiam-se contra isso. Tudo isto em conjunto com toda uma dinâmica que vinha das lutas académicas vividas dois ou três anos antes, nomeadamente a de 69, criou uma onda de protesto, de aglutinação, de convergência e de ligação entre professores, que se querem organizar noutros pontos do país e sobretudo a nível do Porto. No Porto, quando começamos a fazer qualquer coisa, a estabelecer objetivos etc., descobrimos que em Lisboa já havia outros que iam mais à frente do que nós e que já vinham nos jornais. Estes propósitos iniciais são alargados ao longo dos três anos de trabalho dos Grupos de Estudo.

Martinho Madaleno, também ligado à criação do movimento, refere o seguinte:

Recorde-se que a situação dos professores provisórios era muito precária, não tinham nenhuma garantia de colocação de ano para ano, eram mão de obra assalariada e barata, como, aliás, mais tarde foi escrito por um colega nosso, e não recebiam remuneração durante três meses, até à colocação, no ano seguinte. Eram provisórios não por falta de habilitação, eu era licenciado em Teologia, mas por falta de garantias de efetividade de funções. A vinculação só existia até ao final dos exames. As remunerações eram também ridículas, na altura. O meu primeiro ordenado, em 1966, foi 2.800 escudos. O descontentamento, neste setor, despoletou o movimento que levou à criação dos Grupos de Estudo. Mais tarde, os professores efetivos aderiram em massa. Este descontentamento começou a agregar algumas pessoas que começaram a procurar soluções alternativas. Lembro-me bem de que do grupo inicial, entre as quais a Irene Veloso e eu, na altura professores da Escola Francisco de Arruda, decidimos fazer qualquer coisa.

De fato, os cinco entrevistados referidos, que constituíram o movimento embrionário dos Grupos de Estudo, são unânimes no que diz respeito aos objetivos que presidiram à formação deste movimento de reflexão sobre a profissão docente e de reivindicação por direitos elementares, aliás, na mesma linha de Rui Grácio que manifesta a mesma posição em relação aos objetivos de criação do referido movimento (1995). Os entrevistados referem, também, que os movimentos estudantis de 1962 e 1969 e as respetivas lutas académicas terão constituído a grande escola de consciencialização ideológica destes jovens professores, protagonistas do movimento que se alargou de Norte a Sul de Portugal. Elsa Oliveira, Costa Carvalho e António Teodoro consideram que na origem do movimento não esteve nenhuma força política, quer do ponto de vista organizativo quer estratégico, apesar de alguns dos seus fundadores pertencerem ou serem simpatizantes do Partido Comunista, então na clandestinidade. A este propósito, Costa Carvalho, na entrevista citada, refere:

A ideia que eu tenho é a seguinte: há gente que esteve sempre no PCP, mas que não tinha condições para influenciar, porque se o tivesse feito os GE ter-se-iam reduzido a uma minoria sem expressão. O que de facto caracterizou, deu visibilidade ao projeto dos GE foi a sua dinâmica, a sua ligação às escolas e foi a identificação dos seus objetivos com

aquilo que, de facto, os professores sentiam nas escolas e também a identificação por parte dos professores com os seus próprios interesses.

Apesar de existirem membros dos Grupos de Estudo que pertenciam (clandestinamente) ao Partido Comunista, esse facto, de acordo com três dos entrevistados, parece não ter influenciado, nem a formação dos Grupos de Estudo, nem os seus objetivos, nem a sua dinâmica nem, tão pouco, as suas estratégias. O que significa que, tendo sido um movimento cujas condições históricas propiciavam a oposição ao regime, se afirmou de um modo espontâneo, fruto do descontentamento da classe docente em relação à sua situação profissional, sobretudo de natureza salarial. António Teodoro refere: “Pelos elementos de que disponho, pode-se afirmar que a formação dos GE, em 1971, não obedeceu a uma diretiva partidária”.

Martinho Madaleno, membro do Partido Comunista, salienta, a propósito, que o Partido Comunista não teve qualquer envolvimento direto na criação do movimento:

Como estudante de direito e com alguma consciência da realidade social e numa escola muito politizada, era natural que aderisse à única força política que se opunha ao Governo, o PCP. Nunca qualquer membro do PCP com quem eu contatei, durante esta fase, soube do meu envolvimento nos GE ou falou comigo sobre esta matéria. Este era um assunto estritamente profissional. Dado que o PCP estava na clandestinidade, eu só reunia com uma única pessoa e nunca falei com ele sobre isso. Nunca houve nenhuma instrução do PCP relativa aos GE. Será que alguém pode garantir que, no período de evolução dos GE, alguma força política se quis ou não aproveitar deste movimento? Não sei. Se o fez, fê-lo através dos seus próprios militantes. Uma pessoa politicamente envolvida é uma pessoa com um maior grau de consciência do que o comum dos cidadãos. Essa pessoa ganha hábitos e coragem para não ficar de braços cruzados. E esta característica própria deste cidadão é levada para o seu local de trabalho. É claro que os professores que estivessem politicamente envolvidos eram decerto os mais ativos. Só neste sentido é que aceito que se afirme haver alguma representação das forças políticas. Posso garantir que não estavam institucionalmente envolvidas.

Elsa Oliveira salienta que, do ponto de vista ideológico, se identificava, totalmente, com as posições políticas do Partido Comunista Português; mas, questionada sobre a influência do PCP na formação e dinâmica dos Grupos de Estudo, afirma:

Na minha opinião não teve um papel direto. De fato os GE nasceram a partir de um conjunto de professores que começaram a se reunir para discutir estes problemas. Havia pessoas que hoje ainda estão ligadas ao PCP e que poderiam defender algumas ideias que viessem do PCP; mas as decisões eram tomadas naquele coletivo. Com uma série de professores sem qualquer ligação política que eu, pelo menos, tenha conhecido até hoje e, nessa medida, considero que os GE, enfim, tomaram os seus caminhos, tiveram as orientações a partir deste conjunto de professores que se reuniam e discutiam as questões.

Em relação a esta questão de influência partidária na origem dos Grupos de Estudo, Agostinho Lopes, membro do partido Comunista desde 1968, anterior, por isso, à formação do movimento, tem uma posição algo diferente da opinião manifestada pelos anteriores inquiridos em relação à influência do Partido Comunista na constituição do movimento. Refere o seguinte: “A minha ideia é que o Partido está presente desde o princípio neste processo e a partir daí anima, organiza os seus membros e impulsiona o movimento passando a haver alguma coordenação nacional”. Esta posição vem ao encontro da tese defendida por Rui Grácio (1995) de que o Partido Comunista Português esteve na origem do movimento dos Grupos de Estudo que se estendeu de Norte a Sul do país e que acabou por imprimir na consciência dos professores uma consciência política que, na época, a maioria não possuía.

De fato, as condições de trabalho dos professores e do ensino público, em Portugal, exigiam que, apesar da ausência de liberdade imposta pela ditadura, se manifestassem contra as condições precárias da sua situação profissional e do exercício da profissionalidade docente.

### **3. O Campo Empírico: o discurso dos protagonistas**

Apesar de termos referido anteriormente alguns aspectos do discurso de cinco dos principais protagonistas na constituição do movimento pré-sindical Grupos de Estudo do Pessoal Docente do Ensino Secundário (GEPDES), que se inicia nos finais de 1970 e se prolonga até meados de 1974, interessa-nos salientar e analisar o seu discurso relativamente às seguintes categorias, de acordo com a proposta de análise de conteúdo de Bardin (1979): Objetivos que presidiram à formação dos Grupos de Estudo, consciência política dos seus membros, dificuldades enfrentadas

pelos Grupos de Estudo, envolvimento do Partido Comunista Português na formação dos Grupos de Estudo e influência dos Grupos de Estudo na emergência do Sindicalismo docente. Algumas das questões colocadas no inquérito por entrevista envolviam, precisamente, essas categorias que constituirão as nossas unidades de análise.

### **3.1 Objetivos que presidiram à formação dos Grupos de Estudo (GE)**

Em relação à primeira categoria selecionada – objetivos que presidiram à formação dos Grupos de Estudo –, os entrevistados são unânimes em afirmar que o movimento foi, essencialmente, “uma voz de protesto” relativamente à crise do ensino e à situação em que os professores provisórios e eventuais do ensino preparatório e secundário viviam na época, ou seja, eram colocados nas escolas nos meses de outubro ou novembro e, a partir de Julho, eram despedidos, ficando sem salário durante o período de férias até à colocação do ano letivo seguinte que poderia ocorrer em ou ao longo do mês de novembro. Esta posição está de acordo com a perspectiva manifestada por Rui Grácio (1995, p. 390) quando refere que este movimento se constituiu “nas fronteiras da legalidade” representando uma “designação eufemística” que, desde o início, “cobria uma ação prioritariamente orientada por objetivos de reivindicação profissional”.

### **3.2 Consciência política dos membros dos Grupos de Estudo**

No que diz respeito à consciência política dos membros dos Grupos de Estudo, fica a ideia de que os responsáveis pelo movimento, os principais protagonistas tinham, de facto, uma consciência política, sobretudo porque tinham já um passado de luta nos movimentos associativos estudantis, vivido as crises académicas da década de sessenta e que foram “impulsionados por professores mais velhos, resistentes antifascistas ou de formação democrática” (AT). Não é tão clara a consciência política dos professores que foram aderindo ao movimento: “haveria muitos professores que não tinham exatamente uma ideia tão profunda das possíveis consequências e significado dessas movimentações” (AL). “A grande maioria não tinha essa consciência mas adquire-a ao longo da luta” (CC); “na raiz dos GE está muita gente que já tem algum passado de luta. Era tudo gente que politicamente era consciente” (EO). “A construção de uma

consciência política destes professores foi adquirida enquanto estudantes envolvidos nas lutas acadêmicas” (MM).

### 3.3 Dificuldades enfrentadas pelos Grupos de Estudo

A expressão de Rui Grácio (1995) de que os Grupos de Estudo se constituíram como um movimento de professores que atuou nas “fronteiras da legalidade” é significativa das dificuldades de natureza política enfrentadas pelos professores, sobretudo, dos seus protagonistas. Como afirma Elsa Oliveira, foram “as dificuldades próprias de quem se opunha ao regime”, cujos protagonistas foram catalogados como “um grupo de malfeitores, indivíduos perigosos e maus colegas” (Costa Carvalho). Foi, por isso, um movimento que se constituiu na clandestinidade com todos as consequências de natureza política e profissional a que estavam sujeitos os seus principais protagonistas, incluindo a possível expulsão do ensino. António Teodoro considera que as próprias características da profissão docente, “uma profissão muito heterogênea e, na sua maioria, receosa das consequências de atitudes que pudessem ser classificadas pelo poder (desde o político aos diretores de escolas) de subversivas” contribuíram para alguns limites e tomada de precauções na ação do movimento.

Neste sentido, as principais dificuldades enfrentadas pelos Grupos de Estudo relacionaram-se com o fato de ser um movimento de reivindicação que agia na ilegalidade, no interior de um regime ditatorial que proibia todo o movimento associativo e sindical “com ausência total de liberdades cívicas e políticas” (AT) e, conseqüentemente, os obstáculos no interior de algumas escolas colocados pelos diretores e pela polícia política que teria as suas redes de contatos no interior das próprias escolas. Martinho Madaleno confirma, ao referir: “Correram-se muitos riscos. Sei que vários reitores denunciaram reuniões de professores”.

As dificuldades de comunicação entre as várias regiões do país poderiam ter gerado algumas divergências no seio do movimento. No entanto, a estratégia utilizada de fazer circular, por todo o país, um abaixo-assinado que continha os aspetos essenciais da luta dos professores terá contribuído para a unidade no seio do próprio movimento, tal como a realização de reuniões conjuntas, como a que aconteceu em Tomar<sup>8</sup>, que contribuíram para o fortalecimento dos Grupos de Estudo.

---

8. Cidade do distrito de Santarém, que se situa na bacia hidrográfica do Tejo, a cerca de 140 Km de Lisboa.

### 3.4 Envolvimento do Partido Comunista Português (PCP) na formação dos Grupos de Estudo

Um dos aspectos que tem suscitado alguma discussão e dúvidas é o da participação do Partido Comunista Português na formação do movimento, como estratégia de oposição ao regime. As posições dos inquiridos, como veremos, não são consensuais.

Em relação à responsabilidade do Partido Comunista na formação dos Grupos de Estudo, a posição dos entrevistados é divergente. Elsa Oliveira, António Teodoro, Martinho Madaleno e Costa Carvalho são peremptórios na afirmação de que não houve qualquer intervenção direta do partido comunista, embora alguns dos membros protagonistas dos Grupos de Estudos fossem simpatizantes ou filiados no partido. O que conferiu dinâmica ao movimento “foi a identificação dos seus objetivos com aquilo que, de facto, os professores sentiam nas escolas e também a identificação por parte dos professores com os seus próprios interesses” (CC); “Os GE era um movimento de professores e não um movimento com raiz política” (EO); “a formação dos GE em 1971 não obedeceu a uma diretiva partidária” (AT). Em oposição a estas perspectivas Agostinho Lopes, membro do Partido Comunista afirma, claramente, que “o Partido esteve presente desde o princípio neste processo e a partir daí anima, organiza os seus membros e impulsiona o movimento”, posição que, como já afirmamos se ajusta à tese defendida por Rui Grácio (1995). Se do ponto de vista político não terá havido influência do Partido, dada a dinâmica do próprio movimento e a diversidade de posições ideológicas, parece ser clara a influência ao nível organizativo. A isso mesmo se refere Agostinho Lopes:

É evidente que o Partido como corpo estruturado no país tem aí um papel decisivo, porque tinha a sua própria estrutura, e o Partido tinha uma estrutura regional, Norte, Beiras, Lisboa, Sul, penso que no fundamental eram estas as grandes regiões. Acaba portanto a própria estruturação do Partido através dos militantes que tinha, das organizações que tinha, por reproduzir e levar a alguma estruturação na abordagem dos próprios professores.

A estrutura regional adotada pelos Grupos de Estudo em todo o território nacional foi muito idêntica à própria estrutura do partido comunista. Por outro lado, o discurso do próprio Agostinho Lopes revela também

que nas reuniões do partido se discutia o movimento dos professores em torno do Grupo de Estudos. Elsa Oliveira faz algumas considerações a este respeito: “O Agostinho Lopes teve influência clara nos GE e, portanto, é natural que ele trouxesse algumas orientações vindas do PCP, que defendia nas nossas reuniões, e que, muitas vezes, foram inseridas”. Mas, – continua –, são coisas diferentes:

Uma coisa é os GE seguirem as orientações do PCP outra coisa era, por vezes, haver orientações do PCP que os GE seguiam porque estavam de acordo com elas e que eram discutidas no coletivo dos GE que não tinham nada a ver com o PCP.

Se na origem dos Grupos de Estudo o partido comunista não terá tido qualquer interferência, como referem três dos entrevistados (EO, CC, AT), é muito provável que a tenha tido posteriormente pela ligação de alguns dos seus membros ao partido comunista:

A partir de finais de 1972, é muito provável que a Direção do PCP (setor intelectual) tivesse uma informação regular das atividades desenvolvidas nos GE e incentivasse a sua rede de militantes a integrar e mobilizar apoios e militância para os GE. (AT)

#### **4. Influência dos Grupos de Estudo na emergência do Sindicalismo docente**

Uma das questões que assume grande relevância diz respeito à influência dos Grupos de Estudo na organização do sindicalismo docente logo após a revolução de abril de 1974, dado que, logo no mês de maio foram constituídos os sindicatos de professores a nível nacional, divididos por regiões (Norte, Centro, Grande Lisboa e Zona Sul).

A este propósito, os entrevistados manifestaram posições convergentes dado que quem protagonizou o movimento dos Grupos de Estudo acabou por ser também protagonista na fundação dos sindicatos de professores:

as pessoas que estavam nos sindicatos de professores foram formadas nos GE que foram uma escola de sindicalistas [...] o aparecimento dos sindicatos só era possível com uma organização pré-existente já suficientemente forte. (EO)

O sindicato nasceu com essa força porque já a tinha. A rede já existia. As pessoas já existiam. As delegações já existiam. A filosofia já existia. Os objetivos já existiam. Existia tudo e só faltava o enquadramento legal. Aquela dinâmica nascida na Escola Francisco de Arruda com a liberdade que o professor Calvet de Magalhães permitiu e com o papel desempenhado pela revista *O Professor*, que, por sinal, era lá impressa, correndo ele riscos por ser o único responsável pela escola, facilitou decerto o trabalho dos futuros sindicalistas. (MM)

“Os quadros que formaram os sindicatos vieram dos GE e foram o suporte dos sindicatos” (CC). A movimentação dos professores que se seguiu à Revolução de abril foi dirigida pelos quadros dos GE e “foram os GE que convocaram os primeiros plenários que deram origem às Comissões Instaladoras dos sindicatos” (AT).

A posição dos inquiridos é coincidente, no que diz respeito à influência dos Grupos de Estudo na emergência e formação dos sindicatos de professores. O discurso de Agostinho Lopes tem uma maior amplitude política em relação ao discurso de Martinho Madaleno, Elsa Oliveira, Costa Carvalho e António Teodoro: para além de considerar que os GE foram uma “escola de quadros” e que foram os quadros dos GE que organizaram as lutas dos professores no período posterior ao 25 de Abril de 1974, considera, também, a relevância do papel político dos protagonistas principais do movimento na própria vida política do país e na formação de alguns quadros políticos que ocuparam posições de relevo na vida política portuguesa, no período posterior à revolução de 1974.

## 5. A gênese do movimento sindical docente

No ano de 1972-1973, vésperas da Revolução, apenas 13% dos professores do Ensino Preparatório (5º e 6º anos) eram efetivos, isto é, pertenciam a um quadro de escola; no ensino técnico-profissional, a percentagem era ligeiramente superior, situando-se nos 17,8%. Por sua vez, no ensino liceal, ao qual apenas alguns alunos tinham acesso (os filhos da burguesia ou de outros grupos sociais favorecidos), a percentagem de professores com situação profissional estável, situava-se em 33,8% (Teodoro, 1974).

O Grupo de Estudos dos Professores do Norte (Porto), ao fazer um balanço da situação geral do ensino, após a reforma Veiga Simão (1969), que abriu as portas à democratização da educação, constata que um dos problemas centrais do ensino em Portugal se relaciona com a degradação

social, pedagógica e económica da classe dos professores que constituem os agentes fundamentais de qualquer possível reforma. A explicação para este facto envolve múltiplos aspectos, no entanto, é de assinalar que um dos mais importantes foi o ostracismo e passividade em que caíram os professores perante a sua profissão, uma certa “amnésia coletiva” a que se refere Gomes Bento (1978). Neste sentido, recuperando um vigoroso protagonismo perante o poder, a classe docente portuguesa preparava-se para um novo quadro de intervenção e a revolução de abril abre novos horizontes e permite o re-equacionamento das questões da profissão docente e da educação portuguesa (Fernandes, s/d). Neste sentido, a revolução de abril de 1974 significou um momento de ruptura, com repercussões profundas na situação profissional dos professores e na constituição de uma consciência de classe. A conquista da liberdade possibilitou a livre organização de associações sindicais de professores que, por sua vez, permitiu a mobilização da classe docente para a luta pela melhoria da sua situação profissional e, ao mesmo tempo, pela democratização da educação.

Nos finais do mês de abril e nos primeiros dias de maio de 1974 formaram-se em todas as regiões do país os sindicatos dos professores. A dinâmica herdada dos Grupos de Estudo permitiu, por parte dos professores, uma participação galopante em todos os movimentos sociais, relacionados ou não com os problemas dos docentes, do ensino e da educação. O conceito marxista de “posição de classe” adquiriu, nesta época, grande visibilidade através da participação dos professores nas manifestações populares e em múltiplas formas de luta do movimento operário. Os grandes movimentos sociais em defesa das conquistas da Revolução tiveram repercussões na afirmação dos sindicatos e na participação ativa dos trabalhadores na atividade sindical. Como afirma Paulo Sucena, ex-Secretário Geral da Federação Nacional dos Professores (FENPROF), que substituiu António Teodoro, em 1993, “a força dos sindicatos e a participação dos professores na vida sindical foi sempre crescendo e de uma maneira muito viva ao longo do primeiro ano da Revolução” (1995, p. 42). Estamos perante uma fase de afirmação do sindicalismo docente, de um sindicalismo de cariz revolucionário e reivindicativo. Como afirma Teodoro (2006, p. 38), “nunca, em tão curto período de tempo, se verificaram tantas e tão profundas mudanças na condição docente em Portugal”. Nos primeiros dias da Revolução os professores, num claro processo autogestionário, único no quadro europeu, tomaram nas suas mãos a gestão das próprias escolas, através de comissões eleitas, afastando as antigas administrações das escolas e reitores dos liceus, nomeados pela ditadura. O processo de gestão democrática das

escolas (ainda não configurado por qualquer legislação) pôs fim à gestão autoritária das escolas e os professores, ao tomarem nas suas mãos a gestão dos estabelecimentos de ensino e educação, num exercício autogestionário, independente do poder central (Barroso, 2009; Lima, 2009; 2007) iniciaram o processo de democratização das escolas e geriram, ao longo de mais de trinta anos,<sup>9</sup> o processo de acesso de todos à educação, dimensão primeira e fundamental da democratização da educação.

Parece, pois, ser indubitável que, como escreve Teodoro (1990, p. 111), “a constituição de associações representativas dos professores marca decisivamente, em diferentes momentos históricos, o próprio processo de construção da profissão docente”, da sua identidade profissional e, com maior veemência, no período posterior ao 25 de abril de 1974. Esta constatação não diz apenas respeito ao sindicalismo pós-revolução, mas a diferentes momentos históricos, tais como no século XIX, com o Monte Pio Literário (1813-1815) e no século XX, com a criação do primeiro sindicato de professores (1911) e, posteriormente, com a constituição dos Grupos de Estudo (GEPDES, 1971), que representam, como já tivemos ocasião de escrever, (Tavares, 2004) uma espécie de código genético dos sindicatos de professores, tal como hoje os conhecemos.

Após o período revolucionário, os sindicatos de professores passam a afirmar-se, não apenas como forças reivindicativas, mas também como núcleos de reflexão e debate sobre as grandes temáticas do ensino, da educação e da profissão docente e são determinantes na definição das grandes linhas das políticas educativas.

Foi no âmbito dos sindicatos de professores que se efetuaram as reflexões mais profundas e mais profícuas sobre todas as questões que, em cada momento, se entenderam prioritárias para a educação e foi, também, por meio dos sindicatos que se promoveram as grandes lutas que conduziram

---

9. O novo modelo de gestão surge pelo Dec.-Lei 75/2008 que aprova o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário e que põe fim à gestão democrática participativa pela reintrodução da figura do Diretor, conferindo-lhe poderes quase absolutos. O novo modelo de gestão pode constituir o primeiro passo para a “privatização e elitização” do ensino público e, simultaneamente, representa um instrumento de controle das escolas e dos professores, quebrando solidariedades entre os professores, historicamente construídas. Com este Dec.-Lei são revogados o Dec.-Lei nº 115-A/98 e o Dec. Regulamentar nº 10/99 de 21 de Julho. Sobre este aspecto, vale a pena ler o parecer de João Barroso, solicitado pelo próprio Ministério da Educação, sobre o Projeto de Decreto-Lei 771/2007-ME, disponível em: <<http://www.dgrhe.min-edu.pt/web/14650/autonomia>>. Acesso em: 15 jul. 2013.

a substanciais melhorias na qualidade do ensino e na própria profissão docente. Para dar alguns exemplos, não existiria uma Lei de Bases do Sistema Educativo (1986) sem o empenho e a determinação, durante longos anos, dos sindicatos de professores através da discussão nas escolas dos projetos de lei dos partidos políticos e das suas propostas em oposição ou consonância com as apresentadas pelos partidos políticos, então representados na Assembleia da República. Lembre-se, a este propósito, que do quadro partidário com assento parlamentar (Partido Socialista (PS), Partido Social Democrata (PSD), Partido Comunista Português (PCP), Centro Democrático Social (CDS), Movimento Democrático Popular (MDP/CDE) e União Democrática Popular (UDP), o único partido que não apresentou um projeto de lei de Bases foi o partido mais à direita no espectro político de então, o Centro Democrático Social (CDS); não existiria um regime jurídico da formação de professores nem um estatuto da carreira docente dos professores do Ensino Básico e Secundário (1989-1990) se os professores, em torno dos seus sindicatos, não tivessem travado duras lutas em prol da sua exigência e da sua efetivação. A democratização do ensino e a gestão democrática das escolas foram, durante os anos que se seguiram ao 25 de abril de 1974, bandeiras fundamentais dos sindicatos por se ter a plena convicção de que o acesso de todos à educação, o aumento da qualidade da educação e o sucesso educativo não seriam possíveis sem estes instrumentos. Os sindicatos de professores têm sido, pois, um importante e decisivo espaço de reflexão e debate, de solidariedades, de confluência e de ação comum e parece ser inquestionável que a sua intervenção tem contribuído, ao longo dos anos, para a construção e redefinição das identidades profissionais, para a defesa dos interesses profissionais dos professores, mas também para a exigência de um ensino de qualidade através da exigência de profundas transformações nas políticas de educação. Todavia, na história recente do sindicalismo docente, as grandes opções foram sempre determinadas por questões que se prendem com raízes nacionais que passam pela determinação salarial, pelas condições de trabalho, pela valorização da carreira docente e pela exigência de regimes jurídicos configuradores da formação docente, tal como pela batalha em prol da qualidade do ensino e da melhoria dos equipamentos escolares. No contexto atual de internacionalização, não assistimos a uma transnacionalização e a uma luta concertada dos sindicatos de professores portugueses com outros sindicatos internacionais, sobretudo europeus, o que constitui um dos paradoxos em que se encontra o sindicalismo docente português,

tendo em conta a globalização da economia e, conseqüentemente, a exploração globalizada. Se os problemas com que os professores portugueses se debatem, apesar das especificidades locais, podem ser enquadrados no âmbito das conseqüências nefastas da globalização económica e da agenda global para as próximas reformas da Educação, então, não faz sentido que as lutas sindicais continuem a concentrar-se num espaço de localização doméstica. Se, como afirma Teodoro (2001, p. 151), “os efeitos da globalização estão bem presentes nas políticas educativas atuais dos diferentes países, deixando muitas vezes um leque diminuto de opções aos Estados nacionais”, a satisfação das reivindicações sindicais compete cada vez menos aos Estados nacionais para estar cada vez mais dependente de instituições europeias e dos mandatos políticos internacionais ditados para o setor da Educação pelas agências internacionais (OCDE, BM, FMI). Sendo assim, cresce, entre os professores, o sentimento de frustração, ceticismo, desencanto e de impotência relativamente à alteração da sua situação profissional e à sua contribuição para alterar as macro orientações das políticas educacionais. De um modo crescente, os professores sentem que são cada vez mais instrumentos de um poder dominante ao serviço de uma estratégia económica global que lhes escapa, que a profissão docente se funcionalizou e burocratizou e que o conhecimento, património universal da humanidade, se mercantilizou e se privatizou. De fato, no quadro atual, não se vislumbra a valorização da profissão docente no sentido do reconhecimento de que o professor é um intelectual que deve produzir conhecimento, aliando a reflexão à ação e cujas contribuições para a formação de cidadãos críticos e participativos deveriam ser socialmente reconhecidas e valorizadas.

## Considerações finais

Apesar dos ataques do sistema capitalista ao movimento sindical e das estratégias de fragmentação dos sindicatos para diminuir a sua força, eles continuam a ser imprescindíveis para a reafirmação da liberdade e da democracia e, no caso do sindicalismo docente, para unir os profissionais em torno de objetivos comuns, sobretudo por uma educação democrática de qualidade e pela dignificação da carreira docente. Todavia, a democracia não se esgota nos sindicatos e é a essa realidade a que assistimos em muitos países do mundo. Os movimentos sociais são forças impulsionadoras da participação democrática dos cidadãos. Os movimentos espontâneos, constituídos a

partir das redes sociais, são movimentos a ter em consideração até porque são reveladores de uma força e descontentamento que perpassa transversalmente as sociedades. O movimento sindical não pode ser alheio a estes ventos de mudança sob pena de se manter enredado na sua ortodoxia organizativa e, muitas vezes, corporativa. Efetivamente, é necessário que a ação sindical integre novas noções de variedade regional, de individualização das sensibilidades, de criatividade múltipla, de novidade nos meios de ação e nas práticas sindicais, para ultrapassar com êxito a ofensiva ideológica e legislativa contra os sindicatos, desenvolvida a partir das posições do neoliberalismo contemporâneo. O reforço do sindicalismo docente e o alargamento do seu papel e da sua intervenção na sociedade continua a ser uma condição de construção de uma identidade profissional para a profissão docente e de renovação e de reforma do sistema educativo (Launay, 1986).

A complexidade e a diversidade de problemas que abalam os cenários educativos, mas também a existência de novas realidades sociais e culturais, exigem do sindicalismo a capacidade para abrir e fomentar o diálogo entre sensibilidades diferentes e entre uma diversidade de atores que hoje constituem as comunidades educativas. Refletir conjuntamente sobre os problemas da Educação implica uma visão sindical mais abrangente da situação educativa e uma ação mais eficaz a diversos níveis. Só assim, trabalhando na unidade da comunidade educativa em torno de objetivos comuns, é possível ao movimento sindical docente utilizar a mesma estratégia do Estado e do capital: dividir o capital e o Estado de modo a tirar partido dessa divisão (Santos, 1995).

Para que se possa assistir à revitalização do movimento sindical docente é necessário que se valorize a inovação e a criatividade das iniciativas, que se promova a reflexividade no âmbito das Escolas e das Universidades e que se construam a unidade e a solidariedade a partir das bases e, sobretudo, que se abandonem as práticas mecanicistas e rotineiras condutoras a uma visão fatalista da História, da Escola e da Educação.

Por outro lado, o movimento sindical docente deverá criar outra lógica organizativa, reestruturando-se profundamente, renovando os seus quadros de modo a poder apropriar-se dos problemas locais, nacionais e transnacionais; mas também a sua abertura aos movimentos sociais que nas diversas partes do mundo lutam por um modelo de democracia mais participativo e denunciam, nas ruas e nas praças, a falência da democracia representativa (vejam-se, a título de exemplo, os casos da Turquia, Grécia, mundo árabe, Brasil). Se o movimento sindical tem uma tarefa importante na construção da

cidadania a partir do princípio da solidariedade, a construção de uma cidadania ativa passa pela combinação entre um maior envolvimento direto do sindicalismo no espaço da produção, nomeadamente através do reforço do papel das comissões de trabalhadores, e uma maior intervenção fora do espaço da produção: articulando-se com “outros movimentos sociais progressistas, movimentos de consumidores, feministas, etc. [...], as energias contestatárias do movimento sindical devem ser deslocadas para a articulação com estes outros movimentos” (Santos, 1995, p. 135). Significa isto que o sindicalismo, para se reinventar, terá de abrir-se para campos exteriores à produção e libertar-se do formato nacional e setorial em que está enredado e, no caso do sindicalismo docente, deverá ampliar os seus horizontes de reflexão e de intervenção. Uma intervenção que privilegie, não apenas os aspectos locais e a influência do neoliberalismo na educação nacional, mas uma *praxis* internacionalista das estruturas sindicais da educação, assumindo um crescente protagonismo nas plataformas internacionais de luta contra a mercadorização da educação, lado a lado com outras formas de ativismo e outros movimentos sociais, de acordo com uma lógica de internacionalismo solidário. Como sugerem José Manuel Pureza e Hermes da Costa (2001; 2002), a intervenção transformadora e emancipatória do movimento sindical ou permanece enredada nos pactos sociais nacionais, ou se reconstitui como movimento social de combate à lógica de internacionalização do capital.

Finalmente, as dificuldades por que passa, atualmente, o movimento sindical docente, sobretudo em Portugal e na Europa, não podem constituir motivos de resignação e de acomodação conformistas. Pelo contrário, devem ser uma força para reafirmar os valores que têm sido o fundamento do progresso da humanidade e que estão na gênese do movimento sindical: a luta pela democracia, pela justiça social, pela liberdade, pela paz, tolerância e solidariedade; valores que são, simultaneamente, ideais de emancipação que devem configurar a ação dos docentes tendo em vista uma educação verdadeiramente democrática e emancipatória. O silêncio, metáfora do sofrimento, quando ganha voz, deixa de ser resignação e transforma-se numa força de indignação coletiva irreprimível.

## Referências

ADÃO, A. **O estatuto sócio-profissional do professor primário em Portugal (1901-1951)**. Oeiras: Instituto Gulbenkian de Ciência, 1984.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1979.

BARROSO, J. A utilização do conhecimento em política: O caso da gestão escolar em Portugal. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 30, n. 109, p. 987-1007, 2009.

BECK, U. **La Sociedad del riesgo global**. Barcelona: Siglo Veintiuno de España Editores, 2002.

BRAGA DA CRUZ, M. A situação do professor em Portugal. **Relatório da comissão criada pelo Despacho 114/ME/88 do Ministro da Educação**, 1989.

BRÁS, J. V.; GONÇALVES, M. N. A moralização da voz docente (finais da Monarquia e I República). **Actas do X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia** (p. 729-738). Braga: Universidade do Minho, 2009.

COSTA, H. A. A europeização do sindicalismo português: entre novos discursos institucionais e velhas práticas sociais. In: PUREZA, J. M.; FERREIRA, A. C. (org.). **A teia global**. Porto: Edições Afrontamento, 2002, p. 19-49.

FERNANDES, R. Contributo para a história da profissão docente em Portugal. **Cadernos da Fenprof**, n. 30, s/d, p. 20-27.

\_\_\_\_\_. **O despertar do Associativismo Docente em Portugal**. Lisboa: Edições Universitárias Lusófonas, 1988, 2010.

\_\_\_\_\_. Roturas e permanências da educação portuguesa no século XIX. In: MARTINS, E. C. (coord.). **Actas de V Encontro Ibérico de História da Educação**. Renovação Pedagógica/Renovación Pedagógica. Coimbra / Castelo Branco: Alma Azul, 2005, p. 49-73.

GRÁCIO, R. **Obra Completa III. Educadores, Formação de Educadores, Movimentação Estudantil e Docente**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1995.

LAUNAY, M. Crise dans le syndicalisme, ou crise du syndicalisme?. **Options**, p. 57-60, juin 1986.

LIMA, L. **A Democratização do Governo das escolas públicas em Portugal**. Porto: Separatas, 2009, p. 227-253.

\_\_\_\_\_. Administração da Educação e Autonomia das Escolas. Conselho Nacional de Educação. In: **A Educação em Portugal (1986-2006)**. Lisboa: Conselho Nacional de Educação, 2007, p. 5-54.

\_\_\_\_\_. **A escola como organização e a organização escolar. Um estudo da escola secundária em Portugal (1974-1988)**. Braga: Universidade do Minho, 1992.

LIMA, L.; AFONSO, A. J. **Reformas da educação pública**. Porto: Edições Afrontamento, 2002.

PUREZA, J. M. Para um internacionalismo pós-vestfaliano. In: SANTOS, B. de S. (org.). **Globalização: Fatalidade ou Utopia?** Porto: Afrontamento, 2001, p. 238-258.

SANTOS, B. de S. Teses para a renovação do sindicalismo em Portugal, seguidas de um apelo. **Vértice**, p. 132-139, set./out, 1995.

\_\_\_\_\_. Por que é tão difícil construir uma Teoria Crítica? **Revista Crítica de Ciências Sociais**, n. 54, p. 197-215, jun 1999.

\_\_\_\_\_. **A Gramática do tempo**. Porto: Edições Afrontamento, 2005.

SUCENA, P. Do sindicalismo docente: situação actual/perspectivas para o futuro. **Vértice**, p. 42-44, set./out. 1995.

TAVARES, M. Escola e sindicalismo docente: os Grupos de Estudo nos Cadernos “O Professor”. **Revista Lusófona de Educação**, n. 4, p. 139-146, 2004.

TEODORO, A. **Professores que vencimentos**. Lisboa: Edições do Autor, 1974.

\_\_\_\_\_. Autonomia, vazio social e sindicalismo docente – a propósito de um texto de Yves Barel, «Aspiration à l'autonomie et vide social. **Vértice**, n. 25, p. 111-112, 1990.

\_\_\_\_\_. Organizações internacionais e políticas educativas nacionais: a emergência de novas formas de regulação transnacional, ou uma globalização de baixa intensidade. In: STOER, S.; CORTESÃO, L. **Transnacionalização da educação. Da crise da educação à “educação” da crise**. Porto: Edições Afrontamento, 2001, p. 125-161.

## LIÇÕES DO ASSOCIATIVISMO ANARQUISTA: MARCOS PEDAGÓGICO E SINDICAL

### 1. Princípios do associativismo anarquista

Quando pensamos no anarquismo, mesmo nos meios de luta dos movimentos sociais, por ignorância e, talvez, alguma crença mística ou preconceituosa, raramente o associamos ao movimento operário. E como a função de historiadores e educadores é sempre lembrar o que é esquecido, frequentemente, pode-se incorrer na negligência de décadas de luta dos trabalhadores, em que as bases do socialismo e do anarquismo foram a sustentação filosófica e política das ações. E não só na Europa industrial, berço da moderna classe operária, senão também na América e no Brasil, em especial, desde fins do século XIX e início do século XX.

Para entender o associativismo anarquista, vale a pena identificar, minimamente o Anarquismo como ideologia do movimento operário, princípio político de luta, de presença hegemônica – esta, talvez, uma das poucas ocorrências em que o termo “hegemonia” pode ser usado de forma positiva – entre trabalhadores em nível mundial.

É sempre importante frisar o entendimento aqui posto sobre o anarquismo, para defini-lo, em relação a uma concepção mais ou menos difundida da ideologia anarquista como a ideia simplista de uma proposição de defesa intransigente da liberdade e a recusa dos poderes do Estado, ou ainda, uma ideia muito mais difusa do anarquismo como um grito desarticulado e pouco eloquente, da recusa e destruição indiscriminada de tudo e de todos, com uma arte de propagação do caos, como aparece ainda presente no senso comum. Ainda que guardando certa heterogeneidade, claro, como é próprio dos fenômenos reais – e não idealizados – vamos encontrar o termo “anarquia” sendo empregado na Europa e no Brasil desde o século XIX, associado aos movimentos dos trabalhadores industriais e até mesmo entre setores das classes médias.

Mas um estudo meramente etimológico ou filológico não é objeto deste texto. O anarquismo se desenha, concretamente, no movimento operário. Neste sentido,

[...] um estudo do historiador Jean Maitron detalha que na imprensa anarquista, das origens do anarquismo até a Primeira Internacional, os periódicos *L'Anarchie*, *Le Libéraire* e *Le temps nouveaux*, foram grandes centros de reflexo da evolução do movimento, veiculando as teses anarquistas. Além de um estudo da dimensão da imprensa anarquista, levantando os números de publicações e seus períodos de duração, o autor localiza 3 momentos de perseguição e repressão ao movimento, que impactam na continuidade da propaganda anarquista: 1893, depois de quando só muito lentamente se recuperam os núcleos e em 1913, assistindo ao seu último ano de esplendor antes da Primeira Grande Guerra, que traz um novo declínio. (Costa, 2011, p. 33)

Londres era bafejada pelos ares do movimento cartista recente e Genebra, na Suíça, se tornara um grande centro do movimento operário. Paris vivia os impactos dos revezes do estabelecimento do liberalismo nos planos jurídico-institucional daquelas sociedades europeias, entre 1789 e 1848 que, para além de manifestarem uma instabilidade política, meramente, expressavam uma crise social e junto a tais conjunturas, houve períodos fortes de repressão e perseguição indiscriminadas – desde o terror jacobino aos massacres da Comuna de Paris 20 anos mais tarde.

Também nesse período, indo pelo século XIX à fora, as perseguições aos movimentos liberais e radicais foi o motivo de toda sorte de exílios, razões pelas quais socialistas e anarquistas franceses, por exemplo, dariam seguimento em suas atividades em outros países, como os anarquistas Proudhon e Bakunin. Genebra e Londres, em certos períodos, parecem ter acolhido inúmeros refugiados socialistas. Outras vezes, houve a migração de militantes que se estabeleceram definitivamente fora de suas terras natais ou lá estiveram por um largo período, desenvolvendo ali suas atividades: é o caso do libertário russo Kropotkin.

Joseph Pierre Proudhon (1809-1865), segundo Max Netlau, juntamente a Dejacque e Bellegarigue, edificaram as bases do anarquismo entre 1840 e 1865 (NETLAU, 2008, p. 118).

Na obra de Proudhon, encontramos as bases da teoria política do anarquismo, das suas teses fundamentais. Junto a ele, Bakunin integra a coesão dos princípios libertários em ação. Piotr Kropotkin seria, também, por sua obra, um dos grandes formuladores das proposições anarquistas.

Evidentemente, outros militantes entrariam na composição do ideário libertário, passando a configurar nuances que delimitam certo grau de heterogeneidade – e não ecletismo – do movimento.

Vamos aqui destacar, a título de esforço de análise e estudo, 4 princípios básicos e fundantes do anarquismo – obviamente, sabendo que tais princípios se encontram intimamente ligados e que não podem ser concebidos isoladamente, já que são interdependentes –, quais sejam:

1 – a defesa da liberdade e autonomia individuais ou o princípio do individualismo libertário;

2 – a defesa da ação livre e autônoma, sem representação, não fundamentada no institucionalismo ou o princípio da ação direta;

3 – a defesa de uma sociedade livre, sem hierarquias de poder e dominação ou o princípio autogestionário;

4 – a defesa de um associativismo e organização a partir de localismos, sem centralização de poder ou o princípio federativo.

Ligados a tais princípios estão as marcas do mutualismo, anti-clericalismo anti-estatismo e anti-autoritarismo. Muitos sindicatos operários foram sociedades ou associações de ajuda mútua. Nesta acepção, o mutualismo se configura como a união de esforços em prol de uma causa, da defesa da dignidade e da cidadania operárias; na promoção, criação e manutenção de atividades e serviços de proteção e auxílio mútuos, como caixas de crédito, constituição de fundos e bens de sustentação de operários sem emprego, proteção contra acidentes de trabalho e a criação de escolas para os filhos dos operários. O anti-clericalismo era a defesa ante as ingerências da Igreja na educação e sua posição aristocrática de uma verdadeira manifestação medieval, grande proprietária de terras e uma senhora feudal detentora de privilégios, em oposição à modernidade, além ser considerada como força conservadora e retrógrada diante do progresso, obstáculo à implantação de uma sociedade laica, condição para uma sociedade livre.

Os anarquistas, tanto na Europa quanto no Brasil, foram defensores ferrenhos da separação Igreja-Estado, ainda que isso não representasse, evidentemente, o objetivo último da anarquia, que era a abolição do Estado. O anarquismo, desse modo, se transfigura em uma ideologia contra o Estado e anti-autoritária, sob todos os aspectos.

A “anarquia” é, pois, a sociedade livre, baseada na justiça e na igualdade de condições entre os indivíduos que mantém nela o seu poder, sem transferi-lo para o Estado ou para quaisquer regimes políticos de representação ou delegação de poderes. O modo de organizar a sociedade anárquica seria por meio do associativismo federalista.

Para se ter uma ideia dos valores defendidos pelo anarquismo, notemos o que diz um dos primeiros manifestos anarquistas no jornal *L’Anarchie*, de 1850, de Anselme Bellegarrigue:

[...] Quem diz anarquia, diz negação do governo;  
quem diz negação do governo, diz afirmação do povo;  
quem diz afirmação do povo, diz liberdade individual;  
quem diz liberdade individual, diz soberania de cada um;  
quem diz soberania de cada um, diz igualdade;  
quem diz igualdade, diz solidariedade ou fraternidade;  
quem diz fraternidade, diz ordem social.  
Por isso, quem diz anarquia, diz ordem social;  
ao contrário: quem diz governo, diz negação do povo;  
quem diz negação do povo, diz afirmação da autoridade política;  
quem diz afirmação da autoridade política, diz dependência individual;  
quem diz dependência individual, diz supremacia da casta;  
quem diz supremacia da casta, diz desigualdade;  
quem diz desigualdade, diz antagonismo;  
quem diz antagonismo, diz guerra civil.  
(*L'Anarchie Journal de l'Ordre*, 1850)

Analisando o pensamento de Proudhon, Woodcock avalia que o associativismo descentralista do anarquismo parte do princípio de uma “rede de entendimentos voluntários entre os cidadãos livres”, daí porque não haver a necessidade na sociedade anárquica da coação de um poder externo centralizado, transfigurado no aparato do Estado (Woodcock, 1983, p. 118).

Vemos em Proudhon,

[...] a defesa dos princípios da liberdade individual da ação direta e autônoma, como características de uma sociedade verdadeiramente livre, assim como a sua defesa do mutualismo, como espírito vivo da sociedade auto-gerida. Os elos do mutualismo estariam assegurados pelo princípio federativo (*Du principe fédératif*), cuja expressão é título de sua obra de 1863, em que busca a definição e etimologia do termo “federação” e faz uma ligação com o conceito de “contrato”. Define o contrato como sendo de vários tipos e localiza o princípio federativo na forma comutativa de contrato, que se resume na união de entes, pessoas, que, por livre vontade e por necessidade, fazem um pacto em que ambos têm o mesmo nível de poder de decisão. O princípio federativo alia descentralização do poder com autonomia e liberdade, na medida em que instâncias locais insurgem. (Costa, 2011, p. 40)

Bakunin considerava como única forma de se opor à formação de poderes de cima para baixo, o fortalecimento do associativismo federalista em nível internacional:

[...] Necessidade absoluta de cada país que quiser fazer parte desta federação livre de povos de substituir a organização centralista, burocrática e militar por uma organização federal, baseada na liberdade absoluta e na autonomia das regiões, das províncias, dos municípios, das associações e dos indivíduos com funcionários eletivos e responsáveis diante do povo, e com o armamento nacional, organização que não se formará, como atualmente, de cima para baixo, mas de baixo para cima e da circunferência para o centro, pelo princípio de federação livre, partindo dos indivíduos livres que formarão as associações, as comunas autônomas; das comunas autônomas que formarão as províncias autônomas; das províncias autônomas que formarão as regiões e das regiões que, federalizando-se livremente entre si, formarão os países que, por sua vez, formarão cedo ou tarde a federação universal e mundial. (Bakunin, 1999, p. 48)

Para Bakunin, a federação seria a garantia de constituição de poderes de baixo para cima e de preservação da liberdade individual e de livre associação. Ele desenvolveria ainda mais as teses do federalismo e anti-clericalismo em seu texto *Federalismo, socialismo e anti-teologismo*, de 1868.

O anarquismo influenciou significativamente a Primeira Internacional – Associação Internacional dos Trabalhadores – AIT<sup>1</sup> e os seus princípios estiveram atuantes até o início do século XX. O associativismo descentralista, portanto, baseia-se preservação da liberdade individual e na ação direta, sem que os membros associados nesses coletivos constituam uma estrutura institucional rígida e fortemente hierarquizada, mas, ao contrário, que tais associações ofereçam oportunidades de reunião de esforços e expressem o poder popular em núcleos de pleno exercício da liberdade do indivíduo. Nesse associativismo não é possível, por decorrência, a formação de quadros dirigentes que decidam por uma maioria, como no regime liberal-burguês republicano-representativo.

A soberania é sempre do indivíduo e dos núcleos, das associações ou comunas, termo este que nos ajuda melhor a entender, quando, por exemplo, observamos a histórica Comuna de Paris, em 1870. A maioria é a

---

1. A Associação Internacional de Trabalhadores foi organização operária que buscou congregar trabalhadores de todas as nacionalidades. Ela mostra desde a segunda metade do século XIX a pujança e força do movimento operário. As denominações “primeira”, “segunda” e “terceira”, fazem referência aos seus congressos, em datas distintas, 1864-1872, 1889-1914 e 1919-1943. A “Quarta Internacional”, de 1938 a 1963, assistiu a divisões acirradas entre as lideranças, além de ter tido em sua trajetória a influência do conflito mundial de 1939-1945.

união fraterna das comunas, é a federação das associações que, livremente se reúnem e deliberam, tendo todas o mesmo poder, sem poderes instituídos ou cargos investidos de um poder superior de mando e força, nem mesmo legítimos, senão como entidades meramente engendradas para a organização das ações coletivas, tão somente para isto.

## 2. O sindicalismo revolucionário no Brasil

No Brasil a influência do anarquismo pode ser atestada por mais de duas décadas no movimento operário, que foi, de forma hegemônica, anarquista. O associativismo descentralista transformado em prática do movimento, foi o responsável pelo que ficou conhecido como “sindicalismo revolucionário” ou o “sindicato de resistência”, ou ainda a “sociedade de resistência”.

Podemos identificar tal influência nos 3 congressos operários: o primeiro (1906), segundo (1913) e no terceiro (1920) congressos operários brasileiros. Nas atas do Primeiro Congresso Operário Brasileiro, que fundou a Confederação Operária Brasileira – COB, a partir do tema 3, sobre a organização do movimento, o congresso resolveu:

[...] como único método de organização compatível com irreprimível espírito de liberdade e com as imperiosas necessidades de ação e educação operária, o método – federação – a mais larga autonomia do indivíduo no sindicato, do sindicato na federação e da federação na confederação e como unicamente admissíveis simples delegações de função sem autoridade.

Considerando que a remuneração dos cargos é suscetível de produzir rivalidades e intrigas, ambições nocivas à organização e interesses contrários à sua ação e liberdade de movimentos; que essa remuneração pode chamar às funções administrativas indivíduos unicamente desajustados de se emancipar individualmente, trabalhando com o exclusivo fim de perceber o ordenado e não com o amor que provem de um forte espírito de iniciativa e de uma larga compreensão dos interesses solidários do operariado, e da necessidade da luta; o congresso operário aconselha vivamente às organizações operárias a repelirem as remunerações dos cargos, salvo nos casos a grande acumulação de serviço exija peremptoriamente que um operário se consagre inteiramente a ele, não devendo, porém, receber ordenado superior ao salário normal da profissão a que pertença. Outrossim, no caso excepcional em que qualquer sociedade tenha necessidade de ter funcionários re-

munerados, estes, ainda quando sócios, não poderão votar nem ser votados; e, para tais cargos remunerados, devem ser preferidos os sócios inutilizados pelo trabalho. (Hall, 1979, p. 49-50)

E no tema 5:

[...] É conveniente a abolição dos presidentes e comissões diretivas das sociedades operárias e que só existam simples comissões administrativas?

Considerando que o sindicato é a coesão de operários que se unem para a ação contra o capital e que, portanto, essa ação deve ser de todo, pois, do contrário, seria insubsistente; e que as delegações de poder ou mando levam os operários à obediência passiva e prejudicial nas lutas operárias; o congresso aconselha os sindicatos a procurarem substituir as suas diretorias por simples comissões administrativas unicamente com delegação de funções. (Hall, 1979, p. 50)

O segundo congresso reafirmou as resoluções do primeiro. E entre o segundo e o terceiro, ainda com influência anarquista, já se notava a presença de outras linhas de força, do ponto de vista ideológico e das estratégias de luta junto aos trabalhadores. Uma nova conjuntura iria se delinear nos planos interno e externo, a partir de 1930.

Como se sabe, na história do movimento operário, com o tempo, houve a repressão e a cooptação no sindicalismo, que deixou de ser autônomo já a partir da década de 1930.

Apesar dos ideais anarquistas oferecem larga base para a ação do movimento operário, este não ficou imune à interferência do Estado nos sindicatos, às estratégias de formação de um partido, com o surgimento do PCB em 1922, bem como os impactos, da ideologia do trabalhismo, como tendência marcante, atravessando a década de 1940.

Neste sentido, havia a tradição do sindicalismo “amarelo”, que eram os sindicatos articulados com o Estado, principalmente, no Rio de Janeiro. Em 1912, o filho do presidente Hermes da Fonseca (1910-1914), deputado Mario Hermes, promoveu um congresso operário, o qual era denominado por esses sindicalistas de “Quarto” Congresso, uma vez que consideravam como os 2 primeiros os congressos socialistas de 1892 e 1902, sendo o terceiro o congresso de 1906.

Mesmo com a vaga da tendência de colaboração com Estado, em 1913 o 3º Congresso Operário Brasileiro propunha:

[...] 1º - os fins do sindicato, que a nosso ver, deve ser: a) imediatos, o melhoramento das condições presentes, a propaganda associativa, a educação; b) a emancipação integral do trabalhador;

2º a não participação do sindicato na luta de um partido político;

3º a não admissão de patrões ou pelo menos a expulsão da administração dos que tem compromissos com os patrões, sendo seus empregados de confiança, como os contra-mestres; exclusão rigorosa, igualmente, dos políticos profissionais. Só poderão fazer parte do sindicato os salarizados enquanto exercerem o seu officio, salvo o caso de desocupação forçada;

4º - porta fechada aos funcionários pagos. Quando o sócio perde horas de trabalho em serviço do sindicato, deve receber como indenização unicamente o que ganharia em média exercendo seu officio: mas isto apenas quando e enquanto o serviço do sindicato é incompatível com o exercício da profissão. Este ponto é importante.

5º - uma administração reduzida à sua mais simples expressão: um secretário (ou mais se o exigir o serviço) e um thesoureiro; quando muito alguns conselheiros e revisores de contas. Estas funções são puramente administrativas e não diretivas: trata-se de um serviço, de um trabalho a executar segundo um encargo dado, aceito e escrupulosamente cumprido. Estes funcionários não mandam, mas trabalham; não impõem ideias ou vontades próprias, mas executam resoluções tomadas. Devem ser substituídos com frequência, não só porque estas funções são um encargo e não uma honra ou um privilégio, mas porque contribuem para a educação dos operários. A estes pontos podem juntar-se outros que variam segundo as circunstâncias: instituição de biblioteca, de escolas profissionais, de obras de propaganda, etc. (Boletim da Comissão Executiva do 3º Congresso Operário, São Paulo, agosto de 1920, p. 10)

Reafirmam-se, portanto, as premissas do associativismo federalista, propondo comissões administrativas em lugar de uma burocracia sindical, primando pela não remuneração dos quadros administrativos e/ou dirigentes – sem serem, necessariamente, diretivos ou investidos de poderes deliberativos, ou ainda de prerrogativas – assim como a resolução, impacto das movimentações em torno da formação de um partido operário – partido comunista – que se efetivaria dois anos depois, do sindicato como instituição sem ligação com um partido.

A luta pela autonomia sindical seria arrebatada, entre outras coisas, pelas perseguições e pela cooptação do Estado corporativista. O sindicat-

lismo revolucionário sofreria sucessivos golpes. Longe de significar uma frouxidão e uma vulnerabilidade do movimento operário, por duas décadas o sindicalismo de resistência articulou os trabalhadores, pelo modo federativo, em nível nacional, evidentemente, com maior adesão no sudeste, já que era o centro da chamada “questão social”.

Segundo Azis Simão, em sua obra, *Sindicato e Estado*:

[...] A mais absoluta autonomia das associações constituiu o princípio fundamental do sindicalismo anarquista. Cabia a cada uma delas o pleno direito de autodeterminação e, mais do que isso, o dever de defendê-lo negando-se a quaisquer relações de dominação e subordinação. Daí o controle associativo exercer-se no sentido de manter o sindicato organizatória e funcionalmente, desvinculado de quaisquer instituições sociais, e em particular do partido político. Relacionado com o princípio da autonomia, o sistema associativo anarquista facultava a existência de mais de um grêmio em cada âmbito territorial ou profissional, bem como a de formas federativas diversas. Não significava isto a ausência de propósitos em alcançar uma unidade de ação no movimento operário, mas apenas de não fazê-lo à custa de restrições à liberdade de associação. Deveria ela resultar, no plano organizatório, da livre fusão de sindicatos de um mesmo âmbito e de federações paralelas. Estas últimas, por sua vez não foram concebidas como associações superiores numa estrutura de poder. No esquema federativo, a autonomia do sindicato ficava garantida pela exclusão de qualquer órgão com capacidade de mando sobre os sindicatos congregados. (Simão, 1966, p. 193)

Nos vários meios de ação anarquista fica evidente a presença dos seus princípios norteadores. Ainda quando se pode observar certas contradições, como na trajetória de determinados militantes e as movimentações com a presença dos libertários, por ocasião da formação de um partido, como o Partido Comunista Brasileiro, antes de 1922, não são instáveis nem inconsistentes os princípios orientadores do anarquismo.

O associativismo descentralista foi um dos ingredientes essenciais do movimento operário e sua concepção faz parte do universo coeso do projeto societário anárquico. A vertente do anarcosindicalismo, portanto, não se constituiu em uma degeneração da ação direta e, muito menos, representou fragilidade em termos organizativos do movimento. Em contrário, o antiautoritarismo e a radical defesa da liberdade e da igualdade,

levaram à formação organismos federativos que exigiam alto índice de participação dos trabalhadores.

A não remuneração dos quadros do sindicato, longe de ser resultado da escassez de recursos, significou a manifestação e a realização dos princípios de justiça e igualdade, de distribuição de poderes de forma simétrica no nível local, do núcleo e do grupo. Nos estatutos das atas dos 3 congressos operários, entre 1906 e 1920, no entanto, o sindicato não aparece apenas ligado a questões imediatas ou da categoria profissional, mas como organização de auxílio mútuo, de criação de caixas e fundos de ajuda aos trabalhadores, de escolas e bibliotecas, já que estava em causa a “emancipação do proletariado”, expressão que vamos encontrar em vários documentos do movimento operário da época.

O sindicato surge, pois, como manifestação de uma sociabilidade solidária e fraterna, de luta por uma nova sociedade, igualitária e justa, ao lado de outros meios de ação, como as manifestações públicas, as greves e a educação. Mutualismo, ação direta e associativismo federalista se encontravam profundamente imbricados.

### **3. O associativismo descentralista como meio de ação pedagógica e sindical**

O mesmo princípio de agremiações e agrupamentos em associações de ajuda mútua e de organização da luta política por um projeto societário igualitário vamos encontrar nos esforços educacionais empreendidos pelos anarquistas. O grupo foi, por excelência, o modo organizativo dos educadores libertários. O próprio sindicato de resistência era o vetor de um centro cultural. Desde a Primeira Internacional que movimento operário passou a se preocupar com a questão da “instrução das massas”.

São dignos de nota dois aspectos: um se liga aos esforços propriamente pedagógicos do anarquismo, que propunha desde bibliotecas até os projetos mais raros da fundação de colônias-comuna, como a Colônia Cecília, passando pelo movimento das escolas modernas; outro o caráter pedagógico das próprias práticas militantes e organizativas do movimento, conforme vimos linhas atrás, no 3º Congresso Operário Brasileiro, a recomendação de se “substituir com frequência as comissões administrativas, para educação dos operários”. Tal educação deixa entrever o papel também pedagógico da experiência de tais comissões, impondo uma rotatividade entre um leque grande de operários, conforme a associação, sem haver qualquer distinção

de tipo hierárquica e fazendo, ao mesmo tempo, que um número crescente de operários estejam nas funções de execução das resoluções coletivas.

A “educação das massas” fora uma preocupação das mais importantes entre os anarquistas. Mas rechaçavam a educação em valores burgueses ou a educação influenciada pela Igreja. Por isso, encaravam na república a exigência de um passo em direção ao progresso, lutavam pela laicização da educação, como caminho para a superação da ignorância e, finalmente, da ideologia burguesa. Nisto estava, também sua defesa do ensino racional e integral (Costa, 2011, p. 120-121).

Significativo para este estudo é o tema 7 da resolução ainda do Primeiro Congresso Operário de 1906:

Qual a conveniência de que cada associação operária sustente uma escola laica para os sócios e seus filhos e quais os meios de que deve lançar mão para esse fim?

Considerando que o ensino oficial tem por fim incutir nos educandos ideias e sentimentos tendentes a fortificar as instituições burguesas e, por conseguinte, contrárias às aspirações de emancipação operária, e que ninguém mais do que o próprio operário tem interesse em formar livremente a consciência de seus de seus filhos;

O congresso aconselha aos sindicatos operários a fundação de escolas apropriadas à educação que os mesmos devem receber sempre que tal seja possível; e, quando os sindicatos não o possam fazer cada um por si, deve a federação local tomar conta do encargo. (Hall, 1979, p. 53)

O ensino burguês, representado pelo sistema escolar oficial, pareceu tão pernicioso à “formação das consciências” que a resolução ainda recomenda que, no caso da impossibilidade do sindicato realizar a “educação apropriada”, a associação articuladora federativa deveria se encarregar de supri-la.

No Brasil houve o movimento das escolas modernas, muitas no Estado de São Paulo, que se basearam na Escola Moderna da Barcelona, de Francisco Ferrer, de 1901. Até os anos 1920 não havia escola primária no Brasil e a existência de poucos institutos para esse mister estavam circunscritas a iniciativas da Igreja ou de filantropia. Portanto, a preocupação anarquista com a educação também deve ser entendida num contexto em que não havia educação para o povo. Mas, como dissemos, os libertários rejeitavam a educação burguesa e primavam por uma educação operária, única que poderia estar, em alguma medida, isenta da ideologia burguesa.

As práticas mutualistas operárias, neste sentido, também reafirmam a necessidade de construção de uma “educação proletária”.

O sindicato, pois, esteve intimamente relacionado com a educação, sob vários aspectos, e, principalmente, como veículo do pedagogismo que acompanha o anarquismo, não só pela inexistência de educação para os trabalhadores, mas, sobretudo, pela defesa de uma escola operária. A ação com aspectos pedagógicos do movimento anarquista, entretanto, amplia-se na promoção de estudos, de grupos, de criação de bibliotecas e no teatro.

Havia, além disso, uma incrível sintonia entre as ruas, o sindicato e a escola. Na Escola Moderna nº 1, de São Paulo, por exemplo, havia as festas e eventos escolares, em que ocorria o cultivo da tradição e da memória operárias. Nelas havia o entoar dos hinos, recitativos de poesia, encenações, músicas, conferências e apresentação de trabalhos pelos alunos. O jornal escolar da escola 1 afirmava, em 1915:

[...] Duas escolas há mantidas pela Sociedade Escola Moderna de S. Paulo e uma sustentada por uma coluna de propagandistas do racionalismo, os quais têm desenvolvido louvável actividade.

Nas sedes dessas escolas se realizam periodicamente, todos os meses, sessões instrutivas e de propaganda, cujo programa consta de palestras pelos respectivos professores, cantos de hinos e recitações de poesias pelos alunos. É esta uma importante ora realizada pelas nossas escolas. (*O Início*, 4-9-1915)

O cultivo da memória operária, como elemento de formação da classe trabalhadora, também estava presente, como se pode ver nesse outro registro:

[...] A nossa festa

A festa realizada no dia 14 do corrente pela nossa escola esteve deveras magnífica, produzindo a mais bela impressão no espírito da assistência que não nos regateou aplausos. O salão da Sociedade Leale Oberdank esteve repleto e a quermesse bastante animada. No desempenho do programa tomaram parte, também, os alunos da Escola Moderna no. 2, que nos ajudaram no coro, cantando alguns de nossos hinos escolares e recitando belas poesias. A sessão foi aberta com uma “ouverture” pela orquestra “Grupo Chileno” que se desempenhou perfeitamente de sua incumbência. Em seguida foi cantado, em coro, o (o correto é assim) “Canto dos Operários”, original de Neno Vasco. Depois seguiram-se outros hinos: “As Criancinhas”, “A Mulher”, “A Força” e “A Instrução”, que foram cantados em conjunto. (*O Início*, 4-9-1915)

Outro aspecto não menos importante estava nas cerimônias das datas comemorativas, como, por exemplo, o 18 de março, data da Comuna de Paris. Tudo isso estava presente na Escola Moderna nº 1, organizada a partir de grupos e núcleos, sindicatos de várias regiões, que mantinham escolas, arrecadando recursos para sua manutenção.

#### 4. Professores militantes e militantes professores

Conforme assevera Vicentini e Lugli até, pelo menos o início do século XX, havendo ainda lacunas por falta de pesquisas, muitas das quais precisam ser ainda realizadas, nada autoriza a identificar um movimento pujante de um sindicalismo docente, ou mesmo até a primeira metade do século XX (Dal Rosso, 2011, p. 171-176).

Tendo-se como parâmetro o associativismo operário brasileiro até cerca de 1920, de face anarcossindicalista, a perspectiva é diferente. Claro, pelo até aqui exposto, não se pode falar em trabalhadores da educação, meramente, em sentido restrito, para se referir aos militantes anarquistas, mesmo porque seria difícil encontrar naquele período uma “categoria docente”, como um trabalho especializado, destacado e fragmentado dos outros ofícios, como professores assalariados.

Se hoje muitos educadores se reconhecem como “professores” e, com menos incidência, como “trabalhadores”, no esplendor do movimento operário era mais visível enxergar os trabalhadores, que poderiam educar ou serem professores, como João Penteado, professor por ofício, da cidade de Jaú, que foi o diretor da Escola Moderna nº 1. Outro militante anarquista foi José Oiticica, professor no Colégio D. Pedro II.

Podia haver os professores militantes e, com maior razão, militantes que se configuravam em professores. Mesmo entendendo a prática das conferências ou deduzindo das aulas de anarquistas em suas escolas, uma especialidade daqueles espaços e dos seus operadores, elas eram para os anarquistas muito mais que o lugar de instrução, eram uma estratégia de luta e uma realização do movimento<sup>2</sup>, de suas relações mutualistas, já que as escolas eram mantidas e geridas por comissões de várias associações, federações e sindicatos.

O associativismo libertário não operou, neste sentido, obviamente, a partir dos sistemas escolares, os quais, em nosso país, começam a se esboçar a partir da década de 1920, com as movimentações em torno da democratização da escola. E, neste sentido, sua ação foge totalmente aos moldes

---

2. Sobre a autogestão das escolas, que eram mantidas e administradas por comissões, ver Fortunato. *A experiência educacional de autogestão: a escola moderna no. 1 na sua gênese.*

do sindicalismo de Estado e, por decorrência, à defesa de uma educação pública, haja vista o seu anti-estatismo.

Podemos, pois, quando abordamos as relações entre sindicalismo revolucionário e educação, falarmos em militantes professores e em professores militantes. O sindicalismo, assim, teve no anarquismo o seu marco de autonomia radical e independência, com lições para a formação de federações em âmbito regional, nacional e internacional, numa época em que era impensável para os trabalhadores a constituição de uma “burocracia sindical”.

## Referências

### Fontes primárias e documentais:

**Boletim da Comissão Executiva do 3º Congresso Operário**, São Paulo, ago. 1920.

**O Início**, São Paulo, 4 set. 1915.

### Fontes bibliográficas:

BAKUNIN, M. A. **Textos Anarquistas**. Seleção e notas de Daniel Guérin. Tradução de Zilá Bernd. Porto Alegre: L&PM, 1999.

COSTA, Marcelo Luiz da. **Princípios políticos de liberdade: prática pedagógica libertária em São Paulo (1912-1919)**. 2011. Dissertação (Mestrado) – Universidade Nove de Julho, São Paulo.

HALL, M.; PINHEIRO, P. S. **A classe operária no Brasil (1889-1930) V. 1**. São Paulo: Alfa-Ômega, 1979.

LUGLI, Rosário S. Genta; VICENTINI, Paula Perin: Associativismo docente no Brasil: configurações e estratégias de legitimação do final do século XIX à década de 1970. In: DAL ROSSO, Sadi; et al (org.). **Associativismo e sindicalismo em educação**. Brasília: Paralelo 15, 2011.

NETLAU, Max. **História da anarquia: das origens ao anarco-comunismo**. Tradução de Plínio Coelho Augusto. São Paulo: Hedra, 2008.

SIMÃO, Azis. **Sindicato e Estado**. São Paulo: Dôminus Editora, 1966.

WOODCOCK, George. **Anarquismo: uma história das idéias e movimentos libertários**. Porto Alegre, L & PM Editores, 1983.

## POR QUE O GÊNERO É IMPORTANTE PARA ENTENDER-SE O SINDICALISMO DOCENTE?<sup>1</sup>

### Introdução

As pessoas que tentamos conferir validade a um campo de saber frequentemente temos que refazer a história do mesmo, ou de nossa inserção no mesmo. Embora isso seja necessário para apontar a lógica do discurso, agradando leitores, interlocutores ou ouvintes, passado um tempo torna-se um artifício pesado para aquela que tem que narrar tais histórias. Por isso, neste texto não quero apenas contar a mesma história que costumeiramente sou instada a revelar, mas investir nas consequências. Não mais a gênese, mas forçar a opção por um futuro.

Alguém já me sugeriu tomar as articulações entre gênero e sindicalismo docente não apenas de forma sociológica, mas sim ontológica. Não apenas sobre o que encontramos de ausências nas produções sobre sindicalismo em educação, desde a ótica do gênero, ou o que constatamos, com a ajuda do gênero, naquilo que já existe sobre sindicalismo docente, mas sim como o gênero poderia iluminar diferentemente o objeto em questão.

Algo aproximado disse-me outra pessoa, ainda que de forma indireta: por que não refletir sobre o que mudaria, em determinadas análises, caso elas tivessem incorporado o gênero como uma de suas ferramentas? Essa proposição é mais instigante, pois ao implicar em diálogos imaginários com interlocutores que nos desconhecem, provocariam, também, a criação de uma forma textual nova à autora. Algo assim como: “o que o gênero anda falando dos estudos sobre o sindicalismo docente?”

Declaro que, para alguém inquieta como eu, desafios são para ser vividos, não para serem evitados. Para quem havia escapado da filosofia

---

1. Versão ampliada de trabalho apresentado no Encontro de Pesquisadores Rumo ao V Seminário da Rede ASTE (UNINOVE, 4, 5 e 6 de junho de 2014). Parte dessas ideias vem sendo desenvolvida com o aporte financeiro do CNPq.

em direção à sociologia, ao ponto de identificar-se com as afirmações de Bourdieu (2005)<sup>2</sup>, tais (im)pertinentes sugestões operaram como faíscas percorrendo longas linhas de pólvora.

Expresso aqui, portanto, um movimento não de chegada, mas de construção, no sentido de tentar compreender mais e melhor um objeto só perceptível caleidoscopicamente. E isso porque somente “os tolos correm por onde até os anjos temem pisar” (Burawoy, 2010, p. 25).

## 1. O campo do gênero

De forma simples, primeiramente é preciso dizer que gênero não é sinônimo de mulher, embora as discussões sobre esse assunto tenham começado pela situação de constante desigualdade das mulheres em diversas épocas e territorialidades.

O campo do gênero é transdisciplinar e construído durante séculos: origina-se e atua dentro de diferentes áreas de conhecimento, com referenciais e metodologias diferenciados. Ocupa-se de diversos fenômenos, detém-se em variados objetos. Portanto, as opções são de natureza teórica e localizadas no tempo, recebendo influências e modificando-se segundo o avanço do mesmo.

Contudo, embora essa variedade, o campo do gênero obedece a uma necessidade de problematizar *como o sexo das pessoas tem sido usado para classificá-las e determinar lugares sociais, comportamentos e sentimentos*. Problematiza-se, portanto, em suas diferentes abordagens, não apenas o fato de que a natureza não causa as diferenças, mas que o argumento de que a natureza causa as diferenças é tão forte que opera em qualquer pessoa, até mesmo em quem defende a perspectiva de que a cultura é que orienta as diferenças dominantes de comportamento. O gênero é um *habitus* incrustado em cada um dos seres humanos. Mas se não há existência sem *habitus* de gênero, não há apenas dois modos de viver o gênero – o masculino e o feminino – pois isso implicaria num determinismo biológico que negaria as diferenças estabelecidas em cada cultura.

---

2. “Compreendi assim, retrospectivamente, que tinha ingressado em sociologia e em etnologia, de um lado, por conta de uma recusa profunda do ponto de vista escolástico, princípio de uma altivez, de uma distância social, na qual nunca pude me sentir à vontade e para a qual decerto predispoë a relação com o mundo associada a certas origens sociais. Essa postura me desagradava havia muito tempo. E a recusa da visão do mundo associada à filosofia universitária da filosofia contribuiria muitíssimo para levar-me às ciências sociais e, em especial, a um certo modo de praticá-las” (Bourdieu, 2005, p. 72).

De maneira formal, gênero é, neste sentido, um dos modos primários de dar sentido às relações de poder (Scott, 1995). Por meio dele consegue-se perceber (1) que a distribuição do poder social não pode ser compreendida abdicando-se de entender os lugares adjudicados a homens e mulheres na história da humanidade; (2) a falsidade de que seriam as diferenças (supostamente) naturais entre homens e mulheres que causam a distribuição do poder quando, na verdade, tais diferenças são apenas produto de forças históricas de socialização (Beauvoir, 1980; Bourdieu, 1999; Burawoy, 2010; Saffioti, 2004). E quando essa categoria se associa a classe e raça/etnia – ao menos –, torna-se bem mais fácil compreender os processos de desigualdade social. Como afirmou a grande socióloga feminista Heleieth Saffioti<sup>3</sup> (2004, 2009):

O gênero, a raça/etnicidade e as classes sociais constituem eixos estruturantes da sociedade. Estas contradições, tomadas isoladamente, apresentam características distintas daquelas que se pode detectar no nó que formaram ao longo da história [...]. Este contém uma condensação, uma exacerbação, uma potenciação de contradições. (2004, p. 78)

E como já exemplificou um conhecido sociólogo espanhol, alegando a insuficiência do debate sobre as classes sociais para iluminar desigualdades étnico-raciais ou de outras minorias:

O sistema de classes se refere *ao que está em jogo* (ser rico ou pobre, explorador ou explorado, etc.), enquanto que as “relações raciais” (ou étnicas, ou de gênero) são *parte das regras do jogo*. Só parte, porque a outra parte depende precisamente do sistema de classes, ou seja, do fato de que o sistema econômico é um sistema aberto, com mobilidade. (Fernández Enguita, Mariano, comunicação pessoal)

---

3. E, já que a menciono, cabe dizer que ela prefere o uso do termo “ordem patriarcal de gênero”, de existência histórica mais recente:

“Gênero é um conceito por demais palatável, porque é excessivamente geral, a-histórico, apolítico e pretensamente neutro. Exatamente em função de sua generalidade excessiva, apresenta grande grau de extensão, mas baixo nível de compreensão. O patriarcado ou ordem patriarcal de gênero, ao contrário, como vem explícito em seu nome, só se aplica a uma fase histórica, não tendo a pretensão de generalidade nem da neutralidade, e deixando, propositadamente explícito, o vetor da dominação-exploração. Perde-se em extensão, porém, ganha-se em compreensão” (2009, p. 33).

Por essa convicção, o autor lança mão do conceito de relações de privilégio para compreender a especificidade da desigualdade relacionada ao caso das “minorias”. Mulheres e grupos étnico-raciais diferentes da etnia dominante sofrem de privilégio negativo porque apresentam características de inscrição que os destacam negativamente do referido grupo majoritário. Assim,

[...] a relação de privilégio é uma relação de “exploração weberiana” (diferentes oportunidades) que se superpõe à “exploração marxista” (transferência de trabalho excedente), melhorando as probabilidades dos positivamente privilegiados converterem-se em exploradores (ou, ao menos, em explorados, mas incorporados) e dobrando a probabilidade dos negativamente privilegiados converterem-se em explorados (ou, no pior dos casos, em excluídos). (Fernández Enguita, 1993, p. 78)

Mas voltando à naturalização das diferenças entre as pessoas, o conceito de gênero nos permite captar, também, que o problema é mais daninho ainda, pois por tais processos todos os homens e todas as mulheres têm que se aproximar de uma curva normal, trazendo novas clivagens e gerando outras formas de desigualdade, como as relativas às identidades sexuais e as variadas formas de viver os prazeres do sexo.

Em termos do impacto do gênero nas Humanidades, podemos dizer que os estudos de gênero simplesmente revolucionaram as investigações sociais, sempre que considerarmos que os mesmos, ancorados no movimento feminista, colaboraram para o descentramento do sujeito cartesiano, tanto quanto os outros quatro promotores de rupturas nos discursos do conhecimento moderno: Marx, Freud, Saussure e Foucault (Hall, 2006). No entanto, o processo de legitimação do gênero tem ocorrido de forma não isenta de conflitos, pois sua aceitação tem sido controlada de forma a não exigir transformações substantivas nas disciplinas da área. Para citar apenas um exemplo, no que tange à sociologia Adelman (2004) assinala a ocorrência da

[...] criação de “espaços próprios” nas subáreas e a incorporação do gênero não como uma dimensão que exige profundas reformulações dos conceitos sociológicos mais importantes (como poder, política, trabalho, racionalização, modernidade, etc.), senão como uma mera *variável*, útil por exemplo em pesquisas empíricas para descrever os traços e características de uma população. (p. 166)

E ela adota o conceito de *mecanismos de contenção* para explicar essa aceitação controlada.

Por outra parte, cabe lembrar que as análises que usam gênero não estão isentas de padecer de alguns paradoxos e de receber críticas. Sem aprofundar-me em tais questões, o que demandaria uma preocupação exclusiva em alguns temas, irei apenas destacar alguns problemas.

*O mais evidente* é aquele contido na perspectiva das oposições binárias, o que pode conduzir a novos essencialismos. Isso ocorre quando da generalização de diferenças presentes nos comportamentos masculinos e femininos, pela observação de papéis sociais encontrados durante a história da humanidade. Homens e mulheres seriam diferentes enquanto categorias, sem admissão de variações. Por exemplo, embora seja um avanço em termos de teoria política, o tema da representação baseado na questão das vozes femininas e masculinas (Kymlicka, 2006; Miguel, 2001) pode correr o risco de reforçar a crença em essências. Para Gilligan (s/d), uma das autoras tomadas como referência para tratar do tema, o desenvolvimento moral dos homens os conduz à ética da justiça, pela qual se torna importante a noção de igualdade a partir de princípios universais e abstratos. Típica das mulheres seria a ética do cuidado ou do desvelo, pois essas apresentariam outro processo de desenvolvimento moral, estando predispostas a procurar soluções para problemas tendo em vista casos concretos.

*Um segundo* problema que pode ser encontrado em alguns estudos de gênero é a não consideração de que também o sexo pode ser uma construção cultural, novamente opondo natureza e cultura e criando outra oposição binária. Autores (Butler, 2008; Foucault, 2011) destacam que o sexo somente ganhou importância num momento muito recente de nossa história, entre o século XVII e o XVIII, quando foi legitimada “uma estrutura onde o natural e o social podiam ser claramente distinguidos” (Laqueur, 2001, p. 193). Para Foucault (2011), desde aí se desenvolve nova forma de domínio – chamada, por ele, de dispositivo da sexualidade –, que se organiza por meio de quatro estratégias, desdobradas durante o século XIX: “sexualização da criança, histerização da mulher, especificação dos perversos, regulação das populações” (p. 125). Com base nessa lógica, o objetivo de Butler (2008) é fazer-nos questionar a separação entre sexo e gênero, conseqüentemente, questionar a noção dual que se expressa na heteronormatividade: “mesmo que os sexos pareçam não problematicamente binários em sua morfologia e constituição [...], não há razão para supor que os gêneros também devam permanecer em número de dois” (p. 24).

Resulta daí que o gênero não está para a cultura como o sexo para a natureza; ele também é o meio discursivo/cultural pelo qual “a natureza sexuada” ou um “sexo natural” é produzido e estabelecido como “pré-discursivo”, anterior à cultura, uma superfície politicamente neutra sobre a qual age a cultura”. (p. 25)

Observe-se que Butler faz uso de duas formas de grafar gênero: no singular e no plural, esta última a forma encontrada por ela para demarcar ainda mais a dualidade da perspectiva sexo-gênero encontrada em muitas análises. Pelas colocações dos autores é possível perceber que há fortes questionamentos sobre o próprio poder explicativo do conceito de gênero.

*Um terceiro* problema retorna às questões de natureza política. Ocorre quando se opõe respeito a diferenças a respeito a valores universais, pois, para alguns argumentos, as demandas por igualdade necessariamente evocam e repudiam as diferenças que não permitiriam a igualdade – sendo esse, aliás, um dos argumentos contrários às ações afirmativas. De fato, conforme Scott (1988), entre igualdade e diferença – ou seja, entre direitos individuais e identidades grupais – há uma tensão constante. Onde, como e quando há que reconhecer grupos de identidades ou ignorá-los? Para a autora, não é possível superar a armadilha colocada por esse discurso se não entendermos que para existir desigualdade é necessário que não exista o respeito à diferença, pois entre semelhantes não há desigualdade. O antônimo de igualdade é desigualdade e de diferença é semelhança. No campo político, portanto, “se os grupos ou indivíduos fossem idênticos ou iguais não haveria necessidade de pedir igualdade. A igualdade poderia ser definida como uma indiferença deliberada frente a diferenças específicas” (Scott, 1988, p. 102).

Enfim, é possível sublinhar muitos debates lançados pela categoria gênero, vários deles articulados, embora provenientes de referenciais teóricos bastante distintos. Por exemplo, é sim perceptível que as vozes de mulheres e de homens são diferentes; eu mesma já trabalhei nessa linha<sup>4</sup> – ou, em outra interpretação de meu próprio referencial metodológico, já construí meu objeto de forma a convencer minhas leitoras e meus leitores da existência de diferença. No entanto, nossa defesa do gênero deve promover o reconhecimento de que essas diferenças não são inerentes, não são necessárias, mas historicamente construídas. E que o problema nelas consiste em que as diferenças só passam a significar, só adquirem significado, importância, quando situações de desigualdade são colocadas.

---

4. Por exemplo, veja-se: Ferreira; Klumb (2012).

## 2. Gênero e estudos educacionais no Brasil

Apresentadas essas questões de natureza conceptual, aproximemo-nos de nosso objeto neste texto, perguntando, primeiro: como o gênero foi incorporado na área de educação, no Brasil? Inicialmente por meio do campo da história da educação, em segundo lugar desde os estudos sobre trabalho docente.

Ao menos desde o início dos anos 1980, pessoas que trabalham com história da educação passaram a colocar atenção sobre o processo que chamamos de feminização da docência, ou seja, indagaram como e por que motivos o trabalho docente transformou-se num “trabalho de mulher”, um trabalho com características femininas. Do ponto de vista histórico temos pressões de mulheres pelo acesso à educação, seguidas por pressões para que o campo da docência se abrisse às mesmas; tais fenômenos têm sido bastante estudados, assim como atenção tem sido dada às transformações nos sistemas de ensino, incluindo a descentralização do controle e administração de diferentes níveis e modalidades educacionais. Estudiosas e estudiosos fixaram-se na análise das ideologias sociais e pedagógicas empregadas para justificar a fabricação de representações sobre uma docência feminizada. Também estudaram vida e obra de mulheres com significativa produção científica. Contudo, num país gigantesco e com administração do sistema educacional partilhada em nível municipal, estadual e federal, esse esforço investigativo é desigual geograficamente falando, tantos em termos da pesquisa propriamente dita, quanto em relação à sistematização e divulgação de seus resultados, embora tenhamos que reconhecer que o tema da feminização da docência tornou-se mais ou menos popularizado na área, havendo acordos acerca do processo de feminização como um todo.

Já os estudos sobre o trabalho docente tardaram mais em incorporar o tema do gênero, e quando o fizeram tomaram por referência majoritariamente as ligações entre proletarização e feminização do trabalho docente. Sem adentrar de forma mais precisa nos sentidos oferecidos ao termo proletarização no contexto dos estudos, duas das principais referências internacionais adotadas no Brasil foram Michael Apple (por exemplo: 1987) e Fernández Enguita (por exemplo: 1991).

Ambos investiram nas relações entre classe e gênero, argumentando ser impossível analisar o trabalho docente somente do ponto de vista da classe. O primeiro centrou-se mais nas modificações da natureza do trabalho e suas relações com a feminização. Afirma que a intensificação do processo de trabalho vem sendo obtida por meio de maior controle técnico, o

qual várias vezes é encarado, pelas professoras, como manifestação de profissionalismo (mas não sem resistência). Desta forma, há modificação das formas de controle patriarcal sobre as mulheres professoras para formas de controle mais técnico. Seguindo Erik Olin Wright – seu colega de universidade –, trabalha com a ideia de uma “localização contraditória de classe” para o caso da categoria docente. O segundo, jogando a discussão para dentro do campo da sociologia das profissões, foi um dos responsáveis por trazer à baila a compreensão de que a docência seria uma semi-profissão. Em termos do processo de feminização, traz uma reflexão interessante: a docência seria um dos tipos de trabalho menos sexista, e que permitiria que meninos e meninas vissem as mulheres não apenas como mães. Sua análise foi difundida para o campo da sociologia da educação, encampando motivos para fracasso de estudantes conforme faixas etárias e gênero.

No que se refere, então, ao desenvolvimento dessas análises em estudos mais recentes, tenho observado que muitos dos trabalhos de pós-graduação sobre a temática do trabalho docente adicionam questões relativas a gênero sem operar diretamente com a categoria. Ou seja, a feminização e suas consequências são tomadas como um dado, repetindo-se à exaustão, por exemplo, “que as mulheres ingressaram na docência porque os homens obtiveram trabalho melhor remunerado no capitalismo em desenvolvimento”. E falo que não operam diretamente com a categoria porque, tal como venho defendendo, o uso do gênero na análise não se reduz simplesmente a falar das mulheres como sujeito agora visível. O gênero implica considerar que as coisas são como são a partir da forma pela qual mulheres e homens atuaram em processos determinados; e que estes e estas, como já dito, assim atuaram conforme as forças históricas que os constituíram. Por exemplo, não existe um trabalho explorado que se aplique a qualquer circunstância; as formas de exploração e o que se extrai dela dependem de qual grupo social sofre a exploração em cada contexto e momento, como também já vimos aqui. Desta forma, em certos casos, a generalização é simplificadora e produz ignorância.

Em síntese, para abreviar, parece-me que uma parcela dos produtos elaborados a respeito da história da docência e sobre a natureza desse trabalho corre o risco de afirmar um suposto caráter conservador e submisso das mulheres como indício da situação em que o mesmo se encontra, pois, entre outras coisas, o trabalho teria sido invadido pelo “cuidado” e, conseqüentemente, teria se des-profissionalizado. Isso é o que já foi chamado (Parkin, 1984), de *teoria machista da profissionalização*, transferida a estudos

supostamente críticos. Nesses casos, incorporar as mulheres nos estudos não serviu para tornar menos cristalizadas as análises.

Contudo, hoje já contamos com alguma revitalização dos estudos sobre trabalho docente e gênero, ao examinar, por exemplo, os processos de produção de homens e mulheres e a imposição da heteronormatividade na escola. Discutem-se as práticas pedagógicas, os currículos, a divisão de tarefas, a relação entre os diferentes agentes, a formação docente, mas sem esquecer que “gênero é um conceito de difícil sensocomunicação” (Carvalho, 2010): um maior grau de discussão e uma ampliação de políticas públicas realmente têm ocorrido, sem que isso signifique necessariamente um reconhecimento das diferenças de poder e da legitimidade da diversidade.

### 3. Gênero e sindicalismo docente

Quando se convida alguém para falar sobre gênero e docência, ou sobre gênero e sindicatos docentes, espera-se que a pessoa venha a discorrer sobre a situação de mulheres na docência e/ou nos sindicatos. Essa expectativa é normal. O uso do gênero, em grande parte dos (poucos) estudos sobre sindicatos da área de educação, implica na consideração da posição da *mulher* dentro do movimento docente, muitas vezes sem abordar o caráter relacional do gênero, tal como atesta investigação de Coronel (2014). Realmente, se fôssemos aprofundar a reflexão sobre o tema das relações de gênero muito ainda poderia ser dito, pois a história das teorias feministas foi construída tentando dar uma explicação para essa problemática. Por ora, basta sintetizar afirmando que as diversas teorias se digladiam entre graus de distinção em relação à experiência e à posição social de homens e de mulheres, não apenas afirmando a diferença, mas também a associando à desigualdade e à subordinação das mulheres aos homens, com ênfases distintas segundo a teoria (Lengermann; Niebrugge-Blantey, 2000). E parecem ser também essas ideias que dão lastro às investigações sobre gênero e sindicato docente.

Assim, se aceitarmos que o sindicato é uma instituição terminantemente masculina (Castro, 1995; Humphrey, 1983), com organização e estrutura forjada para ser ocupada por homens, é natural que quem estude gênero enfoque o caso das mulheres, pois estas estariam, *a priori*, em situação de desvantagem nos mesmos. Não identificar as diferentes relações das pessoas com seus sindicatos, segundo o gênero – seja no caso da base sindical, das e dos ativistas que atuam nessas bases mais diretamente, ou

no caso das direções sindicais – significa, conforme Street (2008), não enxergar os reais sujeitos sociais por trás das mobilizações.

Mas outra vertente em termos de estudos sobre sindicatos usando o gênero como categoria interpretativa seria discorrer acerca dos significados masculinos e femininos presentes nas mobilizações docentes (Vianna, 1999), ou procurar entender como pessoas criadas para serem mulheres e pessoas criadas para serem homens vivem a experiência de tornarem-se docentes e sindicalistas (Ferreira; Klumb, 2012).

Ademais dessas considerações, a seguir apresentarei brevemente mais resultados das leituras feitas por meu grupo de pesquisa sobre gênero e sindicato no campo da educação. No lugar de restringir-me a falar sobre o que falta dizer na pesquisa ou sobre a pesquisa que não existe, retorno à questão inicial: o que o gênero anda falando do sindicalismo docente? Na condição de categoria de análise, o gênero torna-se, assim, uma forma de dar sentido e constituir a organização social da militância, procurando por diferenças entre jeitos masculinos e femininos de ativismo, como afirma Vianna (1999).

Antes de tudo, duas informações pertinentes. Observamos que, via de regra, o conceito de gênero utilizado nas pesquisas, além de fazer referência à construção social das diferenças sexuais, é associado à produção de Joan Scott (1995), como novamente revela a investigação de Coronel (2014), no que se refere a dissertações e teses brasileiras sobre o tema. Em segundo lugar, tal como costuma ocorrer nas investigações sobre gênero em geral (Ferreira; Nunes; Klumb, 2013; Matos; Marques, 2010; Rosenberg, 2001), quando falamos de análises sobre sindicalismo docente e gênero são as mulheres a produzir textos sobre o tema e, quando são orientadas, em geral são também mulheres as orientadoras.

Em seguida, trago uma sistematização das principais temáticas abordadas, sendo que uma parcela delas pode ser mais bem conferida no referido trabalho de Coronel (2014).

O primeiro resultado comum a vários trabalhos é a percepção de que o sindicato docente, mesmo tendo por base uma maioria feminina, mantém uma forma de estruturação predominantemente masculina, como já dito aqui. Isso é afirmado em função de alguns fenômenos observados, como a ocupação de cargos por homens, majoritariamente; são esses, também, que demonstram poder nas instâncias sindicais por meio de suas intervenções, sendo as mulheres mais tímidas, com menor protagonismo. O resultado disso é a delimitação de espaços às mulheres em verdadeiros guetos femininos, como algumas secretarias em especial.

Uma segunda conclusão obtida da leitura dos estudos é o de que para estudar-se a situação da mulher no movimento docente é preciso examinar as relações de gênero num espaço social maior. Deste ponto de vista, podemos acrescentar que primeiramente é preciso conhecer o processo de feminização da docência e compreender como se articula o trabalho feminino com uma liderança preponderantemente masculina, no transcorrer do tempo (inspetores de ensino, diretores de escolas, secretários de educação, ministros da educação, etc.).

As dificuldades das professoras em sua relação com o sindicato são semelhantes à sua história como trabalhadoras docentes, sendo que as condições sociais de gênero estão articuladas com as relações sexistas no sindicato (chamadas por Coronel, respectivamente, de dificultadores exógenos – extrainstitucionais – e endógenos – intrainstitucionais). Nesse sentido, o mito do amor materno, que relaciona o magistério à maternidade, entravaria a relação das mulheres com as mobilizações docentes, pois essas se sentem responsáveis por seus alunos. Além disso, como responsáveis pelo trabalho doméstico, a militância ficaria em plano inferior de importância. Não bastasse isso, há relações sexistas dentro da própria organização, que se expressam pela resistência masculina quanto a candidaturas femininas aos cargos mais importantes de direção do sindicato; levando à secundarização das ativistas mulheres ou à sua invisibilidade.

Um terceiro resultado que podemos deduzir a partir do estudo dos materiais sobre o tema de nosso interesse é que, desde uma perspectiva de gênero também é possível identificar uma recomposição da identidade coletiva docente; formas diferentes das compreensões dominantes sobre feminilidades e masculinidades, novos jeitos masculinos e femininos de ativismo também podem estar se expressando, sendo importante avançar nas investigações a respeito. Soma-se a isso o fato de que a pesquisa é sempre datada e localizada geograficamente, ou seja, nossas análises têm que aprender a captar variáveis intervenientes. Por exemplo, no momento presente haveria mudanças nas condições de gênero que denotariam interações diferentes nos sindicatos? Uma parcela da indicada pouca participação feminina não poderia estar atrelada à referida crise sindical docente iniciada nos 1990, sendo, portanto, um fenômeno não específico das mulheres? Mesmo assim, se as mulheres participam menos, mas são maioria na base, quem faz as mobilizações que continuam acontecendo, em várias partes? Não seria o caso de um acompanhamento comparativo da participação e da expressão nas diversas direções sindicais?

Enfim, essas são algumas das “coisas que o gênero anda falando do sindicalismo docente”, e algumas outras que o gênero poderia continuar a falar.

## Considerações finais

Parece ser uma finalização consequente com os argumentos aqui apresentados dizer ser central avançar nos estudos de gênero, para além das investigações sobre o “caso” das mulheres, no sindicato ou em qualquer parte. Não que estudos desse tipo não sejam relevantes, ao iluminar contornos indivisos de uma população supostamente homogênea, reunida numa identidade de classe social e de categoria profissional. Têm sido esses estudos os responsáveis por chamar a atenção sobre um sujeito masculino supostamente universal, como já criticado aqui. Não obstante, talvez sejam insuficientes para uma melhor interpretação das relações de poder e das desigualdades – dentro e fora dos sindicatos –, sempre que não localizarem como as diferenças foram sendo edificadas e transformadas em supostos, sempre que não se vê o trabalho da representação em funcionamento (Hall, 1997), ou que não provocarem desconfortos, não apenas os causados em outras pessoas, mas em cada um ou uma de nós mesmos/as, quando pesquisamos. Quando iremos realmente utilizar o gênero como categoria de análise, no lugar de usar a expressão como sinônimo de “mulheres”, meramente descrevendo um grupo social?

## Referências

ADELMAN, Miriam. Um lugar ao sol? A teoria feminista e seu lugar no campo das ciências sociais. In: LAGO, Mara C. de S.; et al (orgs.). **Interdisciplinaridade em diálogos de gênero**. Florianópolis: Editora Mulheres, 2004, p. 165-175.

APPLE, Michael W. Relações de classe e de gênero e modificações no processo do trabalho docente. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 60, p. 3-14, fev. 1987.

BEAUVOIR, Simone. **O segundo sexo**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1980. 2v.

BOURDIEU, Pierre. **A dominação masculina**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1999.

\_\_\_\_\_. **Esboço de auto-análise**. São Paulo: Companhia das Letras, 2005.

BURAWOY, Michael. **O marxismo encontra Bourdieu**. Campinas: UNICAMP, 2010.

BUTLER, Judith. **Problemas de gênero**; feminismo e subversão da identidade. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2008.

CARVALHO, Maria Eulina P. de. Gênero é um conceito complexo e de difícil sensocomunicação. Considerações a partir de uma experiência de formação docente. **Instrumento: Revista de Estudo e Pesquisa em Educação**, v. 12, n. 2, p. 75-87, jul./dez. 2010.

CASTRO, Mary. Gênero e poder no espaço sindical. **Estudos Feministas**, Rio de Janeiro, v. 3, n. 1, p. 29-51, 1995.

CORONEL, Márcia Cristiane Völz Klumb. **Gênero e sindicalismo docente**: uma análise da produção acadêmica na pós-graduação. 2014. 117 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas.

FERNÁNDEZ ENGUITA, Mariano. A ambigüidade da docência: entre o profissionalismo e a proletarização. **Teoria & Educação**, Porto Alegre, n. 4, p. 41-61, 1991.

\_\_\_\_\_. **Redes económicas y desigualdades sociales**. Reis, Madrid, n. 64, p. 63-64, oct./dic. 1993.

FERREIRA, Márcia O. V.; KLUMB, Márcia C. V. Vozes morais e representações de gênero entre sindicalistas docentes. In: SILVA, Márcia Alves da; MEIRA, Mirela Ribeiro (orgs.). **Mulheres trabalhadoras**; olhares sobre fazeres femininos. Pelotas: Editora da UFPel, 2012, p. 37-65.

\_\_\_\_\_; NUNES, Georgina H. L.; KLUMB, Márcia C. V. As temáticas gênero e sexualidades nas reuniões da ANPEd de 2000 a 2006. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 18, n. 55, p. 899-920, out./dez. 2013. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v18n55/06.pdf>>.

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade I**. A vontade de saber. 21. reimp. São Paulo: Graal, 2011.

GILLIGAN, Carol. **Uma voz diferente**; psicologia da diferença entre homens e mulheres da infância à idade adulta. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, s/d.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

\_\_\_\_\_. The work of representation. In: \_\_\_\_\_ (ed.). **Representation: Cultural Representations and Signifying Practices**. London: Sage, 1997, p. 13-74.

HUMPHREY, John. Sindicato: Um Espaço Masculino. **Novos Estudos CEBRAP**, São Paulo, v. 2, n. 1, p. 47-52, 1983.

KYMLICKA, Will. Feminismo. In: \_\_\_\_\_. **Filosofia política contemporânea**; uma introdução. São Paulo: Martins Fontes, 2006, p. 303-373.

LAQUEUR, Thomas. **Inventando o sexo**; corpo e gênero dos gregos a Freud. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2001.

LENGERMANN, Patrícia; NIEBRUGGE-BRANTLEY, Jill. Teoría feminista contemporânea. In: RITZER, George. **Teoría sociológica contemporânea**. México: McGraw-Hill, 2000, p. 353-409.

MATOS, Marlise; MARQUES, Danusa. Caminhos das discussões acadêmicas sobre o tema de gênero, mulheres e política: em que momento estamos? In: BRASIL. **Observatório Brasil de Igualdade de Gênero**. Brasília: SPM, 2010.

MIGUEL, Luis Felipe. Política de interesses, política do desvelo: representação e “singularidade feminina”. **Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 9, n. 1, p. 253-267, 2001.

PARKIN, Frank. **Marxismo y teoría de clases**: una crítica burguesa. Madrid: Espasa-Calpe, 1984.

ROSEMBERG, Fúlvia. Caminhos cruzados: educação e gênero na produção acadêmica. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 27, n. 1, p. 47-68, jan./jun. 2001. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v27n1/a04v27n1.pdf>>.

SAFFIOTI, Heleieth. **Gênero, patriarcado, violência**. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2004.

\_\_\_\_\_. Ontogênese e filogênese do gênero: ordem patriarcal de gênero e a violência masculina contra as mulheres. **Série Estudos e Ensaios/Ciências Sociais/FLACSO-Brasil**, p. 1-44, jun. 2009. Disponível em: <[http://www.flacso.org.br/portal/pdf/serie\\_estudos\\_ensaios/Heleieth\\_Saffioti.pdf](http://www.flacso.org.br/portal/pdf/serie_estudos_ensaios/Heleieth_Saffioti.pdf)>.

SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 20, n. 2, p. 71-99, jul./dez. 1995.

\_\_\_\_\_. Igualdad **versus** diferencia: los usos de la teoría postestructuralista. **Feminist Studies**, v. 14, n. 1, 1988. Disponível em: <[http://mujeresdelsur.org/sitio/images/descargas/gtps\\_scott\\_unidad\\_1.pdf](http://mujeresdelsur.org/sitio/images/descargas/gtps_scott_unidad_1.pdf)>. Acesso em: 21 nov. 2014.

STREET, Susan. El género como categoría para repensar al sujeto popular: dos generaciones en el activismo femenino del magisterio democrático mexicano. In: GALVÁN LAFARGA, Luz Elena; LÓPEZ PÉREZ, Oresta (coords.). **Entre imaginarios y utopías: historias de maestras**. México: Publicaciones de la Casa Chata, 2008, p. 395-420.

VIANNA, Cláudia. **Os nós do “nós”**: crise e perspectivas da ação coletiva docente em São Paulo. São Paulo: Xamã, 1999.



## **A PROPOSTA EDUCACIONAL DA ESCOLA NOVA PIRATININGA: UMA CONTRIBUIÇÃO NA CONTRAMÃO DO SINDICATO**

### **Introdução**

O Núcleo de Ensino Profissional Livre Nova Piratininga conhecido simplesmente como Escola Nova foi a concretização de um projeto realizado pelos militantes da Oposição Sindical Metalúrgica de São Paulo (OSM-SP). Esse projeto iniciou-se em 1979 e permaneceu em atividade até 1996, data de seu encerramento.

Na contra mão do ensino profissionalizante estatal ou empresarial, isto é, fora dos padrões oficiais e sem vínculo com financiamento público, procurou enfatizar a formação técnica e política de trabalhadores orientados para duas principais ações. A primeira, de resistência às questões concretas presentes no cotidiano da classe trabalhadora no período da ditadura civil-militar desde 1964 e, a outra, referente à preservação do trabalhador na conturbada realidade econômica, política e social do maior polo industrial do país.

A Escola Nova Piratininga, ao longo dos anos de funcionamento, firmou-se como uma contribuição singular de experiência na educação profissional do recente movimento sindical e operário brasileiro ousando promover uma formação específica para os militantes trabalhadores.

A visão que o grupo de militantes da OSM-SP tinha da educação profissional era estratégica e não meramente qualificadora de melhores oportunidades salariais e/ou posições no interior das unidades fabris. Não que isso não fosse importante, que estivesse plenamente descartado e que, ainda hoje, traduza tão bem o discurso oficial e patronal quanto aos objetivos da qualificação profissional. Porém o objetivo a conquistar por intermédio dos cursos oferecidos, era qualificar e/ou requalificar militantes operários profissional e politicamente para atuar no interior das fábricas e intensificar a resistência na luta pela volta da democracia no Brasil.

A característica fundamental da orientação pedagógica proposta na Escola Nova Piratininga era a ação do trabalhador ensinando o trabalhador, com o objetivo de propiciar uma formação profissional imbricada com a formação política. As raízes educacionais da Escola Nova Piratininga basearam-se no Conselho de Escolas de Trabalhadores.

Carlos Nelson Coutinho (1999) ao estudar o pensamento político de Gramsci observa que, na ótica do comunista italiano, o passado cultural se manifesta dialetizado no contraste entre cultura alta e cultura popular e desemboca em um presente interpretado e orientado pela filosofia da práxis. Essa práxis procurava ser apropriada pela OSM-SP com a perspectiva de superação dos contrastes, dualidades, contradições e que pudesse propiciar o progresso intelectual e técnico dos trabalhadores.

Se o “saber técnico” se constituiu em uma das bandeiras históricas do movimento operário contra a desqualificação e a expropriação do saber a que o capital o tem submetido, conforme aponta Manfredi (2002, p. 244), igual ou mais importante para a Escola Nova Piratininga era o “saber político”. Somente de posse de estes dois saberes o trabalhador poderia lograr seu espaço na sociedade.

## **1. A inserção da Oposição Sindical Metalúrgica de São Paulo na estrutura sindical brasileira**

O movimento operário revelou alguns elementos novos em relação à atividade sindical vigente no período anterior a 1964 e assumiu múltiplas faces, em função do novo regime político do país. Uma delas foi o processo de reaproximação dos diversos núcleos de resistência nas fábricas, nos bairros e também nos sindicatos, desenvolvendo as experiências das oposições sindicais. As oposições sindicais travaram uma luta invisível, silenciosa de resistência e exerceram um ataque acirrado contra a estrutura do sindicalismo oficial, pela defesa da organização de base nos locais de trabalho, especialmente as comissões de fábrica independentes dos sindicatos.

Uma dessas experiências foi a realização da Oposição Sindical Metalúrgica de São Paulo. Seus idealizadores definem dessa forma, o nascimento dessa oposição:

A OSM-SP nasceu com o trauma da intervenção da Ditadura no sindicato e da destruição pelos patrões e sua ditadura de todo trabalho organizativo do Partido Comunista dos anos 1950-60. A ideia central era da necessidade de criar um novo sindicalismo enraizado na base, fortemente

politizado num sentido classista. Na Europa estavam sendo construídas experiências muito ricas de nova organização de base e a palavra-chave eram Conselhos e Comissões de Fábrica. Aqui no Brasil, também, estas ideias tiveram eco. (Revista<sup>1</sup> Oposição Metalúrgica, 2011, p. 61)

Um de seus principais objetivos era o combate à estrutura sindical interventiva vigente, mediante uma organização pela base da classe operária. Não era, portanto, tarefa fácil visto que a estrutura sindical contava com dirigentes atrelados ao governo ditatorial, que dificultavam as ações empreendidas pelas oposições sindicais. A OSM-SP surgiu e se desenvolveu estruturalmente ligada ao sindicato oficial, ainda que em *oposição* a ele, e nunca como uma ação *paralela*, como afirma Batistoni (2010):

A OSM-SP não é um novo sindicato, mas é uma frente de sindicalistas que lutam por ele, orientando o combate dos trabalhadores, no sindicato atual e na fábrica. [...] O papel da OSM é o de dismantlar a atual estrutura e construir uma nova, independente dos patrões e governo, a partir da organização da fábrica. [...] “A OSM luta por um sindicalismo independente, que em certa medida ela já pratica na experiência das Comissões de Fábricas”. (Teses Aprovadas, p. 43, grifos da autora)

A OSM-SP foi constituída por diferentes correntes de pensamento muitas vezes contraditórias, membros da comunidade católica, intelectuais e militantes comunistas, da corrente trotskista e trabalhadores ligados aos segmentos sindicais e sociais.

Os militantes católicos se constituíram em importante parcela na formação e consolidação da OSM-SP vinculados à Pastoral Operária<sup>2</sup> (PO), ou à Ação Católica (AC). A Ação Católica era questionada pela ativa militância cívica e social de seus membros, desde o final dos anos 1950, especialmente os vinculados à Juventude Universitária Católica – JUC e à Juventude Operária Católica – JOC que, juntamente com alguns poucos padres e bispos, voltaram-se para uma aproximação com os movimentos das forças sociais que lutavam pelas reformas estruturais.

---

1. Revista editada pelo Projeto Memória da Oposição Sindical Metalúrgica de São Paulo, chamada de Oposição Metalúrgica: os militantes de A a Z, memórias em imagens, publicada em 2011. Fonte: <<http://www.iiiep.org.br>>. Acesso em: 10 fev. 2012.

2. A Pastoral Operária, formada por trabalhadores industriais urbanos e sob a coordenação da hierarquia, é um organismo e uma ação que integram o Plano Pastoral Conjunto (1965-1970) definido pela Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), pondo em prática as deliberações gerais do Concílio Vaticano II (1961-1965) e do II Encontro do Episcopado Latino-americano de Medellín (1968). Fonte: <<http://www.pastoraloperaria.org.br>>. Acesso em: 17 nov. 2012.

A militância católica, na OSM-SP, pode explicar-se pela abertura e o posicionamento de setores eclesiais e leigos católicos para uma teologia e ação pastoral que explicitavam a “opção preferencial pelos pobres” e a denúncia das medidas da “raiz do mal: o capitalismo”. A Igreja Católica mundial, em resposta à crise que marcou a passagem dos anos 1960, teve como resposta identificar os processos conflitivos na relação com a hierarquia, entre clero e laicato. Suas principais preocupações, estratégias e prática a orientaram no mundo do trabalho, articulando-as à dinâmica do movimento dos trabalhadores.

Batistoni (2010) argumenta que:

A Igreja abrigou em seu seio concepções de mundo diferenciadas e posições ideológicas contraditórias, com conteúdos de classe diversos e antagônicos. Estas diferenciações se expressaram em várias tendências e correntes que atravessaram de alto a baixo, vertical e horizontalmente, o seio da Igreja Católica. Assim, as opções e caminhos do catolicismo renovado não decorreram apenas de uma oposição entre linhas teológicas e doutrinárias, ou entre a “religião clerical” e “religião popular”, visto que tanto uma como outra carregavam em si ambiguidades e contradições. (Batistoni, 2010, p. 110)

No quadro de condicionamentos da renovação católica, encontram-se as várias iniciativas e experiências na área de educação popular que tomaram um rumo diverso dos inicialmente definidos pela hierarquia eclesial. Foi o caso do Movimento de Educação de Base (MEB), criado em 1961, no Nordeste, com orientações do método educacional de Paulo Freire, para criar alternativas de mudanças sociais e culturais frente ao crescimento da influência das correntes socialistas e comunistas.

Não se trata de enaltecer o papel assumido pela Igreja nesse período; tal papel é, antes, resultado de uma combinação de fatores sociopolíticos, particularmente do tipo de relação e condição que a autocracia burguesa impôs *aos de baixo*. A novidade da dinâmica no posicionamento e nas atitudes de leigos, padres e bispos é que não mais se restringiam à dimensão de uma prática socialmente válida, mas, vinculava-se a um pensamento religioso que combina exegese bíblica e categorias marxistas de análise – *a teologia da libertação*. Fenômeno religioso cultural e político iminentemente latino-americano, com um conjunto de escritos publicados a partir de 1971, esta nova teologia é “a expressão/legitimação de um vasto *movimento social* que surgiu no início dos anos 60” sintetiza Löwy<sup>3</sup> (1991, p. 25, grifos do texto). A reorientação

---

3. Löwy aponta uma característica original do catolicismo brasileiro, que, combinada ao quadro societário, possibilitou o surgimento das primeiras formulações de um pensamento cristão

da Igreja Católica, a partir dos anos 1970, iluminados pela Teologia da Libertação<sup>4</sup>, proporcionou o avanço a parcelas significativas e leigas, padres e teólogos e alguns bispos na organização das Comunidades Eclesiais de Base<sup>5</sup> (CEBs) e nas Pastorais de base popular (operária, da terra, da periferia, etc.). Sader (1988) explicita o significado destas novas organizações:

As transformações ocorridas na Igreja não podem ser subestimadas. De um lado, a formação das comissões pastorais e das comunidades de base não deve ser vistas como simples sucedâneos de organização anteriores que incorporavam leigos e dirigiam suas ações para a vida “profana”. Agora tais organismos interferiam também na própria organização interna da Igreja [...] De outro, as críticas à organização social não se limitavam a questões secundárias, mas denunciavam os próprios fundamentos do sistema. (Sader, 1988, p. 151-152)

Desse modo a Escola Nova Piratininga foi idealizada e executada por um grupo de metalúrgicos especializados, alguns membros da Pastoral Operária<sup>6</sup>, de Movimentos Populares<sup>7</sup> e trabalhadores com formação mar-

---

com recorrências ao marxismo. Para o autor, existia na Igreja Católica brasileira um ambiente cultural mais receptivo às novas ideias radicais do que em outros lugares da América Latina, dada a influência da Igreja e da cultura católica francesa (Löwy, 1991, p. 59).

4. Para alguns analistas, a América Latina era um continente favorável ao florescimento da nova teologia: maioria da população católica imersa na cultura religiosa romana, numa realidade de miséria, desigualdades sociais e opressão. Os anos 60-70 presenciaram vários exemplos de adesão e apoio às lutas sociais e movimentos revolucionários na AL após a vitória da Revolução Cubana. Dentre os mais conhecidos formuladores da teologia da libertação, vale lembrar o jesuíta peruano Gustavo Gutiérrez, os brasileiros Hugo Assmann, Leonardo e Clodovis Boff e o chileno Pablo Richard e o mexicano Enrique Dussel. Disponível em: <www.teologiadalibertacao.com.br>. Acesso em: 25 jan. 2012.

5. Sobre as CEBs, em suas relações com os movimentos populares, ver Singer & Brant (1980) e Sader (1988).

6. A Pastoral Operária (PO) de S. Paulo (a primeira do Brasil) nasceu de ações desenvolvidas por antigos militantes da JOC (Juventude Operária Católica) e da ACO (Ação Católica Operária). Começou com experiências de organização de pequenos grupos de trabalhadores e trabalhadoras católicos/as em algumas comunidades. Procuravam desenvolver diálogos, seguidos de esforços para a organização de seus companheiros no local do trabalho, enquanto se engajavam no movimento sindical, imediatamente antes e depois do golpe militar de 1964. A força adquirida a partir do Movimento de Oposição Sindical e sua interferência na vida da própria Igreja local fizeram com que a Arquidiocese a oficializasse como Pastoral Operária. Disponível em: <http://www.iiiep.org.br/sistema/arquivos/docs/70>. Acesso em: 22 jan. 2012.

7. Os movimentos populares são entendidos aqui como as ações coletivas organizadas pelas classes populares em prol de melhores condições de vida urbana e de acesso à habitação, ao uso do solo, aos serviços e equipamentos de consumo coletivo. A expressão é utilizada aqui no

xista, todos pertencentes à OSM-SP. Funcionou estreitamente ligada à história da classe trabalhadora, aos seus percalços e vicissitudes. A educação era projetada como uma prática política capaz de transformar a realidade e o desenvolvimento de valores democráticos.

## 2. A Escola Nova Piratininga – ENP

A ENP funcionou em certos aspectos como um celeiro de práticas educativas e/ou como polo gerador de experiências educacionais, no sentido de promover a consciência do valor do indivíduo e da classe trabalhadora. Moraes (1999, p. 379) salienta que, em quase duas décadas de funcionamento, essa instituição procurou construir uma prática pedagógica inovadora, voltada para a “formação humana e cultural mais abrangente do trabalhador” (grifos da autora).

No plano individual, a ENP promovia o direito de cada trabalhador ser reconhecido como cidadão na sociedade onde vive e no plano coletivo uma forma de educação voltada ao trabalho de conscientização política, dos direitos e da justiça social que estiveram presentes na luta contra a ditadura e na democratização do estado brasileiro, combinado às lutas de ação sindical em defesa de salários e autonomia.

De acordo com o depoimento de Leonildo de Assis (2010), metalúrgico, professor e coordenador da Escola Nova Piratininga, o embrião que fez surgir a Escola Nova Piratininga, iniciou-se em 1964. A ditadura atingia a política, a economia, a cultura do país e seus desdobramentos, incluindo a grande perseguição aos trabalhadores e sindicalistas que eram despedidos arbitrariamente e a conseqüente dificuldade de recolocação por causa das “listas negras” existentes nas empresas.

As aulas de formação técnico-pedagógica contavam com a atuação dos seguintes militantes: Leonildo Rodrigues de Assis, Sérgio Florentino (Mota), José Costa Prado, Sueli Bossam e Nádia Gebara. As aulas de formação política e sindical eram ministradas pelos militantes da Oposição Sindical Metalúrgica de São Paulo, como os sindicalistas: Sebastião Lopes Neto, Vito Giannotti, Carlúcio Castanha Junior, Waldemar Rossi. Outros

---

sentido dado por Francisco Weffort, ou seja, “[...] todos os setores sociais – urbanos ou rurais, assalariados, semi-assalariados ou não assalariados – cujos níveis de consumo estão próximos aos mínimos socialmente necessários para a subsistência” (1968: 02). Neste estudo estamos nos referindo especificamente aos setores sociais urbanos. Fonte: <<http://www.unicamp.org.br/reflexões-sobre-os-movimentos-populares-urbanos>>. Acesso em: 5 out. 2012.

nomes de expressão colaboraram com a escola: Maria Nilde Mascelani, Eder Sader, Marco Aurélio Garcia, Maria Rosângela Batistoni, Carmen Sylvia Vidigal Moraes, entre outros intelectuais que contribuíam na definição das diretrizes ideológicas educacionais.

Segundo Sebastião Neto (2010), um dos dirigentes da OSM-SP e da Escola Nova Piratininga, “o projeto da escola vem da vanguarda sindical, de gente enfiada nas lutas das fábricas e se baseia na Escola de Trabalhadores”.

A Escola Nova Piratininga não possuía uma certificação oficial e não contava com um currículo programático definido para todas as turmas e trabalhava com seus alunos em período integral.

Os recursos para a implantação da escola vieram, principalmente, da Alemanha, da instituição Pão para o Mundo<sup>8</sup>, da ICCO<sup>9</sup>, CEBEMO<sup>10</sup>, da Caritas<sup>11</sup> italiana e da brasileira por meio do escritório da RENOV, e da professora Maria Nilde Mascellani<sup>12</sup> e de doações espontâneas de sindicatos e trabalhadores.

Contava com aulas regulares e um plantão de dúvidas que dava suporte para as especializações e tornar o curso rápido e eficiente. Paralelamente às aulas profissionalizantes de ensino técnico, ocorriam as aulas de esclarecimento político em que o Socialismo<sup>13</sup> servia de orientação para todo o grupo envolvido no projeto.

---

8. Pão para o Mundo é uma ação das Igrejas Evangélicas regionais da Alemanha que tem como objetivo fazer justiça com os pobres. Fonte: <<http://www.polis.org.br>>. Acesso em: 5 out. 2012.

9. ICCO é uma organização intereclesialística de cooperação para o desenvolvimento de um mundo onde não haja mais pobreza e injustiça. Fonte: <<http://www.icco.nl/deliver/pt/>>. Acesso em: 5 out. 2012.

10. COBEMO Central de Mediação Co-financiamento de programas de desenvolvimento e ajuda para os países pobres. Fonte: <[http://www.protestante.nl/ /themes/cobemo](http://www.protestante.nl/themes/cobemo)>. Acesso em: 5 out. 2012.

11. Rede Caritas Internationalis, rede da Igreja Católica de atuação social com sede em Roma. Organismo da CNBB – Conferência Nacional dos Bispos do Brasil foi criada em 12 de novembro de 1956. Fonte: <<http://www.caritas.org.br>>. Acesso em: 5 out. 2012.

12. Maria Nilde Mascellani, educadora e coordenadora do Serviço de Ensino Vocacional sofreu inúmeras pressões até ser presa pela ditadura, criou a Equipe RENOV, entidade de assessoria, projetos, pesquisa e planejamento de ação comunitária e educacional, com atuação na defesa dos direitos humanos e dos perseguidos políticos do regime militar. Disponível em: <[http://www.pucsp.br/cedic/memoria\\_educacao/mascenalli\\_maria\\_nilde](http://www.pucsp.br/cedic/memoria_educacao/mascenalli_maria_nilde)>. Acesso em: 5 out. 2012.

13. Em geral, o Socialismo tem sido historicamente definido como programa político das classes trabalhadoras que se foram formando durante a Revolução Industrial. A base comum das múltiplas variantes do Socialismo pode ser identificada na transformação substancial do

Nas quase duas décadas de funcionamento, a escola desenvolveu uma pedagogia própria baseada no conceito de que a tarefa de preparar o trabalhador é do trabalhador. As armas usadas foram: a formação política e profissional, o conhecimento, a informação, o esclarecimento por meio das aulas, a elaboração e divulgação dos panfletos e jornais, enfim na apropriação da experiência do ser humano e trabalhador em seu meio e por meio da escola. A tarefa era buscar as bases em um processo de educação que é construído, participativo, horizontal, valorizando a experiência de vida, de trabalho e suas contribuições.

### 3. As bases conceituais da Escola Nova Piratinga

A preocupação em criar uma escola diferenciada encontrou ressonância nos objetivos conceituais do Conselho de Escolas de Trabalhadores que, por sua vez, baseou-se na concepção freiriana, de desenvolver a tomada de consciência e a capacidade de atitudes críticas que possibilitassem ao aluno discutir, aprender, escolher e decidir. A educação, portanto, era fundamentada na pedagogia elaborada por Paulo Freire, uma pedagogia crítico-dialógica (Freire, 2000, p. 83). Freire se destaca como autor e educador brasileiro, profundo conhecedor da realidade do país, que ajudou a tecer a história do movimento da educação brasileira em geral e da Educação Popular, em específico.

Paulo Freire, em *Pedagogia do Oprimido* (1987), sistematiza os fundamentos da sua teoria. Nela, a vocação ontológica do homem é ser um Sujeito que age sobre o mundo, podendo transformá-lo; por mais ignorante que seja, ou por mais mergulhado que se encontre na “cultura do silêncio”, ele, Sujeito, tem a capacidade de olhar para o mundo de uma forma crítica, em encontro “dialógico” com o outro. Desde que detenha os instrumentos necessários e adequados para esse encontro, o Sujeito consegue gradualmente aperceber-se não só da sua realidade pessoal e social, como das contradições aí existentes. Esse processo de conscientização pretende for-

---

ordenamento jurídico e econômico fundado na propriedade privada dos meios de produção e troca, numa organização social na qual: a) o direito de propriedade seja fortemente limitado; b) os principais recursos econômicos estejam sob o controle das classes trabalhadoras; c) a sua gestão tenha por objetivo promover a igualdade social (e não somente jurídica ou política), através da intervenção dos poderes públicos. O termo e o conceito de Socialismo andam unidos desde a origem com os de Comunismo. Bobbio, Norberto Mateucci; Nicola, Pasquino Gianfranco. *Dicionário de Política*. v. 1 Brasília: UnB, 1998, p. 1197, verbete socialista.

necer ao oprimido os instrumentos necessários de leitura e escrita, tendo em vista a sua própria libertação. Compreende-se, assim, por que Paulo Freire considera que as questões principais de educação não são pedagógicas, mas sim políticas.

A educação é deste ponto de vista, uma ação cultural que tem a ver com o processo de conscientização crítica. Sendo problematizadora e não bancária (transmissão como depósito), ela torna-se num instrumento de organização política das classes sociais subordinadas, isto é, dos oprimidos.

A concepção de processo ativo de construção de conhecimento pode ser expressa nas observações feitas pelo professor Leonildo de Assis, quando ele argumenta que:

Para nós o principal era a formação do trabalhador, não só como profissional, mas como ser humano, como agente social. Este foi o grande mote, e isso também deu um trato especial aqui na Nova Piratininga, aí era a parte mais nobre, não era um ensino ordinário de torno, de controle de qualidade, não era só isso, isso era grande, profundo, intenso para que o trabalhador pudesse se manter dentro da fábrica, mas o objetivo dele estar dentro da fábrica era outro, era a organização do local de trabalho, sempre a Nova Piratininga teve isso como lema. (Leonildo de Assis, 2010)

De maneira geral podemos reconhecer que a orientação implantada na ENP sofreu influência da educação popular e suas propostas podem ser identificadas nos princípios que nortearam a escola. Quatro são os princípios apregoados pela educação popular: 1. A criação de uma nova hegemonia tendo seu ponto de partida a cultura popular, que têm núcleos dinâmicos e é reconhecidamente uma cultura dominada, 2. Busca pela constituição do povo como sujeito político, 3. Estabelecimento de um tipo de relação pedagógica entre educadores e educandos, 4. Promoção da direção da consciência e da vontade coletiva.

Por isso, faz-se necessário analisar as práticas e propostas da Educação Popular, a partir de seu estudo, no sentido de conhecê-las, compreendê-las dentro de seu âmbito de formulação e de atuação. Desta forma, como explicita Mello (2005, p. 19) a educação popular, é, sem dúvida, uma das concepções presentes nas práticas educativas realizadas junto às classes populares e sindicais e mantém-se atual, não como proposta, mas como um referencial político-pedagógico.

Esse referencial político-pedagógico origina-se na perspectiva da Educação Libertadora de Paulo Freire; que, segundo Gadotti (1998, p. 9):

Evidencia o papel da educação na construção de um novo projeto histórico, fundamenta-se numa teoria do conhecimento que parte da prática concreta na construção do saber e o educando como sujeito do conhecimento [...] não apenas num processo lógico e intelectual, mas também como um processo profundamente afetivo e social. (Gadotti, 1998, p. 9)

O paradigma epistemológico da ENP procurava ressaltar que o conhecimento não se constrói simplesmente pela incorporação de algo externo, assimilado mecanicamente pelo sujeito cognoscitivo, mas como um processo ativo de construção que envolve uma dimensão individual e coletiva.

Individual porque é resultante de uma construção ativa do sujeito que aprende, e social porque é fruto das relações sociais entre homens pertencentes a grupos sociais heterogêneos quanto à classe, etnia, que vivem em contextos histórico-culturais e geopolíticos diferenciados.

De acordo com Paulista:

A educação popular objetivando a emancipação e valorização da autonomia dos indivíduos vem aclamar o avanço da consciência crítica, quando os sujeitos, a partir da reflexão que parte de suas vivências cotidianas, tomam contato com o conhecimento científico e disparam para uma leitura mais crítica do mundo, tendo em vista suas contradições e os mecanismos de manipulação nele compilados. Assim, toma-se como ideário de referência para as práticas conceituais na geração de um trabalho coerente e a serviço da libertação dos oprimidos, representando uma grande possibilidade para a transformação do sistema posto. (Paulista, 2013, p. 159)

Essa prática culmina na construção coletiva do conhecimento, o que vem fortalecer a consciência e a consolidação das classes, transformando os educandos em agentes de sua própria história e da estruturação de uma sociedade na qual estejam inseridos. É sob essa perspectiva que Freire (2000) aponta a educação popular, também como um:

Esforço de mobilização, organização e capacitação das classes populares, capacitação científica e técnica... Esse esforço não se esquece, que é preciso poder, ou seja, é preciso transformar essa organização do poder burguês que está aí, para que se possa fazer escola de outro jeito. Há estreita relação entre escola e vida política. (Freire, 2000, p. 19)

Segundo Paulo Freire (2004, p. 25), na busca de superar o autoritarismo e o erro epistemológico do “bancarismo”, é necessário que se mantenha vivo o gosto da rebeldia e da força criadora de aprender. Uma das técnicas é o da pergunta, que faz pensar e refletir. Assim, os questionamentos levantados sempre buscavam a manifestação sejam elas das que estavam mais adiantados ou não, e todos eram convocados a se manifestarem e se exporem, expressando-se e contribuindo uns com os outros.

O aprendizado adquire uma consequência prática, um caráter social de conhecimento, tornando possível desmistificá-lo e torná-lo acessível a todos, de modo a se recusar a sua apropriação individual que é base da competição entre trabalhadores.

Nas palavras de Leonildo de Assis (2010):

Quando se busca conjuntamente encontrar o caminho do aprendizado, nos surpreende o ser humano. Ele nos surpreende a todo o momento. É só colocar a pergunta, colocar em situação difícil, colocar o cérebro dele em desafio, ele dá a resposta, isso na maioria das vezes não é muito difícil, salvo em casos de problemas de memória ou de saúde, mas mesmo assim, forçando sai alguma coisa, então esse era o nosso diferencial. (Leonildo de Assis, 2010)

A escola, acompanhando o movimento da sociedade naquele período histórico, promovia estudos da transformação política, das lutas e conquistas dos trabalhadores, o aprendizado das derrotas e dificuldades, e procurou construir uma prática pedagógica inovadora, voltada para a “formação humana e cultural mais abrangente do trabalhador”.

Conforme aponta Sueli Bossam (2010):

A proposta pedagógica da escola baseava-se na concepção de que a “formação se dá na luta e que a profissionalização é um conjunto dela”. Visava “quebrar toda a compartimentalização entre o profissional e o político” realizando os dois tipos de formação. Seu objetivo último consistia em promover a formação de um trabalhador técnica e politicamente competente para intervir no seu local de trabalho: “cada trabalhador é uma semente dentro da fábrica”. (Sueli Bossam, 2010)

A questão fundamental proposta pelos idealizadores da Escola Nova Piratininga era realizar uma formação profissional na qual os alunos se

olhassem como classe, fazer um ensino que não fosse um treino, mas que contribuísse com sua experiência e capacitação em função de seus objetivos políticos e ter uma participação crítica.

A metodologia de ensino aplicada procurava desenvolver e valorizar a participação do aluno não só no avanço de seu conhecimento, mas na participação do processo de aprendizagem vivido com um novo tipo de relação social. A atividade educacional envolvia outros espaços além do tradicional reduto de aprendizagem, a sala de aula.

A proposta educacional da Escola Nova Piratininga analisada por Nádia Gebara (2012) esclarece que:

A gente acabou desenvolvendo a ideia de não apenas formar profissionalmente, mas também de ligar a questão da educação, e esta questão significa ler no sentido que Paulo Freire dizia...ler, saber ler o mundo, e saber ler o mundo não era juntar palavras e decodificar um código, mas saber raciocinar. (Nádia Gebara, 2012)

O saber era concebido e construído em comum, num processo pelo qual todos participavam, buscando juntos e a partir das experiências de cada um, sistematizar os seus fundamentos e descobrir juntos os seus desdobramentos e aplicações. Buscava-se a consciência crítica, nas bases estabelecidas pela teoria freiriana, ou seja, aquela que ultrapassa a esfera espontânea da apreensão da realidade, quando o homem assume uma posição verdadeiramente epistemológica de busca de conhecimento em imersão na essência fenomenológica do objeto que pretende analisar.

Os ensinamentos deveriam partir, preferencialmente, de questões práticas, da técnica ou da vida, sobre as quais se aprendia a pensar, aplicando o procedimento de juntos buscarem o “porquê” de cada elemento. Não se aceitava, portanto, nenhum argumento autoritário, nenhum artifício operativo, por mínimo que fosse, nem nenhum posicionamento sem que se questionasse o “porquê”.

Assim, como reflete Paulo Freire (1987):

Neste sentido, a educação libertadora, problematizadora, já não pode ser o ato de depositar, ou de narrar, ou de transferir, ou de transmitir conhecimentos e valores aos educandos, meros pacientes, à maneira da educação bancária, mas um ato cognoscente. [...] o antagonismo entre as duas concepções, uma, a “bancária”, que serve à dominação; outra, a problematizadora, que serve à libertação, toma corpo, enquanto a

primeira, mantém necessariamente a contradição, educador – educandos, a segunda realiza a superação. (Freire, 1987, p. 39)

A Escola Nova Piratininga buscou promover por si mesma, a valorização dos trabalhadores, através de uma formação condizente com o papel que se atribuíam na sociedade, e garantindo também, condições de maior solidez em seus engajamentos políticos.

Marcelo Chaves (2010) descreve, com detalhes, como ele se sentia nas aulas e como elas eram direcionadas a fazer os alunos pensarem, refletirem sobre a estrutura da fábrica com suas diferentes funções. O importante era perceber todo o processo produtivo:

Ela instigava você a pensar, a refletir e a tentar mudar a sociedade e veja bem, o técnico em uma escola convencional ele é digamos programado para fazer, para executar aquelas tarefas restritas, isso na nova cultura. Ai veja, eu fazia, eu era aluno de inspeção de qualidade mas era sempre instigado a saber como funcionava toda a produção, toda a fábrica, as outras funções da ajustagem, do torneiro mecânico, do fresador, a fábrica como um todo, aquele produto para onde ia, isso instigava a gente a pensar este processo de uma forma, digamos, em um termo mais teórico, técnico ... desalienado, então fazia parte dos valores, a leitura que eu faço hoje é que era um processo de desalienação, que compunha estes valores da Nova Piratininga, então isso é uma coisa fantástica, marcante. (Marcelo Chaves, 2010)

A ideia de formação profissional e da visão política na perspectiva da luta de classe esteve muito junto desde que eles iniciaram a Escola Nova Piratininga Tragtenberg (1986) afirma que:

A classe trabalhadora cria os embriões do socialismo pela prática da ação direta contra o capitalismo, unificando decisão e planejamento e eliminando a divisão tradicional de trabalho entre os que pensam e os que fazem, entre os dirigentes e os dirigidos. (Tragtenberg, 1986, p. 5)

É dentro dessa perspectiva que no campo da construção de um pensamento e uma ação crítica, buscava-se compreender o funcionamento do mundo concreto, a partir dos conceitos que levavam os alunos a pensar e a interpretar o mundo por meio da noção de *luta de classes*. O empenho era no sentido de buscar uma sociedade comum em um projeto socialista.

As práticas educativas diversas fizeram parte da concepção de educação, como a construção/reconstrução coletiva do pensamento para se

chegar a um conhecimento constituído em conjunto, com a participação ativa e explícita de todos. Mas a concepção de educação dos trabalhadores como obra e iniciativa dos próprios trabalhadores, ousou romper com as restrições provenientes da divisão da formação profissional e do conhecimento dado a cada um, promovendo uma educação para a vida.

## Considerações finais

Consideramos a criação da Escola Nova Piratininga relevante na história recente das instituições escolares e na História da Educação Brasileira por sua singularidade e particularidade na construção de uma proposta educacional a partir da perspectiva dos trabalhadores. Ela foi uma experiência construída dentro dos ideais da OMS-SP como um modelo alternativo de educação, que ousou promover formação específica para os trabalhadores na conturbada realidade econômica, política e social do país durante o período da ditadura militar.

A escola representou um espaço social que proporcionou a elaboração significativa das atividades sindicais, profissionais e políticas por meio de trocas de experiências e aprendizado concreto. A instituição oportunizou o conhecimento do mundo de forma a desvendar o intrincado mercado de trabalho versus reivindicações sociais na sociedade brasileira marcada pela ditadura civil-militar.

O enfoque educacional e os cursos oferecidos combinavam duas formas de atuação dos trabalhadores: uma, de resistência às questões concretas presentes no cotidiano da classe trabalhadora e a outra de preservar o seu trabalho nas indústrias. O objetivo era alcançar por meio de uma pedagogia própria o estabelecimento de uma relação entre ensino e aprendizagem que possibilitasse a solidariedade, e a elaboração de uma consciência crítica e transformadora da realidade.

Toda a estrutura pedagógica, a elaboração conceitual e metodológica, buscava a relação entre os saberes técnicos, práticos, da vivência do trabalhador com uma formação abrangente e significativa de sua importância na sociedade e na transformação que poderiam operar de forma coletiva.

Procedemos a uma análise detalhada de como foi pensada e articulada a formação profissional e política na Escola Nova Piratininga, quais os referenciais que permitiram aos professores e alunos conseguir em pouco espaço e tempo aproveitar os conhecimentos adquiridos, focalizamos os aspectos conceituais que tinham por base as ideias do Conselho de Escolas de Trabalhadores. Este conselho apresentava um modelo alternativo de

educação desenvolvido por trabalhadores para os próprios trabalhadores, tendo como referencial as ideias de Paulo Freire e a educação popular enfatizou a metodologia da Escola Nova Piratininga e se constituiu em ponto fundamental em sua trajetória com a Formação do Coletivo onde os trabalhadores se reconheciam como sujeitos da história, e buscava a superação entre o saber da pura experiência e do saber científico com vistas a uma criticidade histórica e socialmente construída.

Na concepção de Paulo Freire, o conhecimento é um processo contínuo e transformador, além de ter caráter histórico e social. O objetivo da educação popular é a emancipação e valorização da autonomia dos indivíduos para que possam fazer uma leitura crítica do mundo, a partir da reflexão que parte de suas vivências cotidianas. Concordamos com Freire (2004, p. 30) quando ele indaga: por que não estabelecer uma intimidade entre os saberes curriculares fundamental aos alunos e a experiência social que eles têm como indivíduos?

Ao resgatarmos seu percurso conceitual e metodológico, entendemos que, os fatos e os personagens vinculados a ela, evidenciam a possibilidade de construir uma sociedade na qual os trabalhadores foram e são protagonistas de ações transformadoras e merecem ser lembrados por suas propostas no campo da educação profissional.

Essa temática não se esgota com o presente trabalho, ela indica que é importante buscar outras contribuições que coloque em relevo posições contra-hegemônicas, anônimas em sua maioria e por vezes marginalizadas, contudo, sempre enriquecedoras no âmbito da história da educação brasileira.

## Referências

BATISTONI, Maria Rosângela. **Confronto operário: A Oposição Sindical Metalúrgica nas greves e nas comissões de fábrica de São Paulo (1978-1980)**. São Paulo: IIEP, 2010.

BAUER, Carlos. **Contribuição para a história dos trabalhadores brasileiros. Volume II – A hegemonia vermelha**. São Paulo: Edições Pulsar, 1995.

\_\_\_\_\_. **Introdução crítica ao humanismo dialógico de Paulo Freire**. São Paulo: Editora Instituto José Luis e Rosa Sundermann, 2008.

BOBBIO, Norberto; MATTEUCCI Nicola e PASQUINO Gianfranco. **Dicionário de Política** v. 1. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1998.

BOFF, Leonardo. **E a Igreja se fez povo**. São Paulo: Círculo do Livro, 1986.

COUTINHO, Carlos Nelson. **Um estudo sobre seu pensamento político**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.

FREIRE, Paulo. **A Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1987.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 30. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2004. (Coleção Leitura).

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

\_\_\_\_\_. **Política e educação**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

GADOTTI, Moacir; TORRES, C. A. **Educação Popular: utopia latino-americana**. São Paulo: Cortez/Edusp, 1994.

\_\_\_\_\_. **Paulo Freire: A homenagem**. Instituto Paulo Freire, 1998.

LÖWY, Michael. **Por uma sociologia dos intelectuais revolucionários**. São Paulo: Ciências Humanas, 1979.

\_\_\_\_\_. **Marxismo e teologia da libertação**. São Paulo: Cortez, 1991.

MANFREDI, Sílvia Maria. **Educação profissional no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2002.

MELLO, Marco. **Pesquisa Participante e Educação Popular: da intenção ao gesto**. Porto Alegre: Ed. Ísis, 2005.

MORAES, Carmem Sylvia Vidigal. **Diagnóstico da Formação Profissional. Ramo Metalúrgico**. São Paulo: Artchip Editora, Rede Unitrabalho, 1999.

PAULISTA, Maria Inês. **Uma história de resistência, num mundo de conflitos** – a formação política e profissional no Núcleo de Ensino Profissional Livre Nova Piratininga de 1979 a 1996. 2013. Tese (Doutorado) – Universidade Nove de Julho – UNINOVE.

SADER, Eder. **Quando novos personagens entram em cena**. São Paulo: Ed. Paz e Terra, 1988.

SADER, Eder; SANDRONI, Paulo. Lutas operárias e táticas da burguesia (1979/1980). **Cadernos PUC – Economia**, São Paulo: Cortez, n. 7, p. 13-43, 1981.

TRAGTENBERG, Maurício. **Reflexões sobre o socialismo**. São Paulo: Ed Moderna, 1896.

## Sites Consultados

<[www.iiep.org.br](http://www.iiep.org.br)>. Acesso em: 10 fev. 2012.

<[www.pastoraloperaria.org.br](http://www.pastoraloperaria.org.br)>. Acesso em: 17 nov. 2012.

<[www.teologiadalibertacao.com.br](http://www.teologiadalibertacao.com.br)>. Acesso em: 25 jan. 2012.

<<http://www.iiep.org.br/sistema/arquivos/docs/70>>. Acesso em: 22 jan. 2012.

<[www.unicamp.org.br/reflexões sobre-os-movimentos-populares-urbanos](http://www.unicamp.org.br/reflexões_sobre-os-movimentos-populares-urbanos)>. Acesso em: 5 out. 2012.

<[www.polis.org.br](http://www.polis.org.br)>. Acesso em: 5 out. 2012.

<[www.icco.nl/pt](http://www.icco.nl/pt)>. Acesso em: 5 out. 2012.

<[www.caritas.org.br](http://www.caritas.org.br)>. Acesso em: 5 out. 2012.

<[www.protestante.nl/themes/cobemo.acesso](http://www.protestante.nl/themes/cobemo.acesso)>. Acesso em: 5 out. 2012.

<[www.pucso.br/cedic/memoria\\_educacao/mascenalli\\_maria\\_nilde](http://www.pucso.br/cedic/memoria_educacao/mascenalli_maria_nilde)>. Acesso em: 5 out. 2012.

## Entrevistados:

Leonildo de Assis (2010), Sueli Bassam (2010), Nádia Gebara (2012), Marcelo Chaves (2010).



# A ORGANIZAÇÃO POLÍTICA DOS TRABALHADORES EM EDUCAÇÃO: UMA ANÁLISE A PARTIR DAS RECENTES PRODUÇÕES ACADÊMICAS

## Introdução

Executou-se um mapeamento das recentes produções sobre o Associativismo e o Sindicalismo dos Trabalhadores em Educação, no período de 2004 a 2014. Baseou-se nos bancos de dados: Banco de Teses da Capes, Biblioteca Digital de Teses e Dissertações, Portal Periódicos Capes, Scielo, INEP, base de dados de dissertações e teses de universidades, portal CNPQ, *Science Direct*, SCOPUS. Justifica-se esta pesquisa pela sua contribuição em elaborar subsídios teóricos sobre a temática, assim como pelo estímulo à discussão sobre este tema, aspecto que pode propiciar novas concepções de pesquisas futuras. Para realizar esta tarefa, elaborou-se a seguinte pergunta: de que maneira as pesquisas identificam uma organização política dos trabalhadores em educação?

As respostas a esta questão basearam-se em uma revisão da literatura sobre a sobre o Sindicalismo e o Associativismo dos trabalhadores em Educação que foram analisadas de forma sistemática entre as distintas áreas de estudos e, verificou-se quais foram os resultados apurados nestes estudos. Em primeiro lugar, apresenta-se esta revisão.

## 1. Eixo 1: Revisão dos estudos sobre a avaliação e trabalho docente

### 1.1 Remuneração variável de professores: controle, culpa e subjetivação

Nesta pesquisa evidenciou-se que a cada dia fica mais difícil distinguir a administração pública da privada. Valores capitalistas são naturalizados

para todas as esferas da vida humana. Modelos e políticas da gestão de empresas voltadas ao lucro têm sido cada vez mais importados para a administração pública brasileira principalmente a partir de 1995, com a Reforma Gerencial do Estado.

No rastro dessas importações, diversos estados e municípios brasileiros já utilizam a remuneração variável por desempenho para gerir professores. Em que medida a remuneração variável por desempenho, aplicada a professores, pode construir novas subjetividades, funcionando como instrumento de controle e de culpabilização desses mesmos docentes? As autoras evidenciaram exemplos de docentes que responsabilizam seus alunos pela perda do prêmio que poderiam receber. Assim, educar se consolida torna-se sinônimo de treinamento e decoreba para provas parametrizadas e de fazer com que o aluno frequente a escola, já que também entram no cálculo do IDEB aspectos como a evasão escolar e a repetência, reforçando ainda mais o controle comportamental de estudantes.

Concluiu-se que a remuneração variável por desempenho ao mesmo tempo estimula e faz uso da culpabilização de professores para atingir seus objetivos. Ela é uma política de gestão que carrega os valores capitalistas com o intuito de fazer com que cada docente internalize o controle de si, de colegas e de alunos, por meio da ameaça de serem privados de melhores condições materiais de sobrevivência, já que a grande maioria recebe salários ridiculamente baixos pela importância da função social que desempenham.

## **1.2 Produção científica sobre avaliação educacional e gestão de sistemas e de escolas (2000-2008)**

Esta pesquisa executa um levantamento de dissertações e teses coletadas no banco de teses da (Capes), em artigos da (Anped) e da (Anpae). Objetivou elucidar concepções que fundamentam os estudos e as suas potencialidades para trazer subsídios ao debate acerca de relações entre gestão e avaliação, elaboram algumas questões: as pesquisas podem ser agrupadas em torno de quais eixos? Que contribuições teórico-metodológicas os estudos trazem para o avanço do conhecimento no que diz respeito a aportes que a avaliação. Os estudos se preocupam em reunir subsídios para gestores de redes e de escolas, para que possam trazer para a gestão educacional? O acesso ao Banco de Dados permitiu a identificação de 23

trabalhos. Seus resultados mostraram que o desempenho de alunos em testes de larga escala vêm sendo incorporados como indicador relevante de sucesso (ou não) de políticas educacionais e de práticas escolares, o que tende a induzir administradores a colocarem em suas agendas o compromisso com a melhoria do rendimento escolar dos alunos, além de fluxo escolar, tradicionalmente considerado como referência de qualidade. Permite ainda supor que a vinculação da gestão a resultados de avaliação, particularmente das avaliações em larga escala, tende a se fortalecer, ao tempo em que iniciativas de auto avaliação institucional emergem, mesmo que de modo tímido, como apropriação, pela escola, de regulação de seus próprios rumos. Pesquisas nessa direção são oportunas.

Estes estudos estão resumidos na tabela 1, por meio das cinco categorias de análise desenvolvidas a seguir.

**Tabela 1: Revisão dos estudos sobre a relação de políticas públicas e trabalho docente**

Autor e ano	Objetivo do estudo	Referências teóricas	Metodologia	Principais conclusões
<p>Evan- gelista e Valentim, 2010.</p>	<p>Analisar e compreender em que medida a remuneração variável por desempenho, aplicada a professores, pode construir novas subjetividades, funcionando como instrumento de controle e de culpabilização desses mesmos docentes.</p>	<p>Foucault, Michel, 2008. BRESSER PEREIRA, Luiz Carlos, 2008. Brasil. Ministério da Administração e Reforma do Estado. Câmara da Reforma do Estado. Plano Diretor da Reforma do Estado. Presidência da República. Brasília/DF, 1995.</p>	<p>Revisão Bibliográfica.</p>	<p>A Reforma Geral do Estado de 1995, gera nos professores a necessidade de produtividade de sua atuação pois está vinculada a sua remuneração. Para os alunos, a necessidade de atuar nas avaliações sob a metodologia do IDEB: multiplica-se a taxa média de aprovação de uma etapa escolar específica, pela nota padronizada nos testes de Matemática e Português do SAEB, ou Prova Brasil. Enxergar os outros como potenciais aliados e amigos parece uma condição fundamental para se buscar desconstruir a lógica competitiva que impõe a todos nós a visão de que estamos todos em competição permanente uns com os outros.</p>

<p>Martins e Souza, 2008.</p>	<p>Quais metodologias foram utilizadas. No que diz respeito a aportes que a avaliação, se os estudos se preocupam em reunir subsídios para gestores de redes e de escolas, de forma que possa trazer para a gestão educacional.</p>	<p>Brasil. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília/DF, 23 dez. 1996. Afonso, A. J., 2000. Souza, A. R. de. Perfil da gestão escolar no Brasil. 2007. Tese – PUC-SP</p>	<p>Revisão de literatura, no período de 2000 à 2008, sobre gestão, avaliação e trabalho docente.</p>	<p>Analisaram a dimensão política da avaliação, assinalando que a efetivação do direito à educação pode tomar a avaliação como ferramenta de gestão, mas que é preciso pensar, porém, que as políticas educacionais têm contribuído de forma modesta para o aumento no desempenho de alunos, sem a dimensão necessária ainda para que o país enfrente os desafios de uma escolarização equânime e de qualidade. “Gestão democrática” pode levar a confundir o “tema” com o próprio “objeto de pesquisa”, tendo em vista que a constatação de “uma boa gestão escolar” não pode estar fundamentada – linearmente – em sua relação com o desempenho de alunos.</p>
-------------------------------	---	---	--	--

## 2. Eixo 2: Pesquisas sobre a relação ao Associativismo, Sindicalismo e trabalho docente

### 2.1 Somos todos trabalhadores em Educação? Reflexões sobre identidades docentes desde a perspectiva de sindicalistas

Esta pesquisa discute implicações do fenômeno da sindicalização docente sobre as identidades da categoria, em especial ao considerar-se o ale-

gado processo de proletarização e a inclusão de funcionários nas entidades sindicais docentes. Baseia seus argumentos em duas pesquisas realizadas com sindicalistas do CPERS/SINDICATO (Centro dos Professores do Estado do Rio Grande do Sul – Sindicato dos Trabalhadores em Educação), que apresentam diferentes graus de participação na hierarquia política da organização. O referencial teórico recupera a gênese da escola e da docência, abordando duas de suas mais significativas imagens: trabalho feminino e proletarizado. Discorre sobre a sindicalização docente no Brasil, fenômeno que se oficializa a partir da promulgação da Constituição de 1988, mas que se consolida anteriormente a isso: durante as lutas por liberdades democráticas no contexto ditatorial.

A análise revela uma variedade de posições, entre os sindicalistas, sobre a identidade dos docentes com relação à sua condição de trabalhadores em Educação ou de profissionais, ainda que um traço unificador seja a ausência de menção às modificações no processo de trabalho docente para justificar a proletarização. Também há concordância quanto ao aspecto instrumental das filiações, isto é, que a maior parte das pessoas se filia para obter vantagens pessoais. Nas conclusões, aponta-se para o caráter híbrido das atuais identidades docentes. Também análise o fato de que, embora o termo “trabalhadores em Educação” pudesse indicar uma diluição do professorado nos demais segmentos que atuam na escola, é perceptível o oposto, sendo os funcionários subsumidos na categoria docente.

## **2.2 Discutir educação é discutir trabalho docente: o trabalho docente segundo dirigentes da Confederación de Trabajadores de la Educación de la República Argentina (CTERA)**

Esta pesquisa analisa a dicotomia entre “proletarização” e “profissionalidade” do trabalho docente, o texto destaca significados oferecidos por dirigentes da CTERA aos conceitos de “trabalhador em educação” e de “profissional docente”. Os dados foram obtidos por meio de entrevistas semiestruturadas, realizadas com um homem e duas mulheres. O referencial sustenta-se em análises que interpretam a gênese da ocupação como forma de compreender sua atual configuração; o processo de trabalho docente; e a importância do gênero para tecer as representações existentes sobre a ocupação. Os resultados indicam que, na elaboração dos sindicalistas, não há contradição entre ser trabalhador e buscar a profissionalidade. A defesa

da identidade de trabalhador em educação articula a luta contra a retirada de direitos trabalhistas e o papel protagonista do professorado no desenvolvimento de projetos educacionais. Analisa a organização sindical argentina, em três momentos distintos: o pré-institucional, o institucional ou sindicalismo de Estado e o pós-peronista, momento no qual se forma a CTERA.

Com o golpe militar de 1955, que derrubou Perón, foi derogado o Estatuto del Docente Argentino del General Perón e sancionado, em 1958, novo estatuto. Com base neste último, as províncias do país passaram a elaborar seus próprios estatutos, sendo este um momento de ampliação do número de organizações docentes e de crescimento do movimento docente. A entidade agrupa sindicatos tanto do ensino público quanto do privado subvencionado pelo Estado, bem como admite sindicatos que representem tanto docentes quanto outros trabalhadores do sistema de ensino. Observou-se que no discurso dos sindicalistas, proletarização e profissionalidade docente são conceitos não excludentes. Eles são examinados tanto pela óptica econômica quanto pela óptica da autonomia sobre o trabalho realizado. Portanto, retornando ao objeto principal do artigo – esclarecer os significados que os dirigentes da CTERA dão aos conceitos de “trabalhador em educação” e de “profissional docente” –, é possível dizer que para ele e elas não há contradição entre ser trabalhador e buscar a profissionalidade. A defesa que fazem da identidade de trabalhador em educação articula a luta contra a retirada de direitos trabalhistas e o papel protagonizado dos professores e professoras no desenvolvimento de projetos educacionais. Mas esse trabalhador/profissional pode ser assim definido porque não se entende o “profissional” como aquele que representa um papel exclusivamente técnico e individualizado e, sim, coletivo e visando os interesses dos grupos mais desfavorecidos da sociedade. Se esse trabalho coletivo incorporaria também, segundo os dirigentes da CTERA, a gestão educacional pela comunidade escolar é um aspecto a ser investigado futuramente.

### **2.3 Trajetórias do sindicato dos profissionais em educação no ensino municipal (Sinpeem): 1986-2004**

Esta pesquisa investigou a trajetória do Sindicato dos Profissionais em Educação no Ensino Municipal (SINPEEM), entre 1988-2004. Procuramos compreender o papel desse sindicato em uma perspectiva histórico-social e assim poder constatar e analisar alguns dos aspectos importantes

de sua atuação junto à categoria docente do município de São Paulo. Objetivo de trazer ao campo da pesquisa, na área educacional, estudos que se preocupem com as experiências e formas de organização política e sindical dos professores, procurando entendê-los também no momento em que expressam suas concepções de mundo e crítica social nesse terreno arduamente construído. No decorrer do estudo, apresentamos as experiências do movimento sindical dos professores, especialmente a partir do final dos anos de 1970, em que os docentes foram às ruas, lutar por direitos sociais e políticos na esfera educativa. Buscamos também demonstrar a relação do Sindicato dos Profissionais em Educação no Ensino Municipal – SINPEEM com os governos municipais e verificar em que medida esta entidade foi capaz de produzir ações políticas que redundassem em conquistas econômicas e sociais para a categoria docente.

## **2.4 História e consciência de classe na educação brasileira lutas e desafios políticos dos trabalhadores em educação de Minas Gerais (1979-1983)**

Esta dissertação teve como objetivo investigar a história do movimento sindical docente em Minas Gerais, entre os anos de 1979 e 1983, desde os primeiros sinais de insatisfação da categoria contra as condições salariais e de trabalho, passando pelas mobilizações e ações de massa, até a construção de entidades sindicais e organizações políticas que reivindicavam a direção da categoria e da classe trabalhadora. Procurou responder se este movimento surgiu em consequência do desenvolvimento de uma consciência de classe entre os trabalhadores em educação – professores principalmente – a partir da análise do processo histórico de seu desenvolvimento, e por meio de fontes primárias, como jornais, panfletos, etc., depoimentos e entrevistas qualitativas coletadas entre os personagens que vivenciaram o momento histórico. Usando como base teórica o materialismo histórico dialético, e a presença de autores como Edward D. Thompson e Georg Lukács, entre outros, esta pesquisa buscou compreender as características da categoria social dos professores, sua realidade socioeconômica, suas lutas reivindicativas em Minas Gerais, suas entidades sindicais e a sua participação nos processos políticos que resultaram na queda da ditadura civil-militar no Brasil, constituindo-se como sujeito político coletivo da sociedade brasileira, aspecto que suscitou sua maior visibilidade.

## **2.5 Sindicatos de Professores da rede pública de educação do estado de São Paulo: como vai o movimento na era neoliberal?**

Esta pesquisa elabora um estudo sociopolítico aqui contido analisa a ausência da participação dos professores do ensino público da rede estadual de São Paulo nos movimentos sindicais, a partir da década de 2000. A desvalorização da carreira e os baixos salários continuam sendo queixas semelhantes ao passado; o que difere é que não há mais movimento como no passado. Para pesquisar tal inércia partimos da observação da participação dos professores nos movimentos sindicais a partir de 1980 até 2009 e dividimos em dois períodos: o primeiro período, que vai de 1980 a 1989 e 1990 a 1999, (porque neles, ocorreram as maiores movimentações da categoria), e um segundo período que vai de 2000 a 2009 (onde se observa claramente o declínio de tais movimentos). O objetivo dessa pesquisa é responder por que o professor, atualmente não participa mais dos movimentos sindicais e o que provoca a ausência dos professores nos movimentos da categoria. Faremos a pesquisa com duas gerações de professores distintas: uma geração que vivenciou os movimentos da categoria nas décadas de 1980 e 1990, e que ainda está ativa na rede pública, e outra geração de jovens professores que ingressaram a partir de 2000. A hipótese aqui levantada é a de que as diferenças da origem de classe social dos professores, a formação política e a formação universitária dentro dos moldes neoliberais e a política neoliberal adotada para a educação pública do Estado de São Paulo, foram os fatores que influenciaram o nível de participação dos docentes em movimentos sindicais, gerando diferenças de comportamento reivindicatório entre as gerações. A pesquisa não tem por objetivo a análise das entidades sindicais e sim do pensamento e sentimento dos elementos que compõem esses sindicatos e formam a “alma” dos movimentos: os professores.

## **2.6 Sindicalismos docente e política educacional: tensões e composições de interesses corporativos e qualidade da educação**

O Sindicalismo docente brasileiro tem suas raízes em antigos movimentos ao redor da construção de um Sistema Público de Ensino no país. Desde o movimento dos pioneiros, passando pela LDB de 1946, pelos debates ao redor do capítulo de educação na Constituinte de 1988 e a LDB de 1996; as reivindicações de base corporativa dos professores estiveram

estruturalmente vinculadas aos conflitos sobre as condições de oferta do ensino público e sua incidência na qualidade da educação. Com o novo quadro institucional, resultante da Constituição de 1988, que legalizou a representação sindical docente e, numa perspectiva participativa, abriu um amplo leque de Conselhos, que se tornaram novos espaços de ação sindical.

A metodologia de base empírica apoia-se em entrevistas com dirigentes dos sindicatos de trabalhadores em educação das cidades de Curitiba, Fazenda Rio Grande, Araucária e Piraquara, no Paraná, e Dourados, no Mato Grosso do Sul, analisa a ação sindical docente nos últimos 15 anos, explicitando como se articulam interesses corporativo-trabalhistas e política educacional, sob a ótica dos Sindicatos.

A pesquisa compreende algumas características que se tornaram estruturantes da ação política de professores, isto é, a coexistência entre ações corporativas e ações de disputa sobre os rumos da política educacional; a coexistência entre associações de caráter trabalhista e entidades associativas sobre a temática educacional. A diversidade das entidades de representação, fruto tanto da descentralização do Sistema de Ensino quanto do período e das peculiaridades regionais em que foram fundadas.

A capacidade organizativa dos professores e o desenvolvimento da política educacional apresentam vínculos dialéticos profundos. A força mobilizadora dos professores é influenciada pela existência regular e expansiva das redes de ensino, da mesma forma que as redes de ensino, muitas vezes, se ampliam e se diversificam em função da força corporativa dos professores, pois relaciona-se aos anos de fundação dos sindicatos/associações. O vínculo pode ser causa/consequência, tanto do fortalecimento e unificação da ação sindical quanto de sua fragmentação, tendo-se em vista que é possível compreender como a separação das Redes de Ensino por entes federados consolida interesses divergentes no interior do movimento sindical docente.

Estes estudos estão resumidos na tabela 2, por meio das cinco categorias de análise desenvolvidas a seguir.

**Tabela 2: Pesquisas sobre a relação entre Associativismo, Sindicalismo e trabalho docente**

Autor e ano	Objetivo do estudo	Referências teóricas	Metodologia	Principais conclusões
Ferreira, 2006	Elaborar discussões do fenômeno da sindicalização docente sobre as identidades da categoria, em especial ao considerar-se o alegado processo de proletarização e a inclusão de funcionários nas entidades sindicais docentes.	Petitat, 1989. Nóvoa, 1991. Arroyo, Miguel, 2002. CPERS/Sindicato. Estatuto Social. Porto Alegre: CPERS/Sindicato, 1994. Gadotti, Moacir, 1996.	Análise de relatos de três grupos. Com o primeiro e o terceiro grupos, foram utilizadas entrevistas semi-estruturadas e, com o segundo, foi aplicado um questionário com questões abertas.	Os resultados da análise das percepções de membros de entidades sindicais de trabalhadores em Educação, indicam que não há respostas únicas ou posicionamentos fechados. Aqueles que atuam cotidianamente numa entidade concebida por semelhança com organizações de trabalhadores proletarizados, não há acordo. A dubiedade se percebe tanto na inserção do professorado em uma ou outra categoria – profissionais ou proletários –, quanto na escolha de critérios ou de argumentos para definir o tipo de identidade que se defende.
Ferreira, 2009.	Analisar a dicotomia entre “proletarização” e “profissionalidade” docente, os significados oferecidos por dirigentes da CTERA aos conceitos de “trabalhador em educação” e de “profissional docente”.	CONGRESO EDUCATIVO NACIONAL DE LA CTERA, 2., Buenos Aires, 1999. Louro, Guacira, 2001 Murillo, María Victoria. 2001.	Entrevistas com dirigentes da CTERA da Argentina e Pesquisa Bibliográfica.	Os resultados mostraram que os significados que os dirigentes da CTERA dão aos conceitos de “trabalhador em educação” e de “profissional docente” -, não há contradição entre ser trabalhador e buscar a profissionalidade. A visão de profissional é no sentido do coletivo e visando os interesses dos grupos mais desfavorecidos da sociedade.

<p>Nascimento, 2010.</p>	<p>É responder por que o professor atualmente não participa mais dos movimentos sindicais e o que provoca a ausência dos professores nos movimentos da categoria.</p>	<p>Fernandes, Florestan, 1986. Gadotti, Moacir, 2007.  Saes, Décio Azevedo Marques de, 2008.</p>	<p>Análise de relatos de duas gerações de professores distintas: uma geração que viveu os movimentos da categoria nas décadas de 1980 e 1990, e outra geração de jovens professores que ingressaram a partir de 2000.</p>	<p>Os resultados mostraram as diferenças da origem de classe social dos professores, a formação política e a formação universitária dentro dos moldes neoliberais e a política neoliberal adotada para a educação pública, foram os fatores que influenciaram o nível de participação dos docentes em movimentos sindicais.</p>
<p><b>Autor e ano</b></p>	<p><b>Objetivo do estudo</b></p>	<p><b>Referências teóricas</b></p>	<p><b>Metodologia</b></p>	<p><b>Principais conclusões</b></p>
<p>Hiro, 2012.</p>	<p>Investigar a história do movimento sindical docente em Minas Gerais, entre os anos de 1979 e 1983. A construção de entidades sindicais e organizações políticas que reivindicavam a direção da categoria e da classe trabalhadora.</p>	<p>Lucács, Georg, 2003. Rêses, Orlando da Silva, 2011. Saviani, Demerval. 2006. Thompson, Paul, 2002. Vicentini, Paula Perin et al, 2011.</p>	<p>Análise Bibliográfica de documentos e análise dos depoimentos e entrevistas qualitativas coletadas entre os personagens que vivenciaram o momento histórico.</p>	<p>Resultou a compreensão das características da categoria social dos professores, sua realidade socioeconômica, suas lutas reivindicativas em Minas Gerais, suas entidades sindicais e a sua participação nos processos políticos que resultaram na queda da ditadura civil-militar no Brasil, constituindo-se como sujeito político coletivo da sociedade brasileira, e tendo maior visibilidade a partir de então.</p>

<p>Matos, 2010.</p>	<p>Objetivou estudos que se preocupem com as experiências e formas de organização política e sindical dos professores, procurando entendê-los também no momento em que expressam suas concepções de mundo e crítica social nesse terreno arduamente construído.</p>	<p>Antunes, Ricardo, 2005. Florestan Fernandes, 1986. Gadotti, Moacyr, 1980. Gramsci, Antonio, 2005. Trotsky. Leon, 2009.</p>	<p>Levantamento bibliográfico da trajetória do Sindicato dos Profissionais em Educação no Ensino Municipal (SINPEEM), entre 1988-2004.</p>	<p>Resultados foram evidenciados pelas experiências do movimento sindical dos professores, especialmente a partir do final dos anos de 1970, em que os docentes foram às ruas, lutar por direitos sociais e políticos na esfera educativa. Demonstrar a relação do Sindicato dos Profissionais em Educação no Ensino Municipal - SINPEEM e verificar se esta entidade foi capaz de produzir ações políticas que redundassem em conquistas econômicas e sociais para a categoria.</p>
<p>Gouveia; Ferraz, 2013.</p>	<p>Objetiva explicitar como se articulam interesses corporativo-trabalhistas e política educacional, sob a ótica dos Sindicatos.</p>	<p>Arendt, Hannah, 1989. Bobbio, Norberto, 2004. Ferreira Júnior, A., 2003.</p>	<p>Entrevistas com os dirigentes dos sindicatos de trabalhadores em educação das cidades de Curitiba, Fazenda Rio Grande, Araucária e Piraquara, no Paraná, e Dourados, no Mato Grosso do Sul, analisa a ação sindical docente nos últimos 15 anos, sob a ótica dos Sindicatos.</p>	<p>Os resultados mostraram A diversidade das entidades de representação, A força mobilizadora dos professores é influenciada pela existência regular e expansiva das redes de ensino, da mesma forma que as redes de ensino, muitas vezes, se ampliam e se diversificam em função da força corporativa dos professores, pois relaciona-se aos anos de fundação dos sindicatos/associações.</p>

### **3. Relações e influências entre processos avaliativos internos e externos na profissão docente**

Mediante o eixo de análise 1, observou-se que as avaliações homogeneizadas pelos padrões regulatórios públicos influenciam a profissão docente, em todos os níveis de ensino. Na educação básica evidenciou-se na pesquisa de Evangelista; Valentim (2010), que os docentes que responsabilizam seus alunos pela perda do prêmio que poderiam receber, além do que o ato de educar é concebido a partir da necessidade de treinar os alunos a estarem aptos à avaliação de conteúdos teóricos em provas parametrizadas, desvinculadas de significados para os diferentes contextos sociais brasileiros. Outro aspecto analisado, refere-se a frequência escolar, os professores e a gestão precisam criar meios para que o alunado frequente a escola, porque também entram no cálculo do IDEB aspectos como a evasão escolar e a repetência, reforçando ainda mais o controle comportamental de estudantes.

Outro exemplo demonstrou que a avaliação externa gera a avaliação interna, ou seja, os sistemas públicos regulatórios de avaliação, trazem a necessidade de que as instituições desenvolvam sua cultura de avaliação institucional, porque os resultados mostraram que o desempenho de alunos em testes de larga escala vêm sendo incorporados como indicador de qualidade de ensino, ou seja, influencia a metodologia e os objetivos do ato de educar, a remuneração e a garantia de emprego do professor (Martins; Souza, 2008).

### **4. Relações e influências entre Associativismo, Sindicalismo e trabalho docente**

Em relação ao eixo de análise 2, observou-se a influência da evolução histórica da profissão docente, pois nos anos 1960, o aumento do custo de vida, em descompasso com o aumento salarial; a expansão do sistema escolar público e a aceleração da inflação foram fatores que afetaram e comprometeram as condições de trabalho dos professores. O mito vocacional do professor passa a ser questionado e a figura do professor como um profissional desvalorizado começa a se impor. Outro aspecto, é o golpe militar de 1964, porque os professores não podiam contestar contra a desvalorização de seus salários, nem contra as más condições de trabalho. “Mas já no final dos anos 1970 e nos anos 1980, os professores promovem greves em vários estados e participam nos processos de reconquista das liberdades políti-

cas, com espaço para a consolidação do sindicalismo da categoria nos anos 1980 e 1990” (Manfredo, 2011). Também surgem os sindicatos das escolas privadas, ou seja, pela divisão corporativa, quando um grupo de sindicatos de escolas dos estados mais desenvolvidos aem da Federação Nacional dos Estabelecimentos de Ensino (FENEN) e criam a Federação Interestadual das Escolas Particulares (FIEP), instituindo uma espécie de “novo sindicalismo” do ensino privado, postando-se como uma forma mais moderna de representação política-sindical, cuja bandeira será a instituição do então polêmico “contrato de prestação de serviços educacionais”, proposto durante o Governo Fernando Collor (Oliveira, 2002). Uma análise relevante, situa-se no trabalho de Ferreira (2008), pelo qual a autora evidenciou que na perspectiva sindicalista da Argentina, proletarização e profissionalidade docente são conceitos não excludentes. Eles são examinados tanto pela óptica econômica quanto pela óptica da autonomia sobre o trabalho realizado.

Em outro lado de análise, Nascimento (2010, p. 13) questiona “porque não acontece mais movimento sindical docente brasileiro por categoria como aconteceu no passado?”. A autora analisa as gerações de 1980-1990 diferenciando com a geração de 2000. Uma das teorias da autora é que a geração de 2000 formou-se no âmbito da ideologia neoliberal, ou seja, pela massificação universitária e do enfraquecimento de sua formação política. Outro trabalho de pesquisa destacado é a análise das tendências políticas e organizacionais do sindicalismo dos educadores entre 1978-2011, desde a unificação e a divisão das entidades sindicalistas à filiação e desfiliação da Central Única dos Trabalhadores – CUT (Gindin, 2013). O autor também evidenciou que o crescimento das associações em organizações sindicais ocorreu entre 1988-1990, sendo que atualmente o ativismo sindical acontece muito desigual entre os estados brasileiros.

## **Considerações finais**

Pelo estudo analítico das pesquisas levantadas, é possível conceber que as pesquisas identificam que o desenvolvimento de uma organização política dos trabalhadores em educação, relaciona-se principalmente aos antecedentes históricos da profissão docente, do tardio desenvolvimento do sistema de ensino brasileiro, com movimentos ascendentes como no período da escola nova, na urbanização e na industrialização das cidades. O movimento sindical na área da educação é iniciado em 19 de março de 1930, representado pelo Centro do Professorado Paulista. Em 1940

já existia o imposto sindical, implantado por Getúlio Vargas. Entretanto, deve-se analisar o fato de que o governo articulou a organização sindical com vistas no controle político dos trabalhadores pelo Estado.

Outro período de controle e de estagnação acontece na ditadura de 1964. Sendo que, após esse período, por volta da década de 1980, há o crescimento das associações sindicais já existentes e o surgimento de novas organizações sindicais. Um fator político que causou acirramento das diferenças político-sindicais foi a chegada do PT ao governo federal. O período de 1979 a 1983 representou um marco para a formação da consciência de classe dos trabalhadores em Educação em Minas Gerais (Hiro, 2012).

Dentro de uma visão geral das pesquisas, identificou-se a importância de uma concepção pedagógica política na formação dos educadores para a sua conscientização de categoria, outro aspecto é o surgimento dos sindicatos das escolas privadas e o contrato de prestação de serviços educacionais, inserido em uma dimensão ideológica que sustenta o sistema capitalista, todavia ao garantir sua finalidade econômica, também incentiva a necessidade da qualidade dos produtos e serviços prestados.

Somam-se a implantação de modelos de gestão empresarial privado no setor público, com objetivos de produtividade, qualidade, controle e eficiência, fatores que também influenciam os âmbitos educacionais, exigindo dos professores resultados positivos de seus alunos em relação aos índices de avaliação das instituições em seus diferentes níveis de ensino (IDEB, Prova Brasil, ENEM, ENADE).

## Referências

EVANGELISTA, Simone Torres; VALENTIM, Igor Vinicius Lima. Remuneração variável de professores: controle, culpa e subjetivação. **Educ. Real. [online]**, v. 38, n. 3, p. 999-1018, 2013. ISSN 2175-6236. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S2175-62362013000300016>>.

FERREIRA, Márcia Ondina Vieira. Somos todos trabalhadores em Educação? reflexões sobre identidades docentes desde a perspectiva de sindicalistas. **Educ. Pesqui. [online]**, v. 32, n. 2, p. 225-240, 2006. ISSN 1517-9702. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S1517-97022006000200002>>.

\_\_\_\_\_. Importancia y significados de la cualificación docente para una central de trabajadores de la educación. El caso de la CTERA (Argentina). **Revista Mexicana de Investigación Educativa**, v. 13, p. 505-527, 2008.

GINDIN, Julián, Sindicalismo dos trabalhadores em Educação: tendências políticas e organizacionais (1978-2011). **Educar em Revista**, Curitiba, n. 48, p. 75-92, abr./jun. 2013.

GOUVEIA, Andreia Barbosa; FERRAZ, Marcos Alexandre dos Santos, Sindicalismo docente e política educacional: tensões e composições de interesses corporativos e qualidade da educação. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, Editora UFPR, v. 48, p. 111-129, abr./jun. 2013.

HIRO, Cássio Hideo Diniz, **História e consciência de classe na educação brasileira lutas e desafios políticos dos trabalhadores em educação de Minas Gerais (1979 – 1983)**. 2012. 168 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Mestrado e Doutorado em Educação, Universidade Nove de Julho.

MANFREDO, Maria Teresa, Valorização do professor e qualidade da educação, ISSN 1519-7654. **ComCiência**, Campinas, n. 132, 2011. Disponível em: <[http://comciencia.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1519-76542011000800005&lng=es&nrm=iso&tlng=es](http://comciencia.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1519-76542011000800005&lng=es&nrm=iso&tlng=es)>. Acesso em: 29 abr. 2014.

MARTINS, Angela; SOUZA, Sandra Zákia. Produção científica sobre avaliação educacional e gestão de sistemas e de escolas (2000-2008). **Ensaio: aval.pol.públ.Educ.**, Rio de Janeiro, v. 20, n. 24, jan./mar. 2012. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0104-40362012000100002>>.

MATOS, Alessandro Rubens de. **Trajetória do sindicato dos profissionais em educação no ensino municipal (SINPEEM): 1986 – 2004**. 2010. 113 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Mestrado e Doutorado em Educação, Universidade Nove de Julho.

NASCIMENTO, Cleuza de Jesus do. **Sindicato de Professores da rede pública de educação do estado de São Paulo: como vai o movimento na era neoliberal?** 2010. 180 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Mestrado e Doutorado em Educação Universidade Metodista do estado de São Paulo.

OLIVEIRA, Marcos Marques. **Os empresários da educação e o sindicalismo patronal**. Bragança Paulista: Editora da Universidade São Francisco, 2002.

SOUZA, Kátia Reis de; BRITO, Jussara Cruz de, Sindicalismo, Condições de trabalho e saúde: a perspectiva dos profissionais em educação do Rio de Janeiro. **Ciência e Saúde Coletiva**, 2011.



## A FUNDAÇÃO DO SINDICATO DOS FUNCIONÁRIOS E SERVIDORES DA EDUCAÇÃO DO ESTADO DE SÃO PAULO (AFUSE): DA UNIDADE DE PROPÓSITOS À CISÃO REALIZADA (1978-1985)

*Um galo sozinho não tece uma manhã:  
ele precisará sempre de outros galos.  
De um que apanhe esse grito que ele  
e o lance a outro; de um outro galo  
que apanhe o grito de um galo antes  
e o lance a outro; e de outros galos  
que com muitos outros galos se cruzem  
os fios de sol de seus gritos de galo,  
para que a manhã, desde uma teia tênue,  
se vá tecendo, entre todos os galos...*

João Cabral de Melo Neto

### Introdução

O presente artigo propõe-se a analisar alguns aspectos da conjuntura social que levou os trabalhadores da educação, entre os anos de 1978 e 1985, a abortarem a oportunidade de unificação das, então, Associação dos Funcionários e Servidores da Educação do Estado de São Paulo (AFUSE) com a dos docentes da Associação dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo (APEOESP).

Determinar um período no âmbito da historiografia, passa pela observação dos contingentes históricos que marcaram sua concretude social. Com esse propósito encontra-se 1978, como marco de criação da AFUSE e, 1985, como ano de realização do Congresso Estadual para deliberarem

sobre a criação de um sindicato único, dos trabalhadores da Educação, que seria composto pelos funcionários, servidores e pelos professores da educação do Estado de São Paulo.

Portanto, as premissas dessa historiografia, estão imersas no conturbado período da ditadura civil militar, suas bases se assentam nas contradições existentes à época e suas ações se deram dentro dos limites possíveis da repressão imposta aos brasileiros.

No presente ensaio, parte dessa história será resgatada pelo depoimento de uma personagem que militou nos quadros da AFUSE e por aportes teóricos de estudiosos do período, que permitirão o resgate dos motivos que impediram a unificação e validaram sua cisão.

## 1. O contexto histórico da gênese política da AFUSE

O período histórico que marca a gênese histórica do Sindicato dos Funcionários e Servidores da Educação do Estado de São Paulo (AFUSE) está, irremediavelmente, associado ao que se convencionou chamar de ditadura civil-militar brasileira que, após ação golpista violenta perpetrada contra o governo constitucional do presidente João Goulart, se estendeu entre os anos de 1964 e 1985. Assim nos descreve Boris Fausto:

[...] era o fim da experiência democrática do período 1945-1964. Pela primeira vez na história do país, os militares assumiram o poder com a perspectiva de aí permanecerem, começando a instaurar um regime autoritário [...]. (Fausto, 2004, p. 461)

Esse momento trouxe para a cena política do país a desenfreada repressão aos movimentos sociais, sindicais, com prisões arbitrárias, “o golpe militar de 31 de março de 1964 não abriu mão da repressão, intervenção nos sindicatos, da prisão de líderes operários e outras arbitrariedades” (Bauer, 1995, p. 107), como foi o caso das torturas e mortes, cassações de dirigentes sindicais, parlamentares, estadistas, perseguição, desmantelamento do movimento estudantil e a presença de movimentos armados que se levantaram contra o regime ditatorial, devido ao novo ordenamento social, como analisou o professor Carlos Bauer:

[...] Em linhas gerais, o regime militar não só revogou algumas importantes conquistas dos trabalhadores, como “marginalizou os sindi-

catos de trabalhadores, proibiu a greve, implantou o arrocho salarial, incorporou a Previdência Social à tecnocracia, revogou a estabilidade por meio do FGTS, promoveu uma enxurrada de leis sindicais e reformulou a CLT. A greve foi abolida da prática, A União passou a fixar as margens do reajuste. A Justiça do Trabalho e os sindicatos ficaram sob pesado controle, ao mesmo tempo que o Ministério do Trabalho cresceu em atribuições, centralizando-as, substituindo os sindicatos. Os salários reais caíram já nesta fase, ao mesmo tempo que aumentou a subordinação formal e real ao capital [...]. (Bauer, 1995, p. 110)

Foram instaurados inúmeros Atos Institucionais (AI) pelo autodenominado Alto Comando Militar, a começar pelo AI-1 apresentado por Boris Fausto com algumas de suas prerrogativas:

[...] O AI-1 suspendeu as imunidades parlamentares, e autorizou o comando supremo da revolução a cassar mandatos em qualquer nível – municipal, estadual a federal – e a suspender direitos políticos pelo prazo de dez anos. As garantias de vitaliciedade, asseguradas aos magistrados, pela qual eles têm direito a permanecer em seu cargo, e de estabilidade, conferida aos demais servidores públicos, foram suspensas por seis meses para facilitar o expurgo no serviço público. [...]. (Fausto, 2004, p. 466-467)

Entre outras coisas, os Atos Institucionais concederam poderes excepcionais ao Poder Executivo, promovendo cassações políticas, estabelecendo aposentadorias compulsórias de funcionários públicos suspeitos de subversão, diminuindo os poderes do legislativo federal, estaduais e das câmaras de vereadores, estabelecimento de eleições indiretas para a presidência da República e governadores de Estado, extinção dos partidos, decretação do estado de sítio, suspendeu o direito de organização dos partidos políticos e estabeleceu o bipartidarismo, com a criação da Aliança Renovadora Nacional – ARENA e o Movimento Democrático Brasileiro – MDB, foram criados ainda o Destacamento de Operações e Informações – DOI, o Centro de Operações de Defesa Interna – CODI, o Serviço Nacional de Informação – SNI, imposta a Lei de Segurança Nacional – LSN, arcabouço jurídico que haveria de pavimentar o caminho para as prisões políticas, cassações dos direitos civis e o banimento daqueles que eram considerados subversivos pelo regime de exceção.

Do ponto de vista econômico, o governo autoritário promoveu a instauração do arrocho salarial, de forma que, conforme argumenta Boris Fausto (2004, p. 471) a

compressão dos salários começou a ser feita pela fixação de fórmulas de reajuste inferiores à inflação. Ela veio acompanhada de medidas destinadas a impedir as greves e a facilitar a rotatividade da mão-de-obra, no interesse das empresas.

Alem de acabar com a estabilidade no emprego e procurar jogar uma pá de cal no projeto nacionalista, desenvolvido desde os tempos de Getúlio Vargas, com apoio das organizações sindicais, das massas trabalhadoras e dos partidos de esquerda, com vista a preparar o terreno para o desenvolvimento do capital estrangeiro e da instalação das grandes multinacionais no país, inegavelmente, o fim da estabilidade liga-se, necessariamente,

ao interesse do capital em dispensar, de forma aleatória, grande número de trabalhadores no período imediatamente anterior aos dissídios coletivos, implementando posteriormente sua recontração, em níveis salariais inferiores. (Bauer, 1995, p. 111)

Apressando-se em implantar um modelo de modernização conservadora “sob a bota dos militares” que atraia os investimentos de capitais estrangeiros, com faraônicos investimentos estatais, para atuarem em áreas nevrálgicas da indústria, mineração, agricultura, telecomunicações e produção energética.

Não bastasse isso, na esfera da educação e da cultura, foi instalado o controle da imprensa e da universidade, com a aposentadoria forçada de professores e a invasão dos campi universitários, a censura às obras artísticas, as músicas, ao teatro, ao cinema, a literatura e o debate público sobre os rumos da sociedade brasileira, fortemente influenciados pelos eventos democratizantes da Constituição de 1946, foram postos na berlinda.

Assim, de forma mascarada, se auto proclamando como necessária a manutenção da ordem social e

[...] apresentando-se como defensora da “paz social”, da “moral” e da “ordem”, as Forças Armadas, em combinação com os setores mais reacionários da sociedade brasileira e seus aliados internacionais, foram “acionadas em 1964 a fim de deter o processo de transformação estrutural que permitiria o desenvolvimento do país dentro de normas democráticas” [...]. (Bauer, 1995, p. 115)

Diante de tamanhas e contínuas arbitrariedades, se levantaram mobilizações e greves dos trabalhadores,

mesmo submetidos a toda sorte de perseguições e represálias, o movimento operário não deixava de desenvolver suas lutas e perspectivas de resistência diante das atrocidades da ditadura militar. (Bauer 1995, p. 120)

Como as registradas em Osasco (SP) e Contagem (MG), manifestações e passeatas estudantis com a participação de artistas e intelectuais e irromperam incontáveis focos de guerrilha urbana e rural em praticamente todas as regiões do território nacional.

Também se somaram aos protestos contra a vigência do regime ditatorial os setores progressistas da sociedade civil presentes em organismos como a Ordem dos Advogados do Brasil – OAB, Associação Brasileira de Imprensa – ABI, Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência – SBPC e da Igreja Católica, principalmente, representados pela Conferência Nacional dos Bispos do Brasil – CNBB, Comunidades Eclesiais de Base – CEB's e Juventude Universitária Católica – JUC, com isso ampliando, significativamente, os movimentos de trabalhadores e estudantes que se mobilizavam contra a ditadura civil-militar. “A negação das liberdades era profundamente sentida pelos chamados formadores de opinião, e a miragem do milagre econômico começava a se dissipar” (Fausto, 2004, p. 491).

As prisões, as torturas e as mortes de estudantes, jornalistas e operários, como foi o caso de Edson Luís de Lima, contribuíram para a aversão ao sistema imposto, conforme nos apresenta Boris Fausto:

[...] O catalisador das manifestações de rua em 1968 foi a morte de um estudante secundarista. Edson Luís foi morto pela Polícia Militar durante um pequeno protesto realizado no Rio de Janeiro, no mês de março, contra a qualidade da alimentação fornecida aos estudantes pobres no restaurante do Calabouço. Seu enterro e missa rezada na igreja da Candelária foram acompanhados por milhares de pessoas. A indignação cresceu com a ocorrência de novas violências [...]. (Fausto, 2004, p. 477-478)

A cotidianidade política e a emergência do terrorismo de Estado que havia propiciado das mortes de Wladimir Herzog<sup>1</sup> e Manuel Fiel Filho<sup>2</sup>,

---

1. Vladimir Herzog, diretor de jornalismo da TV Cultura, foi intimado a comparecer ao DOI-CODI de São Paulo. Ele era suspeito de ter ligações com o PCB, Herzog apresentou-se ao DOI-CODI e daí não saiu vivo. Sua morte foi apresentada como suicídio por enforcamento, uma forma grosseira de encobrir a realidade: tortura seguida de morte (Fausto, 2004, p. 491-492).

2. Manuel Fiel Filho em Janeiro de 1976, operário metalúrgico foi morto em circunstâncias semelhantes às da morte de Herzog, mas uma vez a versão oficial era de suicídio por enforcamento (Fausto, 2004, p. 492).

não poderiam mais ser toleradas pela sociedade brasileira, sem falar que, do ponto de vista econômico, o cenário não era nada favorável, com a diminuição do crescimento do país, aumento da inflação e do endividamento externo, o que levou a formulação de propostas de abertura política e ao estabelecimento do diálogo com alguns setores da oposição, dentre eles os sindicatos que sobreviveram a duras penas, enfrentando as atrocidades dos militares, como organismo de resistência, mesmo em meio aos mandos do Estado, foi se recriando em outras bases e participando das lutas pela redemocratização do país. O que Boris Fausto registrou da seguinte forma:

[...] Lembremos, porém que os sindicatos, apesar da repressão contra muitos dirigentes, não foram materialmente destroçados. O imposto sindical permaneceu em vigor, garantindo a sobrevivência e, com o correr do tempo, a expansão dos organismos sindicais [...]. (Fausto, 2004, p. 513)

Alguns momentos importantes desse processo histórico criaram condições para a transição democrática, foram à campanha pela anistia política que conforme nos apresenta Boris Fausto foi incorporada pelos militares:

[...] Em Agosto de 1979, Figueiredo tirou das mãos da oposição uma de suas principais bandeiras: a luta pela anistia. A lei de anistia aprovada pelo Congresso continha entretanto restrições e fazia uma importante concessão à linha-dura. Ao anistiar “crimes de qualquer natureza relacionados com crimes políticos ou praticados por motivação política”, a lei abrangia também os responsáveis pela prática da tortura. De qualquer forma, possibilitou a volta dos exilados políticos e foi um passo importante na ampliação das liberdades públicas [...]. (Fausto, 2004, p. 504)

Assim como a extinção do bipartidarismo, em dezembro de 1979, abrindo condições para a criação de agremiações partidárias vinculadas as diferentes correntes ideológicas presentes na sociedade, como foi o caso do Partido Democrático Social – PDS (antiga ARENA), do Partido do Movimento Democrático Brasileiro – PMDB (antigo MDB), do Partido Trabalhista Brasileiro (PTB), do Partido Democrático Trabalhista (PDT), do Partido Popular (PP) e do Partido dos Trabalhadores (PT), que nascia impulsionado pelo movimento sindical, intelectuais de esquerda, representantes dos movimentos sociais, estudantis e sob a liderança operária

de Luís Inácio Lula da Silva, que se tornaria presidente do Brasil, eleito em 2002, trouxeram uma nova representação para o estabelecimento e o desenvolvimento da política institucional no país.

De fato,

[...] esse quadro está presente no surgimento de novos partidos. A partir do sindicalismo urbano e rural, de setores da igreja e da classe média profissional surgiu o Partido dos Trabalhadores (PT). O PT propunha-se representar os interesses das amplas camadas de assalariados existentes no país, com base em um programa de direitos mínimos e transformações sociais que abrissem caminho ao socialismo. Adotando uma postura contrária ao PCB e ao culto da União Soviética, o PT evitou definir-se sobre a natureza do socialismo. Esse fato tinha muito a ver com a existência, em seu interior, de correntes opostas. Em uma das pontas ficavam os simpatizantes da social-democracia; na outra, os partidos da ditadura do proletariado. No campo sindical, estabeleceram-se laços íntimos entre o partido e o sindicalismo do ABC. Esse movimento foi um dos centros mais importantes na constituição do PT, com destaque crescente da figura de Lula [...]. (Fausto, 2004, p. 506)

A campanha das “Diretas já” também merece ser mencionada nessa sucinta, mas necessária, retrospectiva histórica desse efervescente período que marcou o processo de criação política da AFUSE, na medida em que congregou e mobilizaram em todo o país forças políticas, sindicais, estudantis, movimentos sociais, representantes da sociedade civil, entidades de classe, intelectuais, artistas, etc. reivindicando as eleições diretas para presidente e vice-presidente da República, algo que não ocorria desde o ano de 1960.

A campanha das “Diretas já” contou com ampla e irrestrita participação popular, mobilizando milhões de brasileiros espalhados por todo o país, impulsionando política e socialmente, a emenda constitucional que restabelecia as eleições diretas para o presidente e vice-presidente da República, mas sua votação não obteve o *quorum* necessário para sua efetivação. Assim, temos nas palavras de Boris Fausto, a descrição desse emblemático processo:.

[...] No curso de 1983, o PT assumiu como uma de suas prioridades promover uma campanha pelas eleições diretas para presidência da República. [...] uma primeira manifestação em frente única, que reunia o PT, PMDB, PDT, CUT, Conclat e outras organizações, realizou-se em São Paulo, em novembro de 1983. [...] e sua repercussão foi limitada

[...] formou-se em São Paulo um comitê integrado por representantes dos partidos de oposição e dos sindicatos, encarregado de promover um comício a 27 de Janeiro, na Praça da Sé. O comício ultrapassou todas as expectativas, reunindo milhares de pessoas.

Daí para frente, o movimento pelas diretas foi além das organizações partidárias, convertendo-se em uma quase unanimidade nacional. [...] a população punha todas as suas esperanças nas diretas: a expectativa de uma representação autêntica, mas também a resolução de muitos problemas (salário baixo, segurança, inflação) [...]

Havia porem uma distância entre a manifestação de rua e o congresso [...] A eleição direta dependia de uma alteração constitucional, [...] Ela foi votada sob grande expectativa popular [...] A emenda [...] não passou. Faltaram na Câmara dos Deputados somente 22 votos [...]. (Fausto, 2014, p. 509-510)

Pode-se imaginar o desencanto, que os rumos dados a continuidade do poder dos militares impôs a sociedade brasileira, em especial ao movimento de esquerda que lutava pela sua superação e pelo desmascaramento do regime de democracia de fachada que havia se instalado no país em 1964. Vislumbrar a superação não se deve apenas a vontade de alguns poucos que continuaram a luta, mas a retomada da construção da consciência de classe, enquanto premissa política da atuação da classe trabalhadora no mundo do capital, ou, então, conforme apresentada por Marcelo Ridenti (2015, p. 16),

como fundamento social para uma nova arte política e uma produção cultural autêntica a ser criada, a constituição de um grupo novo e orgânico, por meio do qual o coletivo abriria caminho na atomização reificada da vida social capitalista, a partir da luta de classes [...].

Os rumos, da luta pela transformação social, passam pela necessidade de se inventar uma contra-hegemonia, tarefa a ser construída nos anos vindouros e a organização sindical precisa buscar formas de contribuir com a sua urdidura e localizar o seu papel nessa senda de proporções inimagináveis. Na esteira dessa bandeira encontramos os esforços políticos e organizativos da AFUSE.

## **2. D'AFUSE e as marcas do seu tempo**

Foi no fluxo desses acontecimentos e diversificada mobilização social e política, que, em 1984, surgiu à comissão protossindical dos funcionários de escolas paulistas, passando provisoriamente a sediar-se na Associação

dos Professores do Ensino Especialista Municipal – APEEM, visto que até aquela data encontravam-se instalados nas dependências da Associação dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo – APEOESP.

Em agosto de 1985 realizou-se o I Congresso, com a participação de cerca de 300 funcionários, com o objetivo precípuo de estabelecer a fundação da entidade, que a princípio foi denominada Associação dos Funcionários e Servidores do Quadro da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo – AFSQSESP.

No cenário nacional do regime civil-militar, era proibido constitucionalmente ao funcionalismo público organizar-se em sindicatos. A Constituição brasileira de 1967, aprovada pelos militares de plantão, que estava em vigor, negava esse direito, porque o Estado na relação com seus subordinados, os funcionários públicos, não se coloca como patrão e sim se coloca como defensor da ordem, justo e acima dos problemas e conflitos sociais.

O papel do Estado na sociedade capitalista é o de defensor do capital, da propriedade privada e do lucro, mas, naqueles dias, sua política econômica também defendia o arrocho salarial, impondo-o aos funcionários públicos, que não tinham nem mesmo o direito legal de se organizarem em sindicatos, levando-os a constituírem suas associações.

Surgem as associações de caráter sindical enquanto foco de resistência à exploração capitalista. Sua importância é fundamental para possibilitar o nascimento da consciência da classe operária, conforme escreveu Ricardo Antunes ao nos apresentar alguns dos fundamentos do pensamento marxista-leninista:

[...] Marx, Engels e Lênin sempre enfatizaram a importância da luta econômica como ponto de partida para o despertar da consciência da classe operária e a necessidade de transformá-la em uma luta política, onde, além de se reivindicar maiores vantagens no terreno econômico, pretende-se a conquista do poder político e o fim do sistema capitalista de produção [...]. (Antunes, 1985, p. 40)

No período civil-militar a legislação em vigor visava barrar a luta da classe operária até mesmo pelos seus mais elementares interesses corporativos, com forte controle do Estado sobre as associações, as quais deveriam se organizar por categorias profissionais, instituindo a divisão entre os trabalhadores, trazendo, por conseguinte, o seu enfraquecimento político.

À época, foram organizadas várias associações, dado as reais possibilidades do momento, o que dividiu os trabalhadores da educação, suas práticas associativistas, foram cerceadas pelas condições existentes na conjuntura social. Suas lutas incessantes não se abateram, resistiram bravamente na busca pela melhoria na escola pública, emersa na conjuntura do regime civil-militar.

A escola organizava-se pelos preceitos da legislação em vigor, a lei 5692 de 1971, que determinava a verticalização entre os cargos e salários, dentro do mesmo espaço escolar. A estrutura instituída fragmentava as atividades educacionais e os trabalhadores da educação, não por acaso, enfraquecia as lutas associativistas ou sindicais. Essa divisão só interessava ao Estado – Patrão.

Se os interesses dentre os trabalhadores de educação são os mesmos, sejam eles: defesa de condições dignas de trabalho, melhores salários e escola pública de qualidade, a unificação deveria ser a bandeira a perseguir.

Entendendo a “tarefa da escola” como responsabilidade do conjunto dos trabalhadores em educação, há que se estabelecer uma unidade nas lutas e não uma fragmentação que enfraquece o seu poder de pressão nos embates com o Estado e seus governantes.

É evidente que para os governantes interessa mais as associações ou sindicatos por categorias profissionais, pois fica mais fácil negociar com grupos minoritários. As pressões estabelecidas irão carecer de forças e de consequente representatividade.

Em contraposição, se o conjunto dos trabalhadores da educação estiver unido na defesa dos mesmos ideais, sua força será muito maior, entendendo que são pessoas que desenvolvem a mesma atividade, portanto, suas lutas são pelos mesmos objetivos.

É inócuo falar do descaso que viveu e vive a educação pública brasileira, sua estrutura física, seus docentes, seus funcionários e todos os trabalhadores da educação. Não se trata com responsabilidade a educação do povo brasileiro.

O papel social que as associações ou os sindicatos precisam assumir na sociedade burguesa, por ora, tratando do âmbito educacional, não é o de apenas fortalecer as lutas econômicas, o amparo dos ideais corporativos e o estabelecimento da resistência mais elementar contra a exploração do capital de seus membros, mas, o de reivindicar a defesa do ensino público, gratuito e laico para todos em todos os níveis e, permanentemente, lutar pela presença da educação brasileira nos processos de profunda transformação social, com vistas à edificação de uma sociedade justa e solidária para todos os seus membros.

Situando a criação da AFUSE, no colo do período civil-militar e referendá-la como associação de resistência, contrasta com os registros opressivos da época e com a maioria dos modelos de sindicatos existentes, conforme nos mostra Eder Sader (1988, p. 179), para quem,

no contexto da repressão e controle sobre as atividades sindicais [...] institucionaliza o esvaziamento do caráter reivindicativo dos sindicatos, estimulados a partir daí a exercerem funções meramente assistenciais.

Os movimentos sindicais na década de 1970 possuíam um caráter fragmentado e apresentavam-se vinculados com as condições em que emergiam. Sua heterogeneidade carregava diversidades de expressão. As mais simples ações dos sindicatos de resistências tinham que enfrentar árduas condições de existência, sua combatividade colocava os sindicatos, atrelados ao Estado, em xeque com o novo modelo sindical, diga-se o “novo sindicalismo”, de acordo com as palavras de Eder Sader:

[...] Aí tivemos a emergência de uma corrente sindical renovadora, nitidamente minoritária durante os anos 70, que começou a questionar a organização sindical e a ser reconhecida como “sindicalismo autêntico” ou “novo sindicalismo”. Na origem, pois, dessa corrente, encontramos o impulso de um grupo de dirigentes sindicais no sentido de superar uma situação de esvaziamento e perda de representatividade de suas entidades e de estimular e assumir as lutas reivindicativas de seus representados [...]. (Sader, 1988, p. 180)

Este modelo trazia em seu interior a luta pela mudança, com vistas à transformação das condições impostas aos trabalhadores como um todo, e especificamente em igual valor aos trabalhadores da educação, conforme apresenta o professor Sadi Dal Rosso:

[...] Os docentes são uma entre as grandes categorias profissionais da atualidade. Um segundo argumento para considerar a autonomia do sindicalismo em educação provém da capacidade do pessoal do campo de promover greves e movimentos sociais com objetivos em favor da própria categoria ou com objetivos em favor do conjunto da sociedade. Docentes e servidores são uma categoria extremamente ativa na atualidade. [...] Apesar das especificidades da profissão e do trabalho docente, jamais se pode esquecer que os docentes são trabalhadores assalariados e que, deste modo, possuem vínculos materiais e formais com os demais segmentos dos trabalhadores. (Dal Rosso, 2011, p. 18)

O sindicato enquanto forma de defesa e de resistência dos trabalhadores assalariados no sistema capitalista, firmava-se como instituição social, historicamente luta pelo reconhecimento de seus direitos de representação das diferentes categorias, voltados para a transformação da sociedade, contestando a ordem estabelecida (Dal Rosso, 2011).

### 3. Bases empíricas e conceituais do presente estudo

Valer-se das fontes orais para resgatar fatos históricos passa pela afirmação de Paul Thompson (1992) para quem a história oral torna possível produzir a história com uma imparcialidade maior que a história tradicional, visto que as testemunhas podem ser convocadas. Tal procedimento proporciona uma reconstrução mais realista e imparcial do passado, contestando as produções históricas possuidoras de status de “verdade absoluta”. Assim, a história oral estabelece como compromisso primeiro de seu estatuto, a transmissão dos fatos sociais da história de maneira ampla.

Segundo Paul Thompson (1992), em Heródoto no século V a.C., já encontrávamos a busca de testemunhas oculares para seus escritos, com o intuito de obter depoimentos orais de forma fidedigna. Essa forma de proceder encontra-se também nas obras de Marx e Engels, como também relata Paul Thompson:

Marx e Engels, em seus textos mais diretamente políticos, em geral recorreram consideravelmente tanto a sua própria experiência direta, quanto a relatórios, escritos e orais, provindos de seus inúmeros correspondentes e visitantes. Do mesmo modo, a *Condição da classe operária na Inglaterra em 1944*, de Engels, associa material extraído de jornais, *Blue Books*, e outros comentários contemporâneos, a seus próprios relatos como testemunha ocular da vida da classe operária. Engels chegara a Manchester em 1842 para trabalhar na filial inglesa da firma de seu pai e, nas horas vagas no cotonifício, teve a possibilidade de estudar as condições industriais da cidade e de encontrar-se, com a ajuda de uma jovem operária, Mary Burns, com alguns líderes cartistas. Contudo, para sua análise teórica mais elevada, Marx apoiou-se em fontes publicadas. *O capital* é solidamente documentado mediante bibliografia e notas de rodapé. Exceto citações casuais de literatura clássica. Marx menciona dois tipos de fonte: teoria e comentários políticos e econômicos da época; e descrições da época, entre as quais, muitas vezes, relatos pitorescos, extraídos de jornais e dos *Blue Books* do Parlamento. Não há dúvida de que essa decisão de Marx de utilizar apenas material oral já

publicado, em vez de levar a cabo qualquer novo trabalho de campo, deveu-se em parte ao gosto pessoal e em parte a que isso lhe permitia reforçar seus argumentos com autoridades inatacáveis. Dada, porém, a influência que *O capital* iria ter no futuro da história social, ele estabeleceu um precedente fundamental [...]. (Thompson, 1992, p. 64-65)

Acreditamos que as fontes orais, apresentam pistas e esclarecimentos da construção do sindicato e de suas ações, que permitirão reconhecer suas práticas políticas, e resgatar pelo depoimento de seus sujeitos, sua historicidade mais profundamente, assim como conhecer os caminhos que levaram a não unificação dos sindicatos dos trabalhadores em educação paulistas.

Em suma, resta impetrar esforços para que novas oportunidades de estudos sobre sindicatos surjam e se apresentem nos moldes propostos pelo professor Sadi Dal Rosso.

O estudo da questão sindical precisa urgentemente revisar seus conceitos de divisão do trabalho docente para incluir os demais trabalhadores que participam do processo pedagógico e do processo educativo pelo qual a sociedade qualifica seus cidadãos. Além disso, a especificidade do trabalho na educação não pode ser alçada a tal dimensão que exclua os docentes de sua pertença comum ao conjunto da classe dos assalariados [...]. (Dal Rosso, p. 26, 2011)

Por outro lado, também importa ressaltar, que o registro da AFUSE, enquanto Sindicato dos Funcionários e Servidores da Educação do Estado de São Paulo se deu em 1985, conforme apresenta o artigo primeiro do seu estatuto, aprovado e adaptado em 2011.

ARTIGO 1º - O Sindicato dos Funcionários e Servidores da Educação, com sede e foro no município de São Paulo, Estado de São Paulo, sito à rua Sena Madureira, 263 – Vila Clementino, inscrito no CNPJ sob nº 55.072.045.0001-63 foi fundado em 10 de agosto de 1.985, na Cidade de Guarulhos (SP), com a denominação de Associação dos Funcionários e Servidores do Quadro da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo – AFSQSESP, posteriormente denominado Associação dos Funcionários e Servidores da Educação (AFUSE); transformado em Sindicato profissional em 13 de Maio de 1.989 e reconhecido pelo Ministério do Trabalho e Previdência Social, conforme Processo nº 24.000-02011/90, publicado no D.O.U. da União em 13/08/90, página 15.343; que denominava-se SINDIFUSE; AFUSE tem personalidade

jurídica de direito privado com natureza e finalidade não lucrativa e duração indeterminada e se constitui para fins de defesa e representação legal dos trabalhadores da educação do Estado de São Paulo sem discriminação de raça, credo religioso, sexo, convicção política ou ideológica; podendo abrir e fechar filiais, escritórios regionais e subsedes em qualquer parte do território do Estado de São Paulo; sua base territorial compreende todos os municípios e distritos situados dentro dos limites geográficos do Estado de São Paulo; assentado nos princípios insertos no artigo 8º da Constituição da República, é integrado por Funcionários e Servidores do Ensino Público do Estado de São Paulo. PARÁGRAFO ÚNICO - O Sindicato dos Funcionários e Servidores da Educação fará uso, nesse Estatuto e em seus impressos oficiais, para todos os fins e efeitos, internos ou externos, da expressão AFUSE, como sigla oficial.

Embora na invisibilidade, o período embrionário da entidade foi de muita luta pelos poucos membros, que a princípio organizaram-se pelos direitos da categoria, percebendo a necessidade de fortalecimento, lutando pela unificação, mas as contingências por que passaram posteriormente os fizeram declinar da opinião.

Se a separação aparece como benéfica, aos membros da APEOESP, por conta dos embates travados na conjuntura política das propostas de luta, é relevante refletir sobre o enfraquecimento que tal prática executada, pois quanto maior a representatividade da categoria “trabalhadores da educação” frente ao Estado, esta teria maior força nas lutas em defesa de seus membros, que alcançariam ecos na sociedade e na qualidade da educação brasileira. Porém, a unificação dos sindicatos dos trabalhadores da educação no estado de São Paulo não se efetivou. Uma possível causa para a confirmação da cisão foi apresentada por Ana Lucia Marchiori, uma das fundadoras da AFUSE, em depoimentos a nós concedidos, ao longo de 2014, quando fala do congresso, que trazia em sua pauta, a necessidade da discussão política e a decisão se tal aliança iria, ou não, acontecer:

Que aconteceu no congresso para nossa surpresa, então se fez dois congressos, a primeira parte dele separado, em que as categorias separadas professores e funcionários, referendavam ou não a unificação. Funcionários referendaram e professores não, até perdeu um setor da oposição porque tinha um campo majoritário que manteria aquela hegemonia caso se permanecesse separado. Acho que esse foi um dos principais fatores, foi um problema político de se não perder a

hegemonia da direção da entidade, pela corrente articulação sindical na época, que dirigia de forma hegemônica a APEOESP. Porque unificando na AFUSE já havia toda uma representação de várias correntes, juntando outras correntes que eram minoria na APEOESP, num sindicato unificado seriam maioria frente aquela. Acho que esse foi o fator principal! (Marchori, 2014)

As práticas da AFUSE no período tratado (1978-1985) se deram dentro de uma realidade histórica, que condicionaram suas ações, os sujeitos que dela participaram direta ou indiretamente, não teceram suas trajetórias da maneira que queriam, foram construtores da história, dentro dos limites impostos pela contingência social vigente no país.

Os funcionários das escolas agiram de forma articulada com os interesses educacionais, demarcando suas especificidades. Tirá-los da invisibilidade, considerá-los enquanto categoria que contribui muito com o processo ensino-aprendizagem que ali se desenvolve e com a construção da educação pública brasileira de qualidade é tarefa a ser cumprida.

A identidade dos funcionários situa-se na especificidade do trabalho desenvolvido no espaço escolar, o sentimento de pertencimento à comunidade escolar, com oportunidades de participação na gestão da escola, está sendo construída. Esse movimento de diálogo e conflito faz parte da agenda dos que lutam pelo seu reconhecimento.

Colocar na ordem do dia a importante questão do reconhecimento da identidade dos funcionários enquanto trabalhadores da educação não param por aí, as demandas da educação no Brasil são complexas, muito e por muitos, terá que se lutar, por uma educação de qualidade.

Contudo, o Sindicato dos Funcionários e Servidores da Educação do Estado de São Paulo – AFUSE com suas práticas políticas sindicais trouxeram contribuições para as lutas por reconhecimento da categoria e não estiveram ausentes do debate por uma sociedade mais justa.

Importa considerar que a luta pelo reconhecimento da necessidade de existência dos sindicatos, carrega em seu germe a importância da sua destruição, visto que a superação de suas lutas pressupõe uma nova organização social, assim como nos advertiu Karl Marx em seus escritos,

[...] as classes trabalhadoras [...] não devem esquecer que estão lutando contra os efeitos, mas não contra as causas desses efeitos; [...] Elas devem entender que o sistema atual, mesmo com todas as misérias que lhe impõe, engendra simultaneamente as condições materiais e as

formas sociais necessárias para uma reconstrução econômica da sociedade. Em vez do lema conservador “Um salário justo por uma jornada de trabalho justa”, devem inscrever em sua bandeira a divisa revolucionária: “Abolição do sistema de trabalho assalariado!” [...]. (Marx, 1865 apud Musto, 2014, p. 141)

Entendemos que a AFUSE no período histórico que estamos tratando cumpriu seu papel, participou das lutas por transformações nas condições impostas aos profissionais da educação, dentro dos limites impostos pelo regime civil militar, marcando seus passos na construção de um novo tempo, ainda em construção!

## **Considerações finais**

O período histórico que marcou a decretação do golpe de estado civil-militar, passando pelas lutas sociais e pelo período de abertura política, até desembocar no processo de redemocratização do Estado no Brasil foi muito conturbado, povoado de tensões políticas e contou com diversificados representantes da sociedade civil do país no itinerário que levou a superação do regime de exceção instalado pela força em 1964.

Ao longo desses anos, os movimentos sociais e sindicais, com sua presença ativa e militante, no combate a ditadura não pode ser negligenciada, precisando, isso sim, ser mais bem conhecida, criticada e, adequadamente, dimensionar a sua presença e o seu papel na história social brasileira. Nesse aspecto, procurar recompor a trajetória do Sindicato dos Funcionários e Servidores da Educação do Estado de São Paulo – AFUSE nos parece algo importante de ser realizado, pois, na sua cotidianidade também se expressaram, ao seu modo e a maneira de se organizar e agir, as vicissitudes daquele tempo e a busca dos caminhos que pudessem por fim ao malfadado estado ditatorial e restabelecesse a normalidade da vida política nacional, mas, criasse condições de superação dos dilemas do analfabetismo e do abandono educacional, das péssimas condições de saúde e da inominável concentração de renda, da ausência de moradias e do descabro da violência urbana e rural, da instauração de condições dignas de vida e da cidadania, da democracia política e também social.

Nosso objetivo com esse artigo foi resgatar alguns aspectos da história de luta do nascimento dessa entidade, até os nossos dias conhecida pela sigla AFUSE e apresentar de forma abreviada a conjuntura social do

período de sua formação, com os embates de sua não unificação com os docentes da APEOESP. Da unidade de propósitos à cisão realizada!

## Referências

AFUSE – Sindicato dos Funcionários e Servidores da Educação do Estado de São Paulo. **Estatuto Social**, 2000. Disponível em: <<http://www.afuse.org.br/p2/templates/mulher/pdf/estatuto.pdf>>. Acesso em: 2 dez. 2014.

AGUENA, Paulo. **O marxismo e os sindicatos**. São Paulo: Editora Instituto José Luís e Rosa Sundermann, 2008.

ANTUNES, Ricardo. **O novo sindicalismo no Brasil**. 2. ed. Campinas: Pontes, 1995.

\_\_\_\_\_. **O que é sindicalismo**. São Paulo: Abril Cultural Brasiliense, 1985.

\_\_\_\_\_. **A rebeldia do trabalho: o confronto operário no ABC paulista: as greves de 1978-1980**. Campinas: Editora de Universidade Estadual de Campinas, 1988.

BAUER, Carlos. **Contribuição para a história dos trabalhadores brasileiros**. Volume II – A hegemonia vermelha. São Paulo: Edições Pulsar, 1995.

\_\_\_\_\_. **A natureza autoritária do Estado no Brasil contemporâneo: elementos de história e questionamentos políticos**. São Paulo: Editora José Luis e Rosa Sundermann, 2012.

BAUER, Carlos; DINIZ, Cássio; PAULISTA; Inês (orgs.). **Sindicalismo e associativismo dos trabalhadores em educação no Brasil**. Jundiaí: Paco Editorial, 2013.

BOITO JR., Armando; et al. **O Sindicalismo brasileiro nos anos 80**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1991.

DAL ROSSO, Sadi; et al. **Associativismo e sindicalismo em educação – Organização e lutas**. Brasília: Paralelo 15, 2011.

FAUSTO, Boris. **História do Brasil**. 12. ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2004.

FONTOURA, Joana; GINDIN, Julián; GENTILI, Pablo. **Los Sindicatos Docentes y las Reformas Educativas en América Latina: el caso brasileño**.

In: MENDES, Cacau. **Los Sindicatos Docentes y Reformas Educativas em América Latina**. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2008, p. 13-48.

HOBSBAWM, Eric J. **Era dos Extremos: o breve século XX (1914-1991)**. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.

MARCHIORI, Ana Lucia. **Depoimento aos autores**. São Paulo, 2014. Mimeo.

MARTINS, Heloisa Helena Teixeira de Souza. **O Estado e a Burocratização do Sindicato no Brasil**. 2. ed. São Paulo: Editora Hucitec, 1989.

MARX, Karl. A Necessidade e os Limites da Luta Sindical. In: MUSTO, Marcelo (org.). **Trabalhadores, Uni-vos!:** antologia política da Internacional. Tradução de Rubens Enderle. São Paulo: Boitempo, 2014. Cap. 12, p. 139-141.

MARX, Karl; ENGELS, Fredrich. **Manifesto Comunista**. 7. ed. Tradução e revisão de Maria Arsênio da Silva. São Paulo: Nova Stella Editorial, 1987.

MUSTO, Marcelo (org.). **Trabalhadores, Uni-vos!:** antologia política da I internacional. Tradução de Rubens Enderle. São Paulo: Boitempo, 2014.

NETO, João Cabral de Melo. Tecendo a manhã. In: **Educação pela Pedra**, p. 219. Disponível em: <<http://pt.scribd.com/doc/61605099/1966-2008-A-Educacao-pela-Pedra-Joao-Cabral-de-Melo-Neto#scribd>>. Acesso em: 5 jan. 2015.

RIDENTI, Marcelo. **Cultura e política: enterrar os anos 60?** Disponível em: <[http://portal.anpocs.org/portal/index.php?option=com\\_docman&task=doc\\_view&gid=4582&Itemid=356](http://portal.anpocs.org/portal/index.php?option=com_docman&task=doc_view&gid=4582&Itemid=356)>. Acesso em: 6 jan. 2015.

SADER, Eder. **Quando Novos Personagens Entraram em Cena: experiências e lutas dos trabalhadores da grande São Paulo 1970-1980**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.

THOMPSON, E. P. **A Formação da Classe Operária** – v. 1. A árvore da liberdade. – v. 2. A maldição de Adão. – v. 3. A força dos trabalhadores. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

THOMPSON, Paul. **A voz do passado: História oral**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

## **A ORGANIZAÇÃO SINDICAL DO MAGISTÉRIO NO MARANHÃO: GÊNESE E FACE CONTEMPORÂNEA**

### **Introdução**

O conhecimento da formação social e econômica do Maranhão permite interpretar a processo constitutivo da organização da estrutura educacional, cujo início remete ao século XVII.

Até o século XVIII, o desenvolvimento econômico da província tinha como um dos motores a organização jesuítica. Isto lhe dava grande poder na colônia, pois eram proprietários de colégios, fazendas e aldeias, além de contar com a proteção real.

O Colégio Nossa Senhora da Luz (São Luís) e o Colégio de Tapuitapera (Alcântara) foram as duas primeiras organizações educacionais que os jesuítas promoveram no Maranhão, sendo que a primeira é a mais antiga delas (Leite, 1961).

Com a reforma dos estudos menores em 1759, os missionários jesuítas perderam a primazia do papel educativo na colônia, determinou-se o fechamento dos colégios da Companhia e, posteriormente, a expulsão destes do Maranhão e do Brasil.

As ações concretas para resolução do vácuo educacional surgido com a condenação das escolas da companhia na província só vieram a ocorrer a partir de 1772. A publicação de um edital de 6 de novembro daquele mesmo ano destinava duas vagas de mestres à província (Saviani, 2010).

A determinação para que se efetivasse o exame de um professor somente aconteceu em 1786 e a contratação de um professor a expensas do cofre da província em 1794. O tempo despendido para que fossem retomadas atividades de ensino após a expulsão dos jesuítas foi de 35 anos, até que este mestre abrisse sua escola.

O fato de o Maranhão ficar mais de três décadas sem um professor público demonstrava o pouco interesse que as elites econômicas e políticas davam à educação. Verifica-se o aumento do número de escolas e,

consequentemente, o número de professores em 1827 a partir da Lei que determinava a implementação do método mútuo no país (Viveiros, 1937).

As Leis de número 76 e 77 de julho de 1838 foram fundamentais para estruturação do magistério. A primeira instituía a Escola Normal com objetivo de difundir o método mútuo e serviu de embrião para a instituição da formação de professores voltados à docência. Já a Lei 77, criou o Liceu maranhense. O advento desta instituição possibilitou a aglutinação de um corpo docente que foi fundamental para fazer emergir as experiências associativas e sindicais no Maranhão. Mas as condições efetivas somente ocorreram no século XX.

Entende-se que associações e sindicatos são organizações que se constroem a partir de vínculos estabelecidos entre integrantes de uma mesma atividade profissional, no caso o magistério, ou de uma mesma condição de emprego. A identidade derivada do trabalho permite que vínculos profissionais sejam desenvolvidos para enfrentar situações de penúria, de falta de condições infraestruturais e de outras fontes de conflito que surgiam entre professores e administradores da província. Além da identidade, o surgimento de organização associativa ou sindical, depende em muito do número de pessoas envolvidas, o que dá uma certa dimensão da capacidade de força para a busca de solução para os conflitos, e da concentração de tais profissionais em lugares que facilitem o desenvolvimento de vínculos e o intercâmbio entre eles.

## **1. As condições históricas e sociais para emergência do professorado no Maranhão**

A instituição do ensino normal no Maranhão foi um elemento social e histórico que constituiu o desenvolvimento do magistério. Sua existência foi fundamental à organização do ensino e à consolidação de um professorado na província.

As condições para o adensamento de uma camada de professores na capital foram criadas com a oferta propiciada pela Escola Normal e também pela Sociedade Onze de Agosto. Esta última havia sido chamada a participar do esforço formativo a partir do recebimento de uma subvenção.

O crescente aumento do número de professores e a solidificação de instituição educacional identificados nas estatísticas disponíveis nos Censos de 1872, 1920 e das Estatísticas da Instrução de 1907, permitiram reconstruir o cenário quantitativo do magistério em que emergiram as duas

primeiras iniciativas associativas de que se tem notícia no Maranhão. Em 1872, a despeito da existência da Escola Normal, o quadro do magistério e a oferta do ensino básico para a população eram muito precários. Já em 1920 cresce para 793 o número de profissionais e aumenta para 415 o número de escolas.

Já em 1932, o magistério maranhense contava com 1.191 professores. Este era composto de nomarlistas e não normalistas e se distribuía na esfera federal, estadual e municipal.

O marco da emergência sindical foi o ano de 1945. O primeiro sindicato de professores surge neste período nos estertores do governo Vargas. Existia no Maranhão, naquele momento, 1.638 professores segundo o banco de dados do IBGE.

Tratou-se sinteticamente desses números para fundamentar a tese de que processo de adensamento do professorado na capital produziu as condições para que no final da segunda metade do século XX surgisse o primeiro sindicato de professores do Maranhão, como será detalhado nos tópicos posteriores.

## **2. Sobre as entidades associativas e sindicais docentes no Maranhão**

A Associação Pedagógica Almir Nina teve sua fundação em 1912. Trata-se de uma entidade, cujo nome não é mencionado pela historiografia maranhense. Sua aparição no Congresso Pedagógico de 1920 mostra que o Maranhão já se escrevia entre os estados brasileiros em que o associativismo docente estava em curso.

O estatuto desta entidade definia que sua função era discutir questões relativas às concepções pedagógicas contemporâneas e unir seus membros por laços de solidariedade, bem como advogar em defesa da classe do magistério. Seu funcionamento previa a organização de grupos para estudar, discutir e instituir propostas relativas ao ensino e à escola.

A publicação de uma revista voltada ao professorado e a manutenção de uma comissão junto ao poder público para defender os interesses dos membros do magistério constituíam atividades que estavam no bojo de suas ações cotidianas. Estas particularidades evidenciavam a presença do caráter corporativo-associativo (defesa da classe do magistério) e formativo-científico (estudar, discutir e instituir propostas relativas ao ensino e à escola) em uma mesma organização.

As escassas notícias sobre a Associação Pedagógica Almir Nina não permitem que se chegue ao número de sócios a ela ligados. Os dados disponíveis nas informações estatísticas indicam que o magistério, em 1907, possuía 345 professores e em 1920 já eram 793 quando cessam os registros referentes às atividades dessa entidade.

A contribuição que esta entidade deixou na organização do associativismo maranhense foi de ter sido a primeira do tipo e ter permitido formar quadros no magistério que se tornaram lideranças entre o professorado.

Os diretores e membros do quadro social da Associação Pedagógica Almir Nina buscaram se organizar em outra entidade com o encerramento das suas atividades. Esse movimento ocorreu em 1929, e coincide com a chegada no Maranhão das primeiras informações sobre a Associação Brasileira de Educação - ABE.

A ABE foi a primeira entidade nacional do campo educacional de que se tem notícia no país. Os congressos realizados por esta instituição fizeram com que se disseminasse, pelo Brasil, a organização de seções ou de departamentos que tinham por objetivo representar localmente esta entidade formativo/científica nos demais estados da federação.

O Departamento maranhense da ABE, fundado em 1929, constituiu a segunda entidade associativa que emergiu no Maranhão e que foi ignorada pelas pesquisas sociológicas, históricas e educacionais neste estado da federação. Trata-se de uma entidade que existiu até o ano de 1930, quando ocorreu o levante militar em São Luís no quartel do 24º Batalhão de Caçadores e configurou a adesão no estado ao movimento liderado por Vargas.

O presidente do estado e os demais ocupantes de cargos no governo do Maranhão foram destituídos do poder. A ABE deixava de contar com o amparo institucional que possuía até então. Esta excessiva vinculação foi perniciosa a sua existência e decretou seu fim em um momento em que buscava se consolidar, nacionalmente, como um representativo Departamento.

A seção dessa associação tinha como foco as questões de ordem pedagógica voltadas à difusão do escolanovismo no Maranhão. Buscava, também, reunir o magistério em torno das ações desenvolvidas pela ABE. Já a empresa local formulava a expectativa de que o Departamento maranhense ocuparia o vácuo de organização de caráter corporativo-associativo em decorrência da inexistência de uma entidade com tal finalidade para representar o professorado.

As atividades desenvolvidas pelo Departamento durante o período que existiu foram a organização de Conferência Pedagógica e a articu-

lação para trazer ao Maranhão um representante nacional da Associação Brasileira de Educação. Licínio Cardoso, diretor da ABE, visitou em 1929, quando veio ao estado, instituições de ensino; fez contato com autoridades governamentais e educacionais; deu palestra ao professorado de São Luís sobre a atuação da entidade. Estas atividades caracterizaram o funcionamento do Departamento durante aquele período.

O número exato de associados da seção da ABE no estado é inexistente, pois não existem registros conhecidos. Mas é possível estimar, a partir do Censo de 1920, que a base que pretendia representar correspondia, pelo menos, aos 793 professores enumerados pelo censo.

O adensamento de normalistas na capital e a influência das ideias associativas emanadas das experiências passadas configuram as condições objetivas e subjetivas para a emergência de uma terceira entidade de representação no magistério, mas dentro da lógica inserida pelo governo Vargas.

Mesmo no período que sucedeu interventorias federais no Maranhão, as condições subjetivas não deixaram de se manifestar. Foi nesse contexto que surgiu, em 1931, a Associação de Professores Normalistas do Maranhão. A importância dessa entidade para pesquisa sociológica sobre o associativismo docente se deve ao fato de que a mulher na liderança de organizações de relevo social não era comum. O trabalho de Paula Vicentini (2002) identifica duas entidades denominadas Associação de Professoras Primárias de Minas Gerais (1931) e Associação de Professoras (1936 a 1937), em São Paulo, cujos exemplos são os mais próximos da característica da associação de normalista maranhense.

O recebimento de uma subvenção do governo estadual para o atendimento de um dos seus dispositivos estatutários, que visava a ajudar filiados em caso de necessidade, indica uma inclinação mutualista da Associação de Professores Normalistas. Marcou seu o funcionamento a relação de grande proximidade com o poder político local que tinha à testa o interventor Paulo Ramos, o homem de Vargas no Maranhão (D.O. do Estado do Maranhão, 28/10/1937, p. 2)

A presença da participação política das mulheres professoras não se restringia à direção da associação, mas podia ser visto na expressão eleitoral. Aparecem entre as mais votadas para a constituinte de estadual de 1934, as professoras normalistas Zuleide Boguea (URM) e Rosa Castro (URM/LEC). Isto demonstra que as mulheres professoras dos anos 1930 já manifestavam sair de um papel passivo diante da vida política do estado.

O normalismo fortemente concentrado na capital conseguiu projetar expressão político-eleitoral em período de grande luta política no Mara-

nhão. O background associativo absorvido a partir das experiências passadas permitiu que a entidade se mantivesse em funcionamento durante mais tempo que aquelas que a precederam.

O desenvolvimento associativo docente maranhense não se limitou ao magistério público. O professorado da rede de ensino particular foi o que primeiro criou sindicato. Seguindo o percurso clássico de ter aparecido primeiramente como a denominação de Associação de Professores Secundários e Primário de São Luís. Esta denominação perdura de 1945 até o recebimento da carta sindical, em 1947 (Diário de São Luís, 11/09/1947). Isso lhe confere o título de mais antiga entidade docente do Maranhão em atividade.

As condições para a emergência da Associação de Professores Secundários e Primários de São Luís, atualmente Sinterp, se deveram à grande concentração de instituições escolares privadas que existiam na capital. Trata-se de uma entidade sindical que, desde os seus primeiros anos de existência, manteve o diálogo com o movimento nacional, mas que moldou fortes relações políticas locais para sua estruturação.

A contribuição dessa organização do movimento associativo e sindical docente da educação básica no Maranhão é de extrema relevância, pois através do contato com o sindicalismo docente do ensino particular do Rio de Janeiro e São Paulo trouxe a expertise de negociação de acordo coletivo de trabalho para ser aplicado enquanto prática sindical na mediação entre capital e trabalho.

A participação da organização tanto da FITEE<sup>11</sup> quanto da FETEE-NE<sup>22</sup> teve apoio do Sinterp. Isto permite interpretar que o sindicato nunca atuou isolado do movimento nacional docente. Mesmo em seu período de maior letargia sindical, o Sinterp manteve relações com as duas entidades federativas e se colocou longe da disputa entre elas.

Este sindicato também absorve o espaço deixado pelo desaparecimento da Associação de Professores Normalistas do Maranhão. Entre os quadros de sindicalizados do Sinterp, havia ex-diretora da extinta entidade. Tal fato, é a mais forte constatação que sindicato passou a ocupar o vácuo organizativo deixado pela associação após o final dos anos 1930. Os professores passaram a se organizar a partir do, então, Sindicato de Professores do Ensino Primário e Secundário de São Luís.

O fato de ter o funcionamento mantido durante o período ditatorial brasileiro indica que este não era visto pelos órgãos fiscalizadores do governo

---

1. Federação Interestadual dos Trabalhadores em Estabelecimento de Ensino.

2. Federação dos Trabalhadores em Estabelecimento de Ensino do Norte e Nordeste.

militar enquanto ameaça comunista. Miguel Arcângelo, que presidiu a entidade durante os anos 1970, se colocava na condição de colaborador, o que explica o porquê nunca foi incomodado pelas autoridades estatais acerca de sua ação à frente da entidade. Era um homem de confiança para o regime militar entre líderes sindicais da época (Entrevista de Miguel Arcângelo, 2012).

Destaca-se a grande contribuição do Sinterp para a organização sindical docente no Maranhão. Como único sindicato docente organizado, apoiou as iniciativas que visavam criar associações docentes dos professores públicos. A participação de diretores nos quadros associativos da APEMA é a maior evidência desse protagonismo.

O Sinterp foi a primeira entidade do seu gênero a sofrer no Maranhão as alterações na correlação de força no movimento sindical brasileiro. Ganha a eleição uma força política que tinha vinculações com a CUT, PT e dissidentes do modelo de atuação sindical cunhada durante o período repressivo.

Em relação às entidades que foram investigadas, o SINDEDUCAÇÃO é o mais novo deles. Embora fundado em 1972 como APEMM, somente em 2003 veio a se tornar sindicato. O longo período associativo e a falta de apoio na base estão entre as razões para sua transformação tardia.

A lentidão na modificação tardia dessa associação em se tornar sindicato pode ser entendida em dois aspectos. O primeiro se refere à grande inclinação associativa de cunho assistencial que mantinha a entidade com tais características durante boa parte de sua existência. Mesmo o estado de greve decretado pela entidade em 1994 e os ganhos obtidos a partir daquela luta não conseguiram impulsionar a perspectiva sindical. A derrota do grupo de Arimatea Machado interrompeu esta trajetória que estava se desenhando para o campo sindical no contexto daquele período.

O segundo aspecto do aparecimento tardio do SINDEDUCAÇÃO tem duas naturezas distintas. A primeira decorre do fato de ter havido uma renovação da base sindical a partir de 2002 e que encampou os movimentos grevistas através da representação associativa. A segunda questão estava no âmbito da disputa do espaço sindical com o Sinproessemma, que reivindicava para si a base geográfica de São Luís.

O desdobramento da contenda em favor do SINDEDUCAÇÃO somente foi resolvido em 2003. Já como entidade sindical, sua capacidade de luta aumentou consideravelmente, uma vez que não precisava mais da tutela do sindicato estadual para dar curso às negociações com o empregador: o município de São Luís/MA.

O SINDEDUCAÇÃO não se filiou a nenhuma entidade nacional. Embora tenha tido assessoria da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE) em seu primeiro PDCV, nunca a ela se filiou. Esta falta de engajamento nas lutas nacionais tem relação com a resistência da ideia de filiação à CUT para associar-se a CNTE. Somava-se a isso, o fato de os cotistas da base do sindicato municipal docente serem identificados com o campo que fazia oposição ao grupo político que dirigiu o sindicato até 2012.

O despertar para o sindicalismo constitui o momento mais representativo da entidade, uma vez que empreendeu lutas de cunho econômico e de perspectiva política mais geral na sua fase mais recente. O SINDEDUCAÇÃO se torna um dos sindicatos docentes mais importantes do Maranhão, representando o magistério da capital e suas ações reverberam como exemplo para todo o estado.

O registro de fundação da Associação de Professores do Estado do Maranhão (APEMA) data de 27 de junho de 1976. Assim, como a APEMM, esta também se constituiu também durante o governo militar.

A Associação de Professores do Estado do Maranhão emerge de um contexto em que havia a proibição da organização sindical de servidores públicos. Isto fez com que o magistério estadual e municipal se organizasse em associações como alternativa para se fazer representar institucionalmente diante de seu empregador, ou seja, estado e o município. Tal restrição impedia, na prática, que a concepção de unicidade fosse aplicada e possibilitasse a formação de um único sindicato que representasse essa categoria profissional.

A fragmentação sindical no Maranhão pode ser explicada pela própria restrição da Lei que impedia os servidores públicos de se sindicalizarem. O Sinterp não podia absorver os professores estaduais e municipais em sua base por este motivo, restando somente a alternativa associativa para este professorado público.

A fundação da APEMA tem com apoio da diretoria do Sinterp. Esse tem vários membros do seu corpo diretivo fazendo parte da primeira gestão da associação. Infere-se que o mesmo tenha também ocorrido na organização associativa dos professores municipais.

Esta associação desenvolveu-se à margem do assistencialismo e optou por característica de negociação ao invés de enfrentamento logo nos seus primeiros anos de estabelecimento. Foi dessa maneira que empreendeu lutas importantes em prol do magistério estadual.

A APEMA esboçou as primeiras bandeiras de luta em consonância nacional com a CPB na segunda metade dos anos 1970. Isto permitiu que

questões como aposentadoria especial aos 25 anos e a elaboração de um estatuto do magistério para sanear as instabilidades empregatícias que sofria a carreira fossem discutidas com o governo estadual. Todos esses fatores possibilitaram que o Sinproesemma<sup>33</sup> não enveredasse para o campo assistencial e tivesse uma característica pró-ativa diante dos problemas que afligiam seu regime de contratação.

Em 1985, a APEMA desencadeia uma grande manifestação de professores por aumento salarial e no debate pela aposentadoria especial aos 25 anos na assembleia legislativa maranhense. Isto demonstra que o movimento docente está articulado com o debate que travava a CPB e entidades a ela coligadas nacionalmente.

O Maranhão, quando comparado com a emergência associativa em outros estados brasileiros, tem um magistério em uma trajetória associativa que só perde em antiguidade para o Rio de Janeiro e São Paulo.

A reconstrução da trajetória do associativismo e o sindicalismo docente maranhense tem o mérito de apresentar um estudo histórico e sociológico no campo da pesquisa sindical em uma unidade da federação ainda pouco estudada por pesquisadores maranhenses e brasileiros.

## Considerações finais

As condições objetivas para a emergência do associativismo e o sindicalismo no Maranhão se constituíram a partir do momento em que surgiram as instituições que se dedicavam a formar o magistério no estado. A existência do ensino liceal, na capital, contribuiu para o desenvolvimento de um locus de aglutinação de professores em uma instituição que era uma referência no campo educativo do Maranhão. Isto permitiu que se concentrasse o professorado em São Luís. Grande parte dos docentes, por falta de estrutura de trabalho e incentivo salarial, preferiu permanecer na capital a deslocar-se para o interior do estado. O professorado normalista e aqueles que detinham formação superior concentravam – se também na capital, criando um cenário propício para difusão de ideias associativas.

A legislação trabalhista cunhada no período do governo Vargas, voltada à constituição de sindicatos, formou também as condições objetivas para que o magistério do ensino particular buscasse organizar-se em sindicato. A concentração de instituições de ensino privado na capital possi-

---

3. Sindicato dos Trabalhadores em Educação Básica das Redes Públicas Estadual e Municipais do Estado do Maranhão.

bilitou a densidade deste segmento de trabalhadores do ensino e criou as condições que permitiram a iniciativa sindical.

A condição subjetiva para a organização associativa no Maranhão se constituiu em dois aspectos. O primeiro se derivou a partir da relação de membros do magistério com organizações estrangeiras e nacionais originárias de práticas associativas. Isto permitiu a difusão de um instrumento político que se coadunava com a demanda de um mecanismo de representação e defesa da classe.

O segundo aspecto subjetivo relaciona-se ao assalariamento como produtor de identidade entre membros da categoria do magistério, levando-o a necessidade de organização de associação ou sindicato a fim de prover uma melhor defesa dos interesses mútuos diante de seu empregador.

Ao identificar e analisar as condições objetivas e subjetivas de emergência do associativismo docente no Maranhão, verifica-se que duas situações estruturais possibilitam a emergência de associação e sindicatos docentes. A densidade (condições objetivas) e a identificação, enquanto trabalhador da educação, (condições subjetivas) como elementos motivadores de um processo associativo.

O número e à densidade docente são elementos estruturantes que compõem a pré-condição no desenvolvimento organizativo do magistério. Por isso, todo o acesso aos dados censitários e às pesquisas educacionais realizadas pelo IBGE são fundamentais. O número e a densidade de professores, em determinada localidade, permitem com que as trocas de experiências, sobre as questões inerentes à profissão, possam possibilitar o surgimento de uma consciência questionadora e também permitam a criação de focos de conflitos por questões que o magistério reputa como direitos intocáveis, mas que são insuficientes sem a construção de um projeto político que dê vazão a percepções coletivas do mundo do trabalho. Tal realidade não termina em si, mas deve-se constituir para si.

A emergência do sindicalismo depende, fundamentalmente, da existência de conflitos na base do magistério (ASCOLANI, 2011). O conflito antecede a organização e permite que surja a associação ou o sindicato. É plausível supor, que as organizações possam também aparecer antes dos conflitos e que preparem o terreno para que movimentos tenham sucesso ou não. Se esta hipótese for verdadeira, é possível dizer que a relação entre organização e conflito não ocorra apenas em uma direção. No Maranhão, nitidamente, primeiro, surgiram as organizações e depois elas prepararam o terreno para enfrentamentos e conflitos com os governos municipal e estadual.

Para além da densidade e do significado do número dos docentes, há a necessidade de as camadas dirigentes manterem o controle e o apoio de camadas sociais significativas para os seus projetos de desenvolvimento e de modernização, o que permitiu a colaboração na estruturação de entidades. O Estado favorece, com objetivo de exercer controle, o surgimento de legislação e normatização da instituição sindical como organização de luta e defesa das demandas do magistério. Evidentemente, o Estado, com este movimento, pretende capturar o apoio do sindicato e não deixá-lo cair nas esferas críticas de grupos com outros projetos sociais. Isso conduziu em direção a uma disputa entre dirigentes do Estado e a verdadeira autonomia sindical como pode ser comprovado a partir de momentos constitutivos de organização associativa e sindical no país.

Até a primeira década do século XX, o magistério maranhense ficou sem ter qualquer associação que o representasse diante do estado. Isto leva a crer que as condições que propiciariam a emergência de entidades com tal propósito ainda não estavam conjugadas.

As condições salariais a que o professorado foi acometido ao longo do tempo permitiram uma aproximação de uma visão coletiva sobre a necessidade de criar mecanismo de autodefesa, pois este via sua situação social se aviltar diante desvalorização econômica dos seus ganhos salariais.

Os fatores objetivos e subjetivos se articulam no Maranhão a partir da difusão de ideias associativas que foram trazidas por um professor que possuía filiação a uma entidade associativa europeia e que exerceu o cargo de diretor da Escola Normal. Almir Nina, quando diretor da Escola Normal e membro da Associazione Pedagogica de Roma, ao difundir o modelo da organização associativa do normalismo italiano, possibilitou ao professorado construir um instrumento político que se coadunava com a demanda de um mecanismo de representação e defesa da classe. Foram estas ideias que tomaram força e possibilitaram o surgimento da primeira iniciativa associativa maranhense.

A concentração de grande parte do magistério na capital foi fundamental para o amadurecimento das concepções associativas. As diversas organizações de trabalhadores docentes que existiram representam a busca constante de possuir uma representação institucionalizada. de possuir sua representação institucionalizada.

A legislação cunhada no regime militar foi responsável por produzir a fragmentação dos professores públicos e os da rede particular, uma vez que estava proibido aos primeiros se organizarem sindicalmente e constituírem um sindicato único para todo o magistério de sua região geográfica.

A análise do desenvolvimento histórico do associativismo e sindicalismo maranhense demonstra que este se configurou em entidades que tinham o intento de representar todo o professorado, mas que se caracterizou em formas fragmentadas de representação.

O associativismo e sindicalismo docente maranhense se articulam com o movimento internacional e nacional de organização de sua categoria. O advento da ABE e a intervenção da CPB são marcantes na história associativa maranhense. Evidencia-se que se o contato com estas entidades colocaria o Maranhão no mesmo patamar em que o magistério se organizou mesmo que tardiamente.

O desenho sindical concebido pela era Vargas teve como resultado a influência do poder político local sob as entidades associativas e sindicais no Maranhão. Os traços dessa relação foram identificados pelo nível de combatividade diante dos problemas concretos da categoria.

As contradições que o sindicalismo docente maranhense enfrentou para se consolidar se traduzem em um processo dialético, cuja complexidade é inerente a cada espaço social e que tem eco no processo histórico da formação social maranhense.

O associativismo e o sindicalismo docente no Maranhão se desenvolveram em uma sociedade cujo grau de controle mantinha-se fortemente ativo e sem o qual não foi possível erigir entidades de defesa de interesses laborais sem fazer mediações com o poder político local.

O desenvolvimento associativo surge sobre o caráter formativo/científico e corporativo/associativo como resultado de relações de intercâmbio e influência de organizações voltadas à representação do magistério e do campo educacional.

O professorado maranhense se organizou dentro de um cenário em que não havia uma cultura associativa e nem um movimento reivindicativo que buscasse, explicitamente, colocar a problemática das condições salariais como mote principal da sua intervenção diante dos empregadores. Isto se deveu à característica da origem social do magistério quando se constituíram as primeiras organizações.

A fase associativa do magistério maranhense se deu com relação próxima ao poder político local e em uma fase conturbada do país. Isto dificultou, por algum tempo, o processo de negociação das pautas das relações salariais e da bandeira da estabilidade funcional, mas isso se reveste com o tempo.

Identifica-se que, no Maranhão, a fase propriamente sindical emerge da transformação das associações a partir da necessidade de um instrumento

político que permite a defesa dos interesses da categoria sob as condições de assalariamento tanto do setor privado quanto do setor público.

As contradições que o sindicalismo docente maranhense enfrentou para se consolidar se traduzem em um processo dialético que permitiu emergir organizações associativas e sindicais, sob a tutela do poder político. A alteração da composição social do magistério para condição de assalariamento e proletarização são as chaves explicativas para o desenvolvimento de ações pró-ativas e bandeiras de lutas que levaram a esboçar combatividade na defesa dos interesses dos seus representados.

A organização sindical docente maranhense resulta de um processo de desenvolvimento da consciência associativa do professorado, cuja expressão materializa-se através da constituição de entidades que os represente diante dos empregadores estatais e privados do ramo do ensino.

As condições adversas ao exercício de sua autonomia diante dos governos e dos agentes econômicos do setor privado moldaram as características das associações e sindicatos no Maranhão. A partir dos conflitos de interesses é que essas organizações buscaram uma maior combatividade para o atendimento das demandas dos seus representados.

A transformação das entidades associativas do magistério do setor público em sindicatos ocorreu diante do processo conflituoso que já vinha desenvolvendo-se desde a década de 1980 com a luta pela regulamentação do estatuto da carreira docente estadual. Já o sindicalismo dos professores públicos da capital tem sua bandeira de luta em torno da aprovação e cumprimento do PDCV.

O sindicalismo docente do ensino particular volta a negociar com os patrões, de maneira mais combativa, a partir de dos anos 1980. Os elementos de conflito estavam na falta de acordos coletivos entre patrões e empregados, o que também afetava os professores contratados pelo estado no regime da CLT. Estes foram fatores mais decisivos que produtores de uma reorientação sindical naquela entidade.

O processo de organização sindical no Maranhão seguiu o percurso associativo em sua gênese por dois motivos. Em primeiro lugar, a única referência de que os professores tinham conhecimento para se aglutinar, organicamente, era a constituição de associação. Os professores do ensino particular tiveram sua fase organizativa em associação e somente depois receberam a carta sindical para ter um sindicato. Já o segundo elemento motivador era a própria força da legislação que circunscrevia a forma associativa para o magistério público, o que veio altera-se a partir da constituição de 1988.

O associativismo e o sindicalismo docente maranhense emergem da conjugação dos fatores subjetivos e objetivos que permitiu o surgimento de organizações, cujo mote foi representar a classe do magistério diante dos empregadores públicos e privados, mesmo dentro de um contexto de grande controle político sobre suas lideranças dessa categoria de trabalhadores a partir das entidades de sua representação.

## Referências

ANTUNES, Ricardo. **Classe operária, sindicatos e partido no Brasil: da revolução de 30 até a Aliança Nacional Libertadora**. São Paulo: Cortez, 1992, 188 p.

\_\_\_\_\_. **O novo sindicalismo no Brasil**. Campinas: Pontes, 1995, 86 p.

ASCOLANI, Adrian. La Federacion provincial del magistério de Santa Fé: experiencias y limites del gremialismo docentes (Argentina, 1918-1943). In: DAL ROSSO, Sadi; et al (org.). **Associativismo e Sindicalismo em Educação**. Brasília: Paralelo 15, 2011, 368 p.

BARBOSA, Zuleide de Moniz. As “temporalidades” da política do Maranhão. **Revista Espaço Acadêmico**, São Paulo, Ano III, n. 25, 2003.

BOITO, Armando. **O sindicalismo de Estado no Brasil: uma análise crítica da estrutura sindical**. Campinas: Editora da Unicamp, 1991, 312 p.

BORGES, Arleth Santos. **A Construção do Partido dos Trabalhadores no Maranhão**. 1998. 296 f. Tese (Dissertação em Ciência Política) – Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

BOSCHI, Renato Raul. **A arte da associação: política de base e democracia no Brasil**. São Paulo, Vértice: 1987, 200 p.

BUONICORE, Augusto César. Sindicalismo vermelho: a política sindical do PCB entre 1948 e 1952. **Cadernos. AEL**, Campinas, n. 12/13, p. 13-46, 2000.

\_\_\_\_\_. **Os comunistas e a estrutura sindical corporativa (1948-1952): entre a reforma e ruptura**. 2009. 260 f. Dissertação (Dissertação em Ciência Política) – Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

CALDEIRA, José Ribarmar. **A ANL no Maranhão**. São Luís: Edufma, 1990, 84 p.

\_\_\_\_\_. **As interventorias estaduais no Maranhão**: um estudo sobre as transformações políticas regionais no pós 30. 2002. 329 f. Dissertação (Dissertação em Ciência Política) – Instituto de Filosofia e Ciência Política, Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

CORRÊA, Rossini. **Formação social do Maranhão**: o presente de uma arqueologia. São Luís: SECMA, 1993, p. 396.

CRUZ, Helvia Leite. **Condições de construção histórica do sindicalismo docente de educação básica**. 2008. 287 f. Tese (Doutorado em Sociologia) – Programa de Pós-Graduação em Sociologia, Universidade de Brasília, Brasília.

DAL ROSSO, Sadi; LÚCIO, Magda de Lima. O sindicalismo tardio da educação básica no Brasil. **Revista Universidade e Sociedade**, Brasília/DF, ano XIV, n. 33, p. 115-125, jun. 2004.

\_\_\_\_\_. Elementos para a teoria do sindicalismo no setor da educação. In: Sadi Dal Rosso (org.). **Associativismo e sindicalismo em educação**. Brasília: Paralelo 15, 2011.

\_\_\_\_\_. Condições estruturais de emergência do associativismo e sindicalismo do setor de educação: leitura a partir de dados censitários brasileiros. In: **Anais do II Seminário Internacional da Rede de Pesquisadores sobre Associativismo e Sindicalismo dos Trabalhadores em Educação**, IUPERJ, 2010. CD-ROM.

FERREIRA Jr, Amarílio. **Sindicalismo e proletarização**: a saga dos professores brasileiros. 1998. 304 f. Tese (Doutorado em História Social) – Programa de Pós-Graduação em História Social, Universidade de São Paulo, São Paulo.

FIGUEIREDO, Adiel Tito. **O Estado Novo e a Educação no Maranhão**. São Paulo: Loyola, 1984, p. 135.

GINDIN, Julián José. **Por nós mesmos**. As práticas sindicais dos professores públicos na Argentina, no Brasil e no México. 2011. 280 f. Tese (Doutorado em Sociologia) – Programa de Pós-Graduação em Sociologia, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.

\_\_\_\_\_. **Sindicalismo docente em América Latina: um ensaio sociológico.** In: GINDIN, Julián José; VIEIRA, Márcia Ondina; DAL ROSSO, Sadi (org.). **Associativismo e Sindicalismo em Educação: teoria, história e movimentos.** Brasília: Paralelo 15, 2013, 288 p.

GUILHON, Maria Virgínia Moreira. Sarnéisimo no Maranhão: os primórdios de uma oligarquia. **Revista de Políticas públicas**, São Luís, n. 11, 2003.

JESUS, Márcio José Gonçalves de. **Concepção e prática sindical dos trabalhadores da rede de ensino particular de São Luís (1945-1964).** 1996. 68 f. Monografia (Licenciado em História) – Curso de História, Universidade Federal do Maranhão, São Luís.

LEFEBVRE, Henri. **The sociology of Marx.** New York: Vintage Book, 1969, 207 p.

LEFRANC, Georges. **Sindicalismo no Mundo.** Mira-Sintra: Publicações Europa-América, 1978, 141 p.

LÊNIN, V. I. **Sobre sindicatos.** São Paulo: Editora Polis, 1979, 238 p.

\_\_\_\_\_. **Que fazer?** São Paulo: Hucitec, 1979, 149 p.

LOSOVSKY, D. **Marx e os sindicatos.** São Paulo: Editora Anita Garibaldi, 1989, 212 p.

LUGLI, Rosario S. Genta. **O trabalho docente no Brasil: o discurso dos centros regionais de pesquisa educacional e das entidades representativas do magistério (1950-1971).** 2002. 219 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo.

LUKÁCS, Georg. **História e consciência de classe: estudos sobre a dialética marxista.** São Paulo: Martins Fontes, 2003, 598 p.

LUZ, Joaquim Vieira da. **FranPaxeco e as figuras maranhenses.** Rio de Janeiro: Edição Dois Mundos, 1957, 362 p.

MARANHÃO. **Trabalhos do Congresso Pedagógico.** São Luís: Imprensa Oficial, 1920, 600 p.

MORAES FILHO, Evaristo de. **O problema do sindicato único no Brasil: seus fundamentos sociológicos.** São Paulo: Alfa-ômega, 1978, 403 p.

MOTTA, Diomar das Graças. A emergência dos Grupos Escolares no Maranhão. In: VIDAL, Diana Gonçalves (org.). **Grupos Escolares: cul-**

tura escolar primária e escolarização da infância no Brasil (1893-1971). Campinas: Mercado das Letras, 2006, 376 p.

\_\_\_\_\_. Os reflexos da escola nova no Maranhão. In: Maria Elisabeth Blanck; et al (orgs.). **Reformas educacionais: as manifestações da Escola Nova no Brasil (1920 e 1946)**. Campinas: Autores Associados, 2011.

PINTO, Maria Núbia Bomfim. **Do novo ao velho: política e educação no Maranhão**. 1982. 212 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Instituto de Estudo Avançados em Educação, Fundação Getúlio Vargas, Rio de Janeiro.

REGO, Luiz. **Questões de educação: contribuição aos problemas educacionais do maranhense**. São Luís: Typographia M. Silva, 1934, 105 p.

RÊSES, Erlando da Silva. **De vocação para profissão: organização sindical docente e identidade social do professor**. 2008. 283 f. Tese (Doutorado em Sociologia) – Programa de Pós-Graduação em Sociologia, Universidade de Brasília, Brasília.

RIBEIRO, Vânia Mondego. **A implantação do ensino secundário público Maranhense**. 2006. 142 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Maranhão, Maranhão.

RODRIGUES, Maria Regina Nina. **Maranhão: do europeísmo ao nacionalismo e educação**. São Luís: SECMA, 1993, p. 226.

\_\_\_\_\_. **Estado Nacional e ensino fundamental: Maranhão (1937-1945)**. 1991. 287 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo.

SANTOS, Ariosvaldo. Unicidade sindical: uma questão tática para os trabalhadores. **Pegada**, São Paulo, v. 4, n. 2, p. 69-85, 2003.

SAVIANI, Demerval. **Histórias das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2010, 476 p.

SILVA, Isméria Marques da. **Memória e identidade do Sindicato dos Trabalhadores em Educação Básica das Redes públicas Estaduais e Municipais do estado do Maranhão**. São Luís, s/d, mimeo.

SILVA, José de Ribamar Pereira. **Sindicato dos Professores de São Luís (Sinpro): ruptura com o peleguismo e inserção no “Novo Sindicalismo” (1974-1982)**. 2008. 90 f. Monografia (Bacharel em História) – Curso de História, Universidade Federal do Maranhão, São Luís.

SILVA, Robson Santos Camara. **O sindicalismo docente da educação básica no Maranhão: da associação à emergência do sindicato**. 2013. 257 f. Tese (Doutorado em Sociologia) – Programa de Pós-Graduação em Sociologia, Universidade de Brasília, Brasília.

SINDEDUCAÇÃO. **Nossa história**. São Luís. Mimeo, s/d. Disponível em: <[http://www.sindeducacao.com.br/web/index.php?option=com\\_content&view=article&id=13&Itemid=4](http://www.sindeducacao.com.br/web/index.php?option=com_content&view=article&id=13&Itemid=4)>. Acesso em: 1º out. 2011.

TANURI, Leonor Maria. **O ensino normal no estado de São Paulo (1890-1930)**. São Paulo: Faculdade de Educação da USP, 1979, 225 p.

TELLES, Jover. **O movimento sindical no Brasil**. Rio de Janeiro, 1962, 305 p.

VICENTINI, Paula Perin. **Imagens e representações de professores na história da profissão docente no Brasil (1933-1963)**. 2002. 211 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo.

VIVEIROS, Jerônimo de. **Apontamento para história da instrução pública e particular do Maranhão**. São Luís: Edição Fac-Similar, 1937.

## Atas, Jornais e Estatutos Consultados

Diário de São Luiz, 20/01/1921 (Associação de Professores em Natal ou APRN)

O Imparcial, 09/02/1930

Departamento maranhense da Associação Brasileira de Educação (ABE)

O Imparcial, 13/04/1929 a 01/06/1929

Associação de Professoras Normalista do Maranhão

Diário Oficial do Estado do Maranhão, 28/10/1937

Sindicato dos Trabalhadores do Ensino da Rede Particular – Sinterp

Ata de 11/07/1945 a Ata de 24/11/1984

Diário de São Luiz, 05/09/1947

Diário de São Luiz, 11/09/1947

Diário de São Luiz, 13/09/1947

Diário de São Luiz, 17/09/1947 (Festa dos professores e o recebimento da carta sindical)

Sindicato dos Professores públicos, Especialista em Educação pública e Servidores Públicos da Educação do Estado do Maranhão – SINPROE-SEMMA

Ata de 25/01/1989 (Transformação da APEMA em SINPROESEMMA)

Atas do ano de 1976

Atas do ano de 1977

Atas do ano de 1978

SINDEDUCAÇÃO

Ata de Assembleia geral extraordinária, 29/08/2003

Entrevista com ex-sindicalista

Miguel Arcângelo Bernardes Filho (Sinterp)

### **Site consultado:**

Associazone Pedagogica Professionale: <<http://www.archiviapsychologica.org//index.php?id=1038>>.



## **O CONTEXTO EDUCACIONAL EM TEMPOS DE DITADURA CIVIL-MILITAR: UMA PERSPECTIVA HISTÓRICO-SOCIAL DA EDUCAÇÃO MARANHENSE (1964-1985)**

### **Introdução**

Esse estudo aborda a questão da história social da educação no Estado do Maranhão. Para isso delimitamos nosso objeto, sendo ele o esforço organizativo e a trajetória da categoria profissional dos professores públicos da educação básica maranhense até a sua transição de caráter associativo para sindical.

Constatado o período em que nasceu e se consolidou a Associação de Professores do Estado do Maranhão – APEMA, isto é, o período da ditadura civil-militar, até sua transição, após a retomada da democracia no país via promulgação, em 5 de outubro de 1988, da Constituição Federal, vindo a tornar-se o Sindicato dos Trabalhadores em Educação Básica das Redes Públicas Estadual e Municipal do Maranhão – Sinproesemma, temos a finalidade de identificar e compreender as condições que desencadearam o surgimento das mobilizações, dando origem à organização como método de luta desses trabalhadores. Pretendemos estudar as greves decorrentes de conflitos existentes entre esses trabalhadores em educação e o Estado – em defesa dos interesses corporativos, da educação e de questões sociais que foram postas para além da categoria – conforme será observado em diversos momentos da pesquisa – identificando, contudo, suas conquistas e derrotas, experiências e formas de organizações política e sindical que tiveram um importante papel social, notadamente, na esfera educacional do Maranhão.

Ao construirmos este artigo, o fizemos com a finalidade de dar nossa colaboração para a ampliação das produções em História Social da Educação no Maranhão, reconhecendo que, no âmbito da pesquisa histórica da educação brasileira, são poucos os estudos dedicados a esse Estado.

Para tanto, inicialmente buscamos compreender a história dos professores do Brasil, as reformas implantadas no período da ditadura civil-militar, a compreensão crítica do contexto sociopolítico daquele conturbado momento, analisar as disposições político-educacionais na esfera federal e sua incrementação na esfera estadual, localizando as modificações ocorridas no ensino com a ascensão de novos sujeitos políticos ao governo e, sobretudo, identificando os pontos nevrálgicos das lutas por direitos sociais no período aqui estudado, o que viabilizará o preenchimento de algumas lacunas existentes na história social da educação maranhense

Antes de tudo, porém, importa-nos esclarecer, que este estudo justifica-se na concepção que temos da sociedade brasileira dividida por classes sociais e daquilo que entendemos o Estado enquanto instituição que viabiliza os interesses da classe dominante, e que na educação e por meio dela, reproduz a ideologia de dominação de uma classe sobre a outra. É nesse ponto que reside a necessidade do Estado controlar as instituições de ensino, a fim de assegurar o poder, a dominação ideológica e a reprodução da cultura, além de profissionalizar os sujeitos que compõem essa sociedade, no sentido de expandir o modelo econômico e promover o desenvolvimento do país.

Prestes a completarmos trinta anos da conquista do Estado democrático de direito torna-se possível identificar que as consequências da política educacional implantada pela ditadura civil-militar e seus ideais continuam presente na educação brasileira. Como afirmam Ferreira Jr. e Bittar (2006), o que explica determinadas permanências é a “descontinuidade sem ruptura, isto é, a passagem de uma ordem institucional para outra conservando elementos estruturais da anterior”. E corroboramos que isto seja possível, devido a presença de determinados personagens e seus sucessores no cenário político do país que militam pela permanência da ideologia imposta aos brasileiros.

Assim, completados cinquenta anos do golpe militar, acreditamos ser oportuno o estudo do contexto educacional no Maranhão nesse período, sobretudo do impacto sofrido pela escola pública de educação básica, que foi a mais atingida pelos efeitos da repressão. No entanto, não existe a intenção de fazermos apenas um trabalho descritivo, antes, compreender as condições que desencadearam o surgimento das mobilizações dando origem a organização como método de luta dos trabalhadores em educação, pontuando conquistas, derrotas, experiências e organizações política e sindical que tiveram importante papel social, notadamente, na esfera educacional nesse período.

Como aporte teórico, nos aproximamos de clássicos, como Karl Marx, Friedrich Engels, Vladimir Lênin e Leon Trotsky (2008) na intenção de fundamentarmos a luta de classes e o sindicato como ponto de apoio para concepção da organização da classe; E. P. Thompson (1998) no que tange a percepção da história, sobretudo, a história social; procuramos ainda, nos esmerar na interpretação de estudos desenvolvidos pela Rede de Pesquisadores Sobre Associativismo e Sindicalismo em Educação – Rede Aste – sobre a qual, comentaremos mais a frente. E para nos apoiar na compreensão da conjuntura política, econômica e social do Maranhão no tempo delimitado para este estudo, nos baseamos nos trabalhos de Caldeira (1978), Buzar (1988, 1975) e Bonfim (1985).

Esse resgate histórico possibilitará compreender os primeiros passos da organização dos professores e seus desdobramentos no espaço e tempo social, político, educacional e econômico aqui considerado, bem como suas formas de mobilizações desencadeando o maior sindicato de trabalhadores em educação do Maranhão, contando atualmente, com cerca de 30 mil filiados.

Para isso, torna-se necessário ir além e reconhecer, como afirma Saviani (2011, p. 8), que somente “no terreno da História, isto é, no âmbito do desenvolvimento de situações concretas, essa questão pode ser dirimida” e oportunizar a formação de uma consciência reflexiva e crítica da realidade, que venha num processo dialético corroborar e pesar na construção de uma sociedade que preconize políticas de igualdade e valorize mais homens e mulheres em detrimento do capital, e não o contrário.

Alguns autores justificam o pouco interesse de pesquisadores por essa temática, afirmando que a mesma é vista como um tema marginalizado. Porém, basta considerar a existência impregnada e o domínio do pensamento da classe dominante na sociedade ocidental para conseguirmos entender tal ponto de vista. Apesar disso, temos observado que o número de estudos têm se alargado paulatinamente, por meio da disseminação de sua relevância social e do significado que essas lutas representam para a transformação e promoção de uma sociedade mais justa e igualitária. Portanto,

[...] o que se constata é um significativo crescimento na quantidade de trabalhos publicados a respeito da organização sindical docente nas últimas décadas, em especial, dos anos 80 em diante. Pode-se acompanhar o tema como objeto de estudo de variadas teses, dissertações, artigos de revistas, livros, periódicos, entre outras publicações. Constituiu-se inclusive uma Rede de pesquisadores que se dedica ao tema,

intitulada: Rede de Pesquisadores sobre Associativismo e Sindicalismo dos Trabalhadores em Educação (REDE ASTE). Tal Rede, através da organização de Seminário, destina-se como espaço para divulgação e discussão da produção acerca da referida temática. (Klumb, 2012, p. 2)

Klumb apresenta a produção teórica no campo do movimento sindical de trabalhadores em educação no Brasil, e aponta inúmeros caminhos já trilhados por pesquisadores em trabalhos desenvolvidos nas últimas décadas, delimitados em diferentes épocas e espaços. Ela também, aponta o trabalho desenvolvido pelos pesquisadores da Rede ASTE, entre eles podemos citar Bauer; Diniz e Paulista (2013); Boito (1991); Dal Rosso (2011); Ferreira (2009); Gindin (2006); GOHN (1993; 1997 e 2003); Oliveira (2010); Rêses (2008); os quais têm influenciado trabalhos de diversos pesquisadores por todo o país.

Baseada no materialismo histórico-dialético e seus desdobramentos no campo da cultura e da história social, perspectiva adotada para o desenvolvimento deste trabalho, e compreensão por meio de uma abordagem qualitativa do fenômeno social do associativismo docente, e ainda, considerando a trajetória e a transição do associativismo para o sindicalismo e tempos de redemocratização do Brasil, optou-se por essa abordagem, pois ela possibilita uma compreensão significativa do problema, além de, a abordagem de cunho qualitativo, poder assumir muitas formas e ser inserida em diversos contextos.

A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado, ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis. (Minayo, 1995, p. 21)

O método dialético, entre outras coisas, nos objetiva interpretar a realidade com enfoque na totalidade dos processos que a regem e no reconhecimento da existência do princípio de contradição desses fenômenos. Por isso, está muito ligado ao tema proposto para a presente pesquisa sobre a emergência do associativismo e do sindicalismo em educação, num cenário social reconhecidamente povoado de tensões e contradições na realidade histórica e social.

Torna-se relevante mencionar que objetos de pesquisa em educação, no que tange a história social dos trabalhadores em educação só ganham importância política e social se forem compreendidos por um enfoque crítico.

## **1. A educação básica, o regime e as reformas no Brasil – um breve panorama**

O governo militar, com seu regime centralizador, buscou controlar o país de diversas formas. A educação, por exemplo, foi usada como aparato do Estado para difusão dos conceitos ideológicos por eles defendido.

Para tanto, o regime fez uso de decretos, enviesados de autoritarismo que, no ano de 1968, tomou proporções maiores, com o ato Institucional nº 5, o AI-5 –, marcado pela repressão e perseguição dos segmentos sociais defensores de ideologias opostas ao projeto social, econômico e político defendido pelos militares.

Nas escolas, esse controle se deu por meio da censura ao conteúdo ensinado, aos livros adotados, aos termos que podiam ser usados e do cerceamento explícito do trabalho dos educadores. A disciplina de História, por exemplo, passou por medidas restritivas, tanto no âmbito da formação como, também, na atuação dos professores. O currículo foi reorganizado no sentido de desempenhar a função de principal instrumento de controle ideológico e romper com quaisquer possibilidades de resistência ao regime imposto.

As Comissões da Verdade<sup>1</sup> tem evidenciado a grande perseguição contra professores com e sem histórico de militância em função de seus posicionamentos ideológicos. Muitos foram calados para sempre, alguns outros se exilaram, outros se recolheram a vida privada, alguns demitidos, trocaram de profissão, presos, torturados, chegando muitas vezes a terem suas vidas ceifadas pela violência.

Professores afirmam que o pensamento de Paulo Freire, por exemplo, era vedado em muitas escolas e também nos cursos de formação de professores. O professor e deputado Chico Alencar (PSOL-RJ), conta que, também, teve um livro didático censurado nesse período, chamado “História da sociedade brasileira”, e que outra forma de perseguição e controle a professores de 1º e 2º grau que passassem em concurso público, era a necessidade de apresentar um “Nada Consta” do Departamento de Ordem Política e Social – Dops.

---

1. Grupos formados para investigar a violação de direitos humanos ocorridas no Brasil, por agentes do Estado, no período que antecedeu a ditadura civil-militar até a transição democrática.

Para dirimir as forças de pensamentos oposicionistas, os militares se preocuparam, ainda, com a disseminação de algumas disciplinas de caráter ideológico, como foi o caso de Organização Social e Política Brasileira (OSPB) e Educação Moral e Cívica, regulamentadas pelo Decreto-Lei nº 869, de 12 de setembro de 1969, que as tornou obrigatórias nas escolas, inclusive nas instituições de 2º grau.

O Regime Militar espelhou na educação o caráter antidemocrático de sua proposta ideológica de governo: primeiramente invadindo universidades, depois prendendo estudantes, ferindo-os em confrontos com a polícia, sendo que alguns foram mortos, única forma de calar valentes do movimento estudantil, culminando com a proibição de funcionamento da União Nacional dos Estudantes; o Decreto-Lei 477 calou a boca de alunos e professores; e o Ministro da justiça declarou: “estudantes tem que estudar” e “não podem fazer baderna”.

No entanto, mesmo com toda repressão e esforço para combater a resistência, a década de 1960 terminava com a reivindicação dos mais variados segmentos sociais pela redemocratização das relações políticas no Brasil. Nesse momento, as organizações de professores cresciam por todo o país, em prol da defesa da educação tomando novos rumos. Isso porque, até então, a postura de muitos daqueles que faziam parte dos quadros do magistério era de passividade. Uma parte do professorado, inclusive apoiou o golpe civil-militar perpetrado em 1964. Contudo, o cenário instaurado naquele momento, promoveu entre a categoria, o florescimento de um novo olhar, crítico, constituído nas bases da resistência contra a opressão oriunda do regime ditatorial.

As reformas educacionais implementadas por meio das Leis nº 5.540/68 e 5.692/71, foram um divisor de águas na composição social da categoria dos professores de 1º e 2º graus no que diz respeito as transformações ocorridas na sua origem econômica e cultural. Os estudos de Ferreira Jr. e Bittar, propiciam uma reflexão esclarecedora sobre a categoria dos professores públicos nesse período.

Do ponto de vista da extração social, a nova categoria dos professores públicos do ensino básico resultou, fundamentalmente, de duas vertentes da estrutura de classes da sociedade brasileira contemporânea. A primeira foi constituída por aqueles que sofreram um processo de mobilidade social vertical descendente, ou seja, pertenciam as camadas da burguesia ou das altas classes médias e foram proletariados econômica

e socialmente no curso de monopolização que as relações de produção capitalistas tomaram nas últimas décadas. já a segunda, originou-se de determinadas frações das classes médias baixas ou das camadas dos trabalhadores urbanos que se beneficiaram da expansão da educação universitária, a partir dos anos 1970, e efetivaram uma mobilidade vertical ascendente na pirâmide da estrutura social. (2006, p. 72)

A expansão da categoria dos professores era necessária por conta de dar à formação educacional um cunho profissionalizante. Planejava-se fazer com que a educação contribuísse de forma decisiva para o aumento da produção brasileira. Porém essa ampliação constituiu-se social e culturalmente pela “via-crúcis” da política de arrocho salarial e da precária formação inicial pedagógica, tornando possível afirmar, assim, que *a nova composição social dos professores nasceu sob o signo social da proletarização* (2006b, p. 1166).

Associado às reformas, além da ampliação do quadro de profissionais docentes no país, pensava-se também, em erradicar definitivamente o analfabetismo através de um programa nacional, levando-se em conta as diferenças sociais, econômicas e culturais de cada região. Para erradicar o analfabetismo foi criado o Movimento Brasileiro de Alfabetização – MOBRAF, que se assemelhava em sua didática, no Método Paulo Freire. O MOBRAF propunha erradicar analfabetismo no Brasil, no entanto, não conseguiu. E entre denúncias de corrupção, foi extinto.

As políticas educacionais orquestradas e desenvolvidas pelo regime militar influenciaram rapidamente os sistemas educacionais estaduais de todo o país, e conforme nos propomos, daremos aqui, destaque ao contexto educacional maranhense, partindo da compreensão do cenário político-social desse espaço, naquele momento.

## **2. A conjuntura política e educacional maranhense antes de 1964**

Reconhecendo nossas limitações diante da imensidão histórica imbricada à temática de estudos, deixamos claro, de antemão, que este modesto trabalho tem um ponto de partida, no entanto, em tempo algum, o limitaremos a um ponto de chegada. Nossa intensão é de nos encontrarmos com fatos, identificar contradições e nesse percurso estabelecer uma relação dialética com a finalidade de analisar e interpretar a realidade dos fatos.

Reiteramos que o Estado do Maranhão é apenas o espaço que elegemos para objetivar nossa análise, e que só é possível analisar o processo e seu cará-

ter global, se reconhecermos e refletirmos sobre as especificidades que permearam a realidade que nos interessa estudar e compreender criticamente.

A conjuntura educacional no âmbito nacional, segundo Romanelli, no período que antecede o foco desta pesquisa – o período da ditadura civil-militar – foi descrito:

A Normalidade democrática, o nacionalismo e o populismo caracterizaram a vida política nesse período, enquanto prosseguia a implantação da indústria pesada e acentuava-se o crescimento da indústria leve. Radicalizaram-se posições ideológicas com as esquerdas e as direitas surgindo, de forma atuante, no cenário nacional. Quanto à educação, esse período se caracterizou pelo reinício das lutas ideológicas, em torno do projeto de Lei das Diretrizes e Bases. (2014, p. 129)

Compreendendo, portanto, o cenário brasileiro, prosseguimos na tentativa de descrever ações realizadas no Estado do Maranhão e suas implicações no âmbito educacional. Neste sentido, é preciso compreender a forma como se estruturou a política partidária, até o início da década de 1960. Os senhores de terra, que ali dominavam o setor rural, e os povoados do interior do Estado, perduravam o paradigma do “coronelismo” político herdado do período da República Velha. Assim, a política se processava nas relações estabelecidas pelos coronéis, o governo estadual e o governo federal.

Nessa conjuntura que visualizamos a acentuada presença de Victorino Freire, em torno do qual se desenvolveu uma política baseada no clientelismo. Victorino manipulou a política do Estado e dominou com mãos de ferro e de forma caudilhesca, o Maranhão por vinte anos,

A sua liderança montava-se na disciplina partidária e no respeito pelo chefe político dos Municípios que, segundo Vitorino, era a autoridade máxima na sua zona, mandando tanto quanto o Governador, que na maioria das vezes também era um coronel. Ostentava nos círculos políticos sua bandeira de luta, sintetizada na frase: “*Aos amigos tudo, aos inimigos a lei*”<sup>2</sup>. Como se percebe, prevalecia uma política pautada no clientelismo, na permuta de favores, que em última instância, estava a serviço dos interesses do grupo oligárquico, detentor do poder. (Bonfim, 1982, p. 16)

Sendo essa a conjuntura político-social na qual viviam os maranhenses naquele período, não é de espantar que fraudes eleitorais tenham favorecido e sustentado o *status quo*. É certo que nada de novo, tinha a oposição

---

2. O Segredo de Vitorino. *Jornal do Dia*, São Luís, 27 de outubro de 1954 apud Bonfim, 1982.

para oferecer, no entanto, ela existia e se via sempre derrotada, uma vez que o poder judiciário corroborava para esse fim.

As bases da política educacional maranhense, portanto, se amoldavam às características do coronelismo, ou seja, estruturavam-se na política paternalista, onde o que norteava o ensino e todo o sistema educacional estava intrínseco aos interesses particulares dos detentores do poder, e onde todo e qualquer progresso realizado era “oferecido como favor” da parte dos coronéis e senhores de terra.

Toda essa retrógrada disposição e ordem dos elementos que constituíam as raízes da educação maranhense podiam ser visto pelo reflexo dos indicadores de acesso à escola. De acordo com os arquivos do Governo do Estado Do Maranhão, nos anos 1960, a população escolarizável era de 275.000, no entanto, somente 61.071 tiveram acesso à escola, o que deve justificar o índice de 64% da população caracterizada como analfabeta.

Bonfim, neste sentido, reconhece o projeto educacional como aparato direcionado pela organização sociopolítica e econômica, quando afirma que “ela se atrelara ao poder dominante, adquirindo suas formas e recompondo suas nuances, tendo caráter iminentemente político, constituindo-se desse modo como um elemento a serviço da oligarquia” e da ideologia que esses grupos carregavam como uma fórmula eficiente para se perpetuarem no poder.

Reiniciava nesse período as lutas ideológicas em torno da organização do sistema educacional. Polêmicas em torno do projeto da Lei de Diretrizes e Bases da Educação foram suscitadas, como: a centralização e descentralização do controle do ensino pelo Governo Federal, liberdade de ensino e abertura para escolas de iniciativa privada, inclusive no que se referia aos recursos. Contudo, sua implementação se deu por meio da Lei n. 4.024 de 20 de dezembro de 1961. Como declara Romanelli, (2014) “a eficácia de uma lei depende dos homens que a aplicam”, e foi sob essa ótica que Bonfim, avaliou:

Diria que no caso do Maranhão, a Lei de Diretrizes e Bases teria atravessado esses fatores, visto que se algumas mudanças aconteceram não se poderia atribuí-las à existência de um texto legal a pressioná-las. (1982, p. 104)

A autora confirma que mesmo com a regulamentação da educação para todo o país, no Estado do Maranhão os interesses de uma pequena minoria continuavam sobrepondo às necessidades da população.

Chega Newton Bello ao Governo do Maranhão (31/01/61) e desde sua campanha eleitoral enfoca a necessidade de incrementar o ensino particular por perceber a impossibilidade do Estado de arcar com todo o ônus da educação. (Ibidem)

Essa era uma reivindicação levantada pela igreja católica que, agora, respaldava-se na nova lei. Ela influenciava diretamente a política partidária maranhense, que tinha interesse pelo ensino secundário, pelo lucro desse comércio e pela doutrinação, onde outrora exercia com toda liberdade. Embora, a legislação defendesse um ensino laico, ela própria, no final das contas, sempre se constituiu resultado dos interesses das classes dominantes.

Se avaliarmos criticamente, por exemplo, a “ajuda internacional” recebida a partir de 1965, por meio do programa MEC/USAID (Arapi-raca, 1982 apud Saviani, 2008, p. 297) podemos identificar e concluir a predominância da ideologia dominante em cada uma de suas propostas no que tange a expansão do modelo econômico capitalista. Em nome da democratização do ensino, a expansão do sistema educacional da forma que se deu, obteve respaldo legal, porém, é notório que esse crescimento de matrículas ocorreu, bem como a estruturação do ensino profissionalizante, com a finalidade de preparar mão de obra para ocupação de funções nas indústrias que se instalavam naquele momento.

Essa política veio a se potencializar no Maranhão, a partir da ruptura do poder de Victorino Freire e a ascensão de José Sarney<sup>3</sup> na administração pública maranhense.

### **3. O contexto político-educacional maranhense após 1964**

A “Revolução de 1964” trouxe para o Maranhão grandes mudanças no cenário político. Para Caldeira (1978, p. 87) “o sarneísmo, de modo direto, não é produto do udenismo local, [...] é produto da Revolução de 1964 (ou mais especificamente dos governos Castelo Branco e Costa e Silva) e da própria ARENA”.

Assim, com o apoio do Governo Federal, Sarney assumiu o Governo do Estado em 1966, afirmando

---

3. José Sarney natural do Maranhão, foi Deputado federal (1955/1966), Governador de Estado (1966/1970), senador da República (1970/1985; 1991) e presidente da República (1985/1990).

[...] nada temos a continuar, tudo temos a inovar, em nosso Estado [...] estamos sepultando um passado embrutecido pela ausência, pelas carências de toda a ordem. Um passado em que as instituições foram empobrecidas e deformadas, quando não corrompidas ou viciadas. Um passado que nos encheu de vergonha, de pobreza e de mistificação; um passado que, por tudo isso, deve ser sepultado para sempre. (Discurso de posse de José Sarney apud Caldeira, 1976, p. 42)

Deste modo, Sarney procurou planejar seu Programa de Governo com base nas diretrizes desenvolvimentistas que na região sul e sudeste já tinham forte atuação. Aliás, foi com esse discurso, que recebeu apoio direto do regime militar para ascender ao governo do Estado. Sua proposta era então, de implantação dos projetos industriais e agropecuários, o apoio do governo federal era fundamental, pois viabilizaria recursos e infraestrutura como suporte. Barbosa<sup>4</sup>, descreve com rigor o pensamento idealizado que estava sendo difundido e que tinha origem no projeto autoral de Sarney, intitulado de “Maranhão Novo”. Ela coloca suas impressões de forma contundente, quando afirma:

Personalizando o projeto de um “Maranhão Novo”, José Sarney iniciou sua trajetória no comando da política maranhense. Cabe ressaltar que sua ascensão se deu na mesma medida em que os militares também assumiam o controle do aparelho de Estado brasileiro (Caldeira, 1978). Tratava-se, para José Sarney, de superar (na verdade, recompor), no campo político, o que denominara “atraso” e decadência. Nesse sentido, foi ágil na criação de uma infra-estrutura jurídico-política que possibilitasse o estreitamento dos laços com o capital monopolista. Apresentou as mudanças efetuadas no aparelho estatal como superação do atraso por meio da criação de novos dispositivos político-institucionais que, sob a égide da racionalidade burocrática, propiciassem a imediata ruptura com o passado. (Idem, p. 2)

No entanto,

O corte simbólico entre o passado e o presente seria a marca que o diferenciaria da era vitorinista, identificada com o “velho” e com o “arcaico” da política maranhense. Articulando-se ao movimento de expansão do capitalismo monopolista no Brasil, sob a égide dos mili-

---

4. Barbosa, Zulene Muniz. As “Temporalidades” da Política no Maranhão. Disponível em: <[http://www.pucsp.br/neils/downloads/v9\\_artigo\\_zulene.pdf](http://www.pucsp.br/neils/downloads/v9_artigo_zulene.pdf)>. Acesso em: 4 mar. 2014.

tares, o governo Sarney (1966-1970) adotou uma política desenvolvimentista, materializada na aliança Estado-capital privado e na subordinação da máquina estatal aos interesses da acumulação capitalista, sem prejuízo da forte presença oligárquica. (Idem, p. 3)

Em síntese, o pano de fundo é o mesmo: duas classes sociais com interesses e necessidades antagônicas lutando em um determinado espaço e tempo, onde a classe dominante detém o poder econômico e o poder político, onde acaba prevalecendo no âmago da sociedade, sua ideologia.

Nesse contexto, a Educação assumiu importante papel na reprodução ideológica presente na ideia do programa de governo “Maranhão Novo”. Bonfim (1982) corrobora nessa análise e “situa a Educação como elemento político, por excelência”. Desse modo, políticas no setor educacional foram desenvolvidas nos moldes do que a autora classifica por “imediatismo” uma vez que o “governo não ponderou a realidade do Estado em suas múltiplas e diversas dimensões”. Vangloriavam-se de que, a partir de então, haveria planejamento, porém, o cerne das decisões que constituíam a política educacional do país estava preenchido por aquilo que era necessário ao plano governamental de desenvolvimento econômico do país e não pelas reais necessidades educacionais da população maranhense.

Embora a política educacional da Ditadura Civil-Militar tenha sido direcionada para as reformas do Ensino Universitário (Lei 5.540/68) e do 2º Grau – atual Ensino Médio – (Lei 5.692/71), seus efeitos foram devastadores para todo nível da Educação Básica e o que podemos ver, em geral, é uma crescente e inevitável precarização da educação não apenas no Maranhão, mas em todo país. Se, anterior ao período de 1964, o quadro se mostrava deficiente, após a inserção das políticas liberais, esse quadro mostrou debilidades ainda maiores. Pois a educação que outrora tinha caráter de formação humanística passa a dar espaço para as propostas tecnocráticas.

Os Planos Trienais oriundos do Governo Federal por meio do Ministério de Educação e Cultura (MEC), com plena participação dos Estados Unidos passam a nortear as ações do Governo Estadual em todos os setores. Ao discursar para a Assembleia Legislativa, o Governador Newton Bello, em 1963, mostra que as empreitadas da USAID, foram anterior ao Golpe de 1964, e que o mesmo corroborava com as propostas da mesma: – *Firmamos um convênio para a execução do plano trienal de Saúde. O Plano trienal de Educação está sendo presentemente estudado pelos técnicos da USAID/Brasil* (Bello, 1963 apud Bonfim, 1982).

Para dar sustentação ao Plano Trienal a Lei 2.335 de 13 de dezembro de 1963, foi promulgada, a fim de reestruturar a Secretaria de Educação do Estado e de lhes responsabilizar pela execução de um plano estruturado num espaço alheio a realidade dos maranhenses. Além disso, enquanto a secretaria estava sendo reorganizada, foi criada também a Comissão Executiva do Plano Estadual do Maranhão – CEPEMA –, com a função, sobretudo, de garantir meios para execução do Plano, uma vez que esta era responsável pela gestão dos recursos financeiros. Ao relatar a origem desses recursos, Bonfim (1982) afirma, que:

É evidente que a ajuda maciça adviria da USAID, fato que motivaria o próprio direcionamento do Plano, contemplado com uma soma de recursos financeiros superior a qualquer pretensão do Estado, àquela época, para a condução da política educacional. Basta constatar que o índice geral de analfabetos no Maranhão era de quase 80%. Diria que a ajuda despontara para resolver os problemas quase crônicos do Estado, que responsabilizava a inércia e a carência do sistema educacional (falta de professores, equipamentos, mobiliário, material didático e salas de aula) “a insuficiência de recursos financeiros federais e estaduais destinados a esta finalidade”. (p. 116)

Havia a ideia de que para empregar esses recursos financeiros e suprir as necessidades que limitavam o desenvolvimento da educação no Maranhão, era mister vincular a teoria da administração de empresas organizadas segundo o modo de produção capitalista, pois como corrobora Russo (2004), “a escola constitui um empreendimento cuja administração não requer nenhuma consideração especial, a não ser, é lógico, levar em conta sua matéria-prima – o aluno”, neste caso, formando-o para suprir as necessidades do mercado.

Desse ponto de vista, o objetivo era, conforme afirmou o próprio José Sarney num documento intitulado “Política Educacional do Maranhão” (1964), “o preparo da juventude maranhense para a vida do Maranhão”.

Documentos da Secretaria de Educação do Estado, mostram que as escolas da rede estadual apontaram um crescimento significativo em número de matrículas, o que denotava o início da democratização do ensino no Maranhão. No entanto, uma nova problemática surge, pois na mesma medida em que cresciam os índices de matriculados, ampliavam-se também, a margem de reprovação e de evasão nessas instituições.

Num levantamento realizado em 1967 para Secretaria de Educação, observamos, por exemplo, que apenas 6,7% dos alunos que ingressavam no primeiro ano tinham condições de cursar o ensino médio. E na mesma direção, havia um crescente percentual do analfabetismo, mostrando que o reconhecimento do governo acerca da problemática, não era suficiente para superá-la, mesmo que submetendo-a a projetos.

Com vistas a superação desse Estado arcaico instaurado no Maranhão, as políticas educacionais passariam a preconizar as desigualdades sociais e a mudança do currículo, objetivando o desenvolvimento econômico e inovador. Para isso, a Secretaria de Educação deveria estabelecer parceria com a Superintendência do Desenvolvimento do Nordeste – SUDENE –, prestando assessoria para equipes de planejamento. Estas deveriam desenvolver projetos de caráter iminente, cuja a diretriz está na preparação de recursos humanos; e que juntos formariam o Programa Oficial de Educação do Estado.

A maioria dos projetos era voltada para o Ensino Médio e Superior, o que confirma a tendência tecnicista das políticas educacionais desenvolvidas naquele momento. Isso justifica o direcionamento dos poucos recursos aos demais níveis de ensino, e evidencia – a educação básica maranhense, inevitavelmente, enveredou, assim como em todo país, num profundo nível de precarização.

Os Projetos Bandeirantes, TV Educativa, Madureza, Centauro, João de Barro dentre outros, por mais que denotassem uma extraordinária “revolução na educação maranhense” alcançando um quantitativo expressivo em termos de matrícula e de afeição popular, pecava ao desconsiderar questões fundamentais. Bonfim (1982), ao relatar suas impressões acerca do Projeto Bandeirantes descreve:

Assim, estaria encoberta a premissa de que se antes de 1966 não houvera uma ação dinamizadora da educação de nível médio pelo Governo Estadual teria sido porque a forma de inclusão do Estado no modo de produção econômico não reclamara ainda esse tipo de educação. Tanto é que quando a equipe de planejamento interpreta o real, admitindo que tudo estava por ser feito no terreno educacional maranhense é porque está estabelecendo uma relação entre esse fato e a nova forma econômica que ganharia o espaço maranhense. Até parece que antes mesmo dela ser anunciada, devessem estar todos os setores, inclusive o educacional, preparados e a serviço do seu atendimento. Desse modo, a ação política aflora de modo sutil, parecendo àqueles menos avisados que o atraso educacional seria apenas motivado pela estagnação do

sistema e pela má administração dos governantes, encobrendo a relação simbiótica existente entre a estrutura econômica e o desempenho atingido pelo setor educacional: a escassez de escolas, a inércia do sistema de ensino corresponderia ao próprio estágio atingido pelas forças produtivas naquele Estado nordestino, ainda não capturado pelo novo estágio do sistema de produção. (p. 167-168)

Com o passar do tempo, ficou manifesto que os avanços não chegavam e que as condições ainda eram muito escassas. Além disso, os professores eram, dia após dia, desvalorizados, chegando ao nível de serem, inclusive, substituídos por “orientadores de estudo” durante a vigência dos projetos TVE e Madureza, que utilizavam o recurso da vídeo-aula, descartando-os sumariamente.

Ao fazermos um levantamento em periódicos de grande circulação, identificamos nos jornais *O Imparcial* e *Jornal Pequeno* inúmeras matérias com denúncias acerca das mazelas sociais refletidas na educação ao longo dos anos. Elas confirmam que as condições objetivas daquele momento foram decisivas para a organização da Associação de Professores do Estado do Maranhão – APEMA, fundada em 21 de dezembro de 1976 (Silva, 2013, p. 163).

**Figura 1: Jornal O Imparcial - 16 de fevereiro de 1978**

**Inserir figura\_6**

Em matéria publicada em 16 de outubro de 1979, em *O Imparcial*, notamos a presença de professores reivindicando melhores salários e é interessante observar como a professora de História, Maria das Dores Teixeira descreve o profissional docente ao afirmar que: - “professor é uma profissão de esperanças, a gente sempre espera que um dia a coisa melhore e o nosso trabalho seja reconhecido. Em outras palavras digo que o professor ainda é um marginalizado”.

A pauta reivindicatória se estende ao longo dos anos, como vemos na matéria de 15 de agosto de 1982, onde Antonio Anacleto Ferreira, presidente da APEMA, critica o setor educacional maranhense, reiterando a

[...] miséria reinante no setor educacional; dos salários achatados, aos que durante todo este ano, não ganharam ainda os seus ordenados, como a maioria dos professores dos Ginásios Bandeirantes, dos admitidos neste ano; além dos que lecionam em salas sujas, sem luz, sem água e sem ventilação, com crianças sedentas, sentadas no chão por falta de carteiras em inúmeros colégios. (*O Imparcial*, 15/08/82)

Essa situação perdurou, pois em 21 de junho de 1984 identificamos uma paralização de 800 professores do segundo grau, em virtude de terem ficado sem receber seus vencimentos durante 4 meses. Ferreira Jr. ao realizar estudo sobre período da ditadura civil-militar e a proletarianização dos professores, aponta que esse não foi um problema específico de uma região, antes, todo o sistema educacional do país foi atingido, e afirma que

O arrocho salarial a que foram submetidos os professores durante o regime militar, aliado à expansão quantitativa das antigas escolas públicas de 1º e 2º graus, levou a categoria a transformar as suas associações profissionais, até então de marcante caráter recreativo, em verdadeiros sindicatos que passaram a formular e organizar a luta por melhores condições de vida e de trabalho. A maior expressão desse fenômeno foram as greves de milhares e milhares de professores, a partir do fim da década de 1970, em quase todos os estados da Federação. Esse tipo de movimento, pelo seu ineditismo à época, chamou a atenção da sociedade, que, a despeito de guardar da profissão uma imagem associada à abnegação e ao sacerdócio, apoiou as suas mobilizações. (2006, p. 1175)

Com a inflação desgovernada, houve diversos momentos em que as entidades sindicais reivindicavam reajustes, houve um tempo em que os trabalhadores fizeram exigências na casa dos 250% para os funcionários

públicos. Isso demonstra a magnitude de defasagem salarial dos professores. Mas a crise era geral. As matérias nos jornais apontam inúmeras greves, por exemplo, de profissionais de todas as áreas do setor privado, inclusive dos professores de escolas particulares de São Luís.

Em 1985, foi formada uma comissão de oito sindicatos e associações para coordenar as atividades de negociação junto ao governo, cuja base mantinha vínculo empregatício com o Estado (*O Imparcial*, 15/03/1985).

O movimento dos trabalhadores oficiais do Estado do Maranhão contava nesse mesmo ano com cerca de 20 entidades, o que refletia o nível de insatisfação reinante no meio das diversas categorias, originado pelos baixos salários e o alto custo de vida.

No Dia Nacional de Luta dos Professores Brasileiros, 11 de abril, a Associação dos Professores do Maranhão (APEMA) encaminhou ao governador Luiz Rocha uma carta aberta, em que reivindica o direito da categoria, desfrutar dos seus direitos inalienáveis. Em razão disso, a APEMA solicita o enquadramento ou a reclassificação daqueles professores que estão amparados por lei, no prazo de 30 dias, para que a categoria recupere a confiança nas autoridades constituídas e, assim, possa “ouvir os sinos da Nova República”. (*O Imparcial*, 13/04/1985)

A citação acima é o excerto de uma carta aberta enviada pela APEMA ao governador Luiz Rocha, onde a associação afirma que embora o reenquadramento e a reclassificação tanto dos celetistas como dos estatutários seja um direito líquido e certo, há mais de dois anos não vinham sendo cumpridos, e que há muito tempo a Associação tentava sensibilizar o governador para a “situação esdrúxula em que se encontrava a categoria” (APEMA *apud O Imparcial*, 13/04/1985). Na matéria, o jornal faz, ainda, alusão ao XVIII Congresso Nacional de Professores e a institucionalização do dia 11 de abril, como o dia nacional de luta por mais verbas para a educação, piso salarial de três salários mínimos, reajuste trimestral, Estatuto Nacional do Magistério, eleições diretas para diretores e delegados de ensino, constituinte livre, democrática e soberana, entre outros aspectos.

Ocorre que o Estatuto do Magistério de 1º a 2º grau há muito tempo não era respeitado pelos governantes, eximindo os direitos da categoria. Então a APEMA, em 06 de abril de 1984, enviou um Manifesto em prol da Reformulação do Estatuto do Magistério de 1º e 2º graus; em 09 de janeiro de 1985, enviou proposta de aumento e reuniões entre a Secretaria

de Educação, gabinete do governador e representantes da associação, em busca de consenso no que tange o salário desses trabalhadores.

Apesar disso, a situação precária desses professores se arrastava. No interior do Estado a problemática era maior ainda. Na cidade de São Mateus (distante 191 km da capital), no dia primeiro de maio de 1985, o Clube de Mães e o Sindicato dos Trabalhadores Rurais daquela cidade, organizaram uma manifestação pública, onde ao tomar a palavra e denunciar a difícil condição de trabalho das professoras do ensino público municipal e fazer referência aos baixos salários, Maria da Cruz Alves, professora do Colégio Municipal Santa Clara, foi demitida de forma autoritária e truculenta. Josefa Doralice Bezerra, presidente do Clube de Mães mobilizou-se junto aos moradores da cidade, realizando um abaixo-assinado contra a atitude repressiva do prefeito Francisco Moraes de Araujo. Frente a esse fato, os moradores de São Mateus, indagavam:

[...] O prefeito ainda não entendeu que o tempo de desmando acabou? Que na Nova República não é mais crime manifestar pacificamente o desejo de um salário justo e de uma condigna condição de vida? Que o prefeito acorde: os tempos mudaram e ninguém mais pode perder o emprego porque fala a verdade. (*O Imparcial*, 31 de maio de 1985)

Os questionamentos da população eram muito pertinentes e a atitude autoritária do prefeito não era um traço exclusivo seu naqueles dias, antes, essa era uma postura comum dos governantes e fatos semelhantes eram recorrentes em várias cidades.

Ainda no ano de 1985, ocorreu a primeira e maior mobilização da categoria de professores públicos de educação básica do Maranhão. A greve que começou a ser anunciada no início do segundo semestre advertiu que aconteceria com diversas paralisações até ser deflagrada em 1º de novembro de 1985 com adesão de toda rede de ensino público do Estado, que segundo o *Jornal Pequeno*, o quantitativo de professores paralisados chegava a 40 mil distribuídos por todo o Estado (*Jornal Pequeno*, 01/11/1985).

De acordo, ainda, com a matéria veiculada pelo *Jornal Pequeno* no dia 15 de novembro de 1985, a suspensão da paralisação no dia 15 de novembro não agradou boa parte do professorado. Isso ocorreu sob promessa de Roseana Sarney, filha do ex-presidente José Sarney, intermediar as negociações entre o Estado e APEMA.

Além das ações organizadas pela APEMA, outros movimentos grevistas eclodiram em várias instituições da cidade. Na Universidade Federal do Maranhão, a Associação de Professores da UFMA (APRUMA), exigia melhores salários e o movimento paredista ora contava com o apoio dos estudantes, ora não. Professores da setor privado, por meio do Sindicato dos Trabalhadores da Rede de Ensino Particular (SINTERP), deflagraram greve naquele mesmo período. Os motoristas de ônibus do transporte público também paralisaram suas atividades apresentando sua pauta de reivindicações; dentre várias outras entidades que se manifestavam em prol de melhores condições de vida para os trabalhadores

## Considerações finais

Quando a ditadura civil-militar foi instaurada no país, o Maranhão passava por uma ruptura na política, encerrava o período do vitorinismo e iniciava uma era marcada pela ideologia desenvolvimentista apregoada por Sarney, atrelando o desenvolvimento econômico e a modernização do Estado à Educação, responsabilizando-a por esse processo de transição entre o Maranhão arcaico e o “Maranhão Novo”.

Para isso, o governo acreditava que planejar as ações era suficiente para que projetos obtivessem êxito ao serem executados. O que deu errado? Os planos eram elaborados sem considerar os elementos estruturais da sociedade. No centro das preocupações não estava o desenvolvimento pleno do sujeito, com o oferecimento de condições objetivas e subjetivas para tal finalidade, antes, as atenções estavam voltadas para o desenvolvimento pleno da economia do Estado.

No entanto, a crise econômica que ocorria em todo país com o aumento da dívida externa, fez com que o magistério maranhense sofresse as consequências das políticas adotadas pelo regime militar. Motivo que levou os professores da rede pública maranhense a se organizar por meio da Associação de Professores do Estado do Maranhão, como esclarece o jornal *O Imparcial* de 19 de junho de 1977, ao justificar a criação da entidade com o objetivo de “constituir um órgão que de forma coesa, venha defender os interesses da classe”.

A precarização do sistema educacional e o processo de proletarianização dos trabalhadores em educação maranhense foi inevitável, constituindo com isso, mais um movimento de resistência às políticas do Estado autoritário, conservador, de cunho liberal, burguês, individualista, capaz de sacrificar seus filhos em prol do capital.

## Referências

ANDRADE, José Salles de. **Relatório apresentado ao Governador do Estado**, 1967.

ARANHA, L. A. A. **História da educação e da pedagogia: geral e Brasil**. São Paulo: Moderna, 2006.

BARBOSA, Zulene Muniz. **Maranhão, Brasil: luta de classes e reestruturação produtiva em uma nova rodada de transnacionalização do capitalismo**. São Luís: UEMA, 2006.

BAUER, Carlos; DINIZ, Cássio; PAULISTA, Maria Inês. **Sindicalismo e associativismo dos trabalhadores em educação no Brasil**. Jundiá: Paco Editorial, 2013.

BONFIM, Maria Núbia Barbosa. **Do velho ao novo: política e educação no Maranhão**. São Luís: UFMA, 1982.

\_\_\_\_\_. **Do velho ao novo: política e educação no Maranhão**. São Luís: UFMA, 1985.

BUZAR, Benedito. Discurso moralista do Maranhão – de Archer da Silva a Luís Rocha. **Revista FIPES**, São Luis: FIPES, 3 (1): p. 75-83, jan./jun. 1988.

\_\_\_\_\_. Vitorinista sofre dois atentados. **O Estado do Maranhão**, Caderno A, São Luís, 27 ago. 1975.

\_\_\_\_\_. **As “Temporalidades” da Política no Maranhão**. Disponível em: <[http://www.pucsp.br/neils/downloads/v9\\_artigo\\_zulene.pdf](http://www.pucsp.br/neils/downloads/v9_artigo_zulene.pdf)>. Acesso em: 4 mar. 2014.

CALDEIRA, José de Ribamar. Estabilidade social e crise política: o caso do Maranhão. **Revista Brasileira de Estudos Políticos**, Belo Horizonte, n. 46, p. 55-101, 1978.

\_\_\_\_\_. As eleições de 1974 no Maranhão. **Revista Brasileira de Estudos Políticos**, Belo Horizonte, n. 43, p. 37-68, jul. 1976.

\_\_\_\_\_. As eleições de 1974 no Maranhão. **Revista brasileira de estudos políticos**, Belo Horizonte, UFMG, 1976.

CORRÊA, Rossine. **Formação Social do Maranhão**: o presente de uma arqueologia. São Luís: SIOGE, 1993.

COSTA, Wagner Cabral. **Do “Maranhão Novo” ao “Novo Tempo”**: a trajetória da oligarquia Sarney no Maranhão. Disponível em:<<http://www.fundaj.gov.br/images/stories/observanordeste/cabral2.pdf>>. Acesso em: 28 jul. 2014.

DAL ROSSO, Sadi (org.). **Associativismo e sindicalismo em educação**: organização e lutas. Brasília: Paralelo 15, 2011.

ENGELS, Friedrich; MARX, Karl. **Manifesto comunista**. São Paulo: Instituto José Luís e Rosa Sundermann, 2003.

\_\_\_\_\_. **Sindicalismo**. São Paulo: Ed.ched, 1980.

ENGELS, Friedrich; et al. **O marxismo e os sindicatos**. São Paulo: Instituto José Luís e Rosa Sundermann, 2008.

FAUSTO, Boris. **História do Brasil**. 13. ed. São Paulo: Editora Universidade de São Paulo, 2008.

\_\_\_\_\_. **História concisa do Brasil**. 2. ed., 6. reimpr. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2014.

GADOTTI, M. **História das idéias pedagógicas**. São Paulo: Ática, 1993.

\_\_\_\_\_. **Pensamento pedagógico brasileiro**. São Paulo: Ática, 2006.

GHIRALDELLI JR, Paulo. **História da Educação**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

GOHN, Maria da Glória M. Lutas e Movimentos pela Educação no Brasil a partir de 1970. **EccoS – Rev. Cient.**, São Paulo, v. 11, n. 1, p. 23-38, jan./jun. 2009.

GOMES, Ângela de Castro; FERREIRA, Jorge. **1964**: o golpe que derrubou um presidente, pôs fim ao regime democrático e instituiu a ditadura no Brasil. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2014.

GONÇALVES, Nadia G.; RANZI, Serlei M. F. **Educação na Ditadura civil-militar**: políticas, ideários e práticas (Paraná 1964-1985). Curitiba: UFPR, 2012.

KLUMB, Márcia Cristiane Volz. **Gênero e Sindicalismo Docente**: Uma análise a partir da produção publicada na CAPES. Disponível em:<<http://>

[www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/170/809](http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/170/809)>. Acesso em: 10 nov. 2014.

KREUTZ, Arno. **O projeto João de Barro e o poder político no Maranhão**. São Luís: EDUFMA, 1983, p. 21-40, 49-72.

LÊNIN. Vladimir Ilitch. **Sobre os sindicatos**. São Paulo: Ciências Humanas, 1979.

LUCA, Tânia Regina. A história dos, nos e por meio dos periódicos. In: PINSKY, Carla Bassanezi (org.). **Fontes Históricas**. São Paulo: Contexto, 2005.

LÜDKE M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

LUKÁCS, G. **História e consciência de classe: estudos de dialética marxista**. Porto: Escorpião, 1974.

MARANHÃO. **Plano de Governo 1971/74 – Governador Pedro Neiva de Santana**. São Luís, 1971.

MATTOS, M. A. V. L. de; SWENSSON, V. C. **Contra os inimigos da ordem**. A repressão política do regime militar brasileiro (1964-1985). P&A, 2003.

MEIHY, J. C. S. B. **Manual de História Oral**. São Paulo: Edições Loyola, 2002.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O Desafio do Conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. São Paulo, Rio de Janeiro: HUCITEC/ABRASCOC, 1995.

THOMPSON, E. P. **A miséria da teoria, ou um planetário de erros: uma crítica ao pensamento de Althusser**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1981.

\_\_\_\_\_. **A formação da classe operária** – v. 1. A árvore da liberdade. – v. 2. A maldição de Adão. – v.3. A força dos trabalhadores. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987, p. 83.

\_\_\_\_\_. **Costumes em comum. Estudos sobre a cultura popular tradicional**. São Paulo: Cia. das Letras, 1998.

THOMPSON, P. **A voz do passado: História Oral**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da educação no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 2003.

RUSSO, Miguel Henrique. Escola e paradigmas de gestão ECCOS. **Rev. Cient.**, UNINOVE, São Paulo, v. 6, n. 1, p. 25-42.

SAVIANI, Demerval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2008.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 11. ed. rev. Campinas: Autores Associados, 2011.

\_\_\_\_\_. O legado educacional do regime militar. **Cad. CEDES [online]**, v. 28, n. 76, p. 291-312, 2008.

TROTSKI, Leon. **Escritos sobre sindicato**. Tradução de Vera Corrêa de Sampaio e Maria Emília Sedeh Boito. São Paulo: Kairós, 1979.

“Professores vão ao governo e exigem direitos” *O Imparcial*. 13 de agosto de 1985.

“Professores pedem melhores salários”. *O Imparcial*. 16 de outubro de 1979.

“Professores agradecem o enquadramento no Estado”. *O Imparcial*. 15 de agosto de 1982.

“APEMA elege sua primeira diretoria”. *O Imparcial*. 19 de junho de 1977.

“O Segredo de Vitorino”. JORNAL DO DIA. São Luís, 27 de outubro de 1954.

“Professora demitida por fazer protesto”. *O Imparcial*. 31 de maio de 1985.

“Professores decretam greve em busca de melhor salário”. JORNAL PEQUENO. 22 de agosto de 1985.

“Comando de Greve dos Professores justifica o movimento”. JORNAL PEQUENO. 01 de setembro de 1985.

“Professores em greve”. JORNAL PEQUENO. 9 de novembro de 1985.

“Professores em greve geral” JORNAL PEQUENO. 3 de novembro de 1985.



## SOBRE OS AUTORES

**Amarílio Ferreira Jr.:** Professor Titular do Departamento de Educação da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Possui doutorado em História Social pela Universidade de São Paulo (USP) e pós-doutorado em História da Educação pelo Institute of Education da University of London. É bolsista de produtividade em pesquisa do CNPq e credenciado no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSCar (mestrado e doutorado), com ênfase em História, Filosofia e Sociologia da Educação. E-mail: ferreira@ufscar.br

**André Paulo Castanha:** Professor do Colegiado de Pedagogia e do Mestrado em Educação da Unioeste – Campus de Francisco Beltrão – PR. Membro do Grupo de Pesquisa: História, Sociedade e Educação no Brasil – HISTEDOPR – GT da Unioeste. Historiador e mestre em Educação pela UFMT, Doutor em Educação pela UFSCar e Pós-doutor na área de Filosofia e História da Educação pela UNICAMP. E-mail: andreacastanha66@gmail.com

**Andrea L.H. Sousa:** Professora de Literatura da rede privada de Guarulhos, Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Unicamp e Presidente do Sinpro Guarulhos. E-mail: andrea.sinpro@uol.com.br

**Carin Moraes:** Professora de Educação Física da rede municipal de educação da Cidade de São Paulo e mestre em Educação da Universidade Nove de Julho – PPGE/UNINOVE. E-mail: carin.moraes@hotmail.com

**Carlos Bauer:** Doutor em História pela USP, com pós-doutorado em Educação pela Faculdade de Educação da Unicamp. Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Nove de Julho – PPGE/UNINOVE, pesquisador do Conselho Nacional de Ciência e Tecnologia – CNPq e ator, entre outros, dos livros *Reflexões sobre o tempo e a história: a memória e a utopia na escola* (Paco Editorial), *História e consciência de classe na educação brasileira* e *A natureza autoritária do Estado no Brasil contemporâneo – elementos de história e questionamentos políticos* (Editora Sundermann). E-mail: carlosbauer@pesquisador.cnpq.br

**Cássio Diniz:** É natural de Lorena, interior de São Paulo. Professor da rede pública estadual de Minas Gerais, é graduado em História pela Universidade Salesiana de São Paulo, mestre em Educação pela Universidade Nove de Julho (SP) e doutorando em Educação pela mesma universidade. Começou seu ativismo sociopolítico no movi-

mento estudantil aos 18 anos, atuando nas lutas dentro e fora da universidade, ao lado da classe trabalhadora. Foi diretor do Diretório Central dos Estudantes da UNISAL e compôs a coordenação regional valeparaibana da CONLUTE (Coordenação Nacional de Luta dos Estudantes) em 2005. Hoje, é diretor estadual do Sind-UTE/MG e coordenador-geral da subseção de Caxambu e Região. Cássio Diniz é autor e co-autor de quatro livros: *História e consciência de classe na educação brasileira* (2015), *Educação Além da Escola* (2012), *Sindicalismo e Associativismo de Trabalhadores em Educação no Brasil* (2013) e *Sind-UTE/MG 35 anos* (2014), e autor de diversos artigos publicados em revistas acadêmicas do Brasil e da Colômbia, entre eles *Educação, trabalho e proletarização*, *As ondas que movimentam a História e Educação enlatada: a alienação do trabalho chegando às salas de aula*.  
E-mail: cassiodiniz@hotmail.com

**Daise Ferreira Diniz:** Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Formação Humana (PPFH) da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Mestre em Ciência Política pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Participa da Rede Universitas/Br como membro e pesquisadora do subgrupo Educação do Campo do Observatório da Educação (CAPES) sobre a Expansão da educação superior no Brasil.  
E-mail: dyotima@gmail.com

**Danusa Mendes Almeida:** Professora da Faculdade de Educação, Ciências e Letras do Sertão Central (FECLESC), da Universidade Estadual do Ceará (UECE). Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR). Desenvolve pesquisa na área do associativismo e sindicalismo docente no Ceará. Licenciada em Pedagogia pela Universidade Federal do Ceará (UFC), com mestrado acadêmico em Políticas Públicas e Sociedade pela UECE.  
E-mail: danusam2@hotmail.com

**Deise Mancebo:** Doutora em Educação pela PUC-SP, com pós-doutorado pela USP. É professora titular da UERJ e desenvolve suas principais atividades no Programa de Políticas Públicas e Formação Humana (PPFH). Participa da rede Universitas/Br e é membro da coordenação colegiada da Rede Aste. É líder do Grupo de Pesquisa do CNPQ (Trabalho docente na educação superior) e coordena o Observatório da Educação (CAPES) sobre a Expansão da educação superior no Brasil.  
E-mail: deise.mancebo@gmail.com

**Denila Coelho:** Agente Educacional II na Secretaria de Estado da Educação do Paraná. Mestre do Programa de Pós-graduação Stricto Sensu em Educação da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE) – Campus de Francisco Beltrão – PR, integrando a linha de pesquisa Sociedade, Conhecimento e Educação.  
E-mail: denilacoelho@hotmail.com.

**Eder Carlos Cardoso Diniz:** Professor de história do Instituto Federal de Rondônia- IFRO / Campus Vilhena. Graduado em História e mestrado em Educação pelo PPGEdu- Universidade Federal de Mato Grosso-UFMT /Campus Rondonópolis, na linha de Políticas Públicas e Formação de Professor. Foi o primeiro presidente do Sintrae-SEMT Sindicato dos Trabalhadores em Estabelecimentos de Ensino da Região Sudeste do Mato Grosso. Integra o Grupo de Pesquisa Investigação.  
E-mail: eder.c.c.diniz@hotmail.com

**Evaldo Piolli:** Professor da Faculdade de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação da UNICAMP.  
E-mail: epiolli@unicamp.br

**Gary McCullagh:** Professor da Cátedra Brian Simon do UCL Institute of Education (IOE), com graduação, mestrado e doutorado em História pela University of Cambridge. Chefe do Department of Humanities and Social Sciences do UCL IOE (University of London). Tem realizado pesquisas nas seguintes temáticas: história da educação; história do currículo; história da educação secundária; história de professores e de ensino; história da política educacional; perspectivas históricas sobre temas atuais de ensino; teoria histórica e metodologia de educação; e métodos de pesquisa.  
E-mail: g.mcculloch@ioe.ac.uk

**Gislaine Pereira:** Possui graduação em Ciências Sociais pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (2003). Especialista em Docência de Sociologia no Ensino Médio (REDEFOR-USP 2012). Mestranda em Educação (área de concentração: Ciências Sociais na Educação) da FE-UNICAMP. Integrante do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Diferenciação Sociocultural (GEPEDISC). Tem experiência na área de Sociologia, com ênfase em sociologia do trabalho.  
E-mail: giipereira@yahoo.com.br

**Hélida Lança:** Professora junto às turmas de Pedagogia da Universidade Nove de Julho – UNINOVE e diretora de escola na rede pública estadual paulista. Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE – UNINOVE – na Linha de Pesquisa em Políticas Educacionais – LIPPE – na qual desenvolveu pesquisa sobre o sindicalismo no campo da educação. Bacharel e licenciada em Artes pela Universidade São Judas Tadeu, licenciada em Pedagogia pela Universidade Nove de Julho e especialista em Gestão Educacional pela Universidade Estadual de Campinas. Atualmente desenvolve estudo sobre políticas públicas e gestão educacional na rede estadual de São Paulo.  
E-mail: helida\_lanca@hotmail.com

**Jane Rosa da Silva:** Graduanda em Geografia pela Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Tecnologia – campus Presidente Prudente.  
E-mail: janerosa2006@hotmail.com

**Julián Gindin:** Doutor em Sociologia pelo Instituto de Estudos Sociais e Políticos da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (IESP-UERJ) e professor da Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense (UFF). Integra o Núcleo de Pesquisas e Estudos do Trabalho (NUPET) do IESP e a Rede de Pesquisadores sobre Associativismo e Sindicalismo dos Trabalhadores em Educação (Rede ASTE).

E-mail: [jgindin@id.uff.br](mailto:jgindin@id.uff.br)

**Kate Rousmaniere:** Professora do Departamento de Liderança Educacional, Miami University, Oxford Ohio (EUA). Ex-presidente da Conferência Internacional Permanente para a História da Educação e autora do livro: *City Teachers: Teaching and school reform in historical perspective*.

E-mail: [rousmak@miamioh.edu](mailto:rousmak@miamioh.edu)

**Luis Roberto Beserra de Paiva:** Natural de São Paulo é professor da rede pública municipal de Diadema. É graduado em História pela FFLCH/USP e Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Nove de Julho – PPGE/UNINOVE. Iniciou seu ativismo sociopolítico no movimento bancário aos 16 anos e depois migrou para o movimento estudantil secundarista tendo sido integrante da UMES (União Metropolitana de Estudantes Secundaristas). Foi militante sindical metalúrgico em São Bernardo do Campo/SP e do setor rodoviário em Diadema/SP. Participou como diretor de base do Sindicato dos Funcionários Públicos de Diadema (SINDEMA) até 2013. Participou da organização do livro *Cartografia do Sindicalismo Docente* (prelo).

E-mail: [luispaiva64@gmail.com](mailto:luispaiva64@gmail.com)

**Luiz Carlos Galetti:** Professor/pesquisador – Depto de Sociologia – UnB; professor efetivo da UFMT, Engenheiro Mecânico – ITA (1969), MSC em Engenharia de Sistemas – COPPE – UFRJ (1976), MSC em Ciência Política UNICAMP (1985), doutor em Sociologia pela USP (1999) e pós-doutor em Sociologia pela UnB (2011). Principais obras: *As comissões nas fábricas e a greve de ocupação em Osasco – SP – 1968*; *As estratégias da social democracia alemã na época da segunda internacional*; *A greve operária de 1990 em Cuiabá e Várzea Grande – política, cultura e memória na Amazônia mato-grossense* (Editora Prisma, 2001); *O orçamento participativo da prefeitura petista de Belém (PA) – 2000 – 2002*; *O protagonismo juvenil*; *O programa bolsa família e o governo Lula – 2007 – 2010*; *Greve e Socialismo – movimento operário em Cuiabá e Várzea Grande – 1990* (EDUnB, 2014).

E-mail: [luizgaletti@yahoo.com.br](mailto:luizgaletti@yahoo.com.br)

**Manuel Tavares:** Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Nove de Julho (UNINOVE), integrando a linha de pesquisa Educação Popular e Culturas, onde desenvolve pesquisa sobre a diversidade cultural e a sua inclusão na Educação Superior e sobre as epistemologias contra-hegemônicas. Doutorado em Filosofia pela Universidade de Sevilha, no Programa de Pós Graduação de Filosofia e Filosofia da

Ciência, no âmbito da temática de pesquisa Fenómeno, Signo e interpretação; defendeu a tese de doutorado sobre El problema del mal y el sentido de la existencia en Paul Ricoeur.  
E-mail: tavares.lusofona@gmail.com

**Marcelo Luiz da Costa:** Mestre pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Nove de Julho (PPGE/UNINOVE). Graduado em História pela Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas (FFLCH) da Universidade de São Paulo (USP) e em Pedagogia pela Universidade Nove de Julho (UNINOVE). Docente do Centro Universitário do Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC) e da Universidade Nove de Julho (UNINOVE).  
E-mail: correiomcosta@gmail.com

**Márcia Ondina Vieira Ferreira:** Doutora em Sociologia pela *Universidad de Salamanca* (Espanha), com Pós-Doutorado na *Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales* (Argentina), é professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação/Universidade Federal de Pelotas (UFPel) e coordenadora do Grupo de Pesquisas Processo de Trabalho Docente. Bolsista de Produtividade em Pesquisa (CNPq), orienta e desenvolve pesquisas sobre as temáticas trabalho docente, sindicalismo docente, gênero e sexualidades, coordenando, atualmente o seguinte projeto: “Sindicalismo docente, mulheres e representações de gênero”.  
E-mail: marciaondina@uol.com.br

**Maria Inês Paulista:** Doutora em Educação. Universidade Nove de Julho – UNINOVE/SP. Coautora dos livros: Teoria da História - A Educação no Brasil (2011), Educação além da escola (2012) e organizadora do livro: Sindicalismo e Associativismo de Trabalhadores no Brasil (2013). Autora de artigos apresentados em Portugal e Canadá. Autora do livro: Escolher Agir Mudar. (Amazon.com) (2014). Site: [www.inespaulista.com](http://www.inespaulista.com)  
E-mail: inespaulista@hotmail.com

**Marisa Soares:** Doutoranda em Educação pela Universidade Nove de Julho, Mestre em Educação pela Universidade Metodista de São Paulo, Licenciada em Letras (Portugues, Espanhol e Inglês) pela Faculdade São Bernardo e graduada em Pedagogia pela Universidade Nove de Julho.  
E-mail: lybarra@uol.com.br

**Miguel H. Russo** – Mestre em Educação pela UNICAMP e Doutor em Educação pela USP. Professor-pesquisador em Programas de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação de universidades paulistas. Líder de Grupo de Pesquisa, coordena projeto de investigação financiado pelo CNPq. Pesquisador convidado do Laboratório de Gestão Educacional (LAGE) da FE- UNICAMP. Foi diretor da seção estadual da ANPAE-SP (2007-2011) e diretor de escola pública (1972-1992).  
E-mail: azzirusso@uol.com.br

**Miriam M. Bernardi Miguel:** Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Nove de Julho – (PPGE/UNINOVE). Mestre em Educação pela Universidade Estadual de Maringá (UEM) e graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual de Londrina (UEL). Integra o Grupo de Pesquisa em História e Teoria da Profissão Docente e do Educador Social (GRUPHIS) e é Pesquisadora do Centro Universitário Filadélfia (UniFil), onde é docente e coordenadora do Núcleo de Apoio Pedagógico e dos cursos do Programa de Educação Continuada para Docentes. E-mail: miriam.bernardi@unifil.br

**Robson Santos:** Doutor em Sociologia e Mestre em Educação pela Universidade de Brasília (UnB). Graduado em Pedagogia, com habilitação em Administração Escolar e magistério da matérias pedagógicas pela Universidade Federal do Maranhão (UFMA). Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre o Trabalho do Departamento de Sociologia integrado ao Instituto de Ciências Sociais (GEPT/ICS/UnB). Professor da Secretaria de Estado da Educação do Distrito Federal e da Escola de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação (EAPE). E-mail: robsoncamara@gmail.com

**Simone Albuquerque da Rocha:** Possui graduação em pedagogia. cursou Mestrado e Doutorado na Universidade Estadual Paulista (UNESP) Júlio de Mesquita Filho (1996-2001) e Pós-Doutorado na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo em 2011. Atualmente é professora Associada III na Universidade Federal de Mato Grosso/Campus Universitário de Rondonópolis. Desenvolve pesquisa na área de formação de professores, abordando a identidade e profissionalidade adotando narrativas de formação. Investiga também, políticas públicas educacionais, projetos e programas de formação de professores na modalidade presencial e a distância. É líder do Grupo de Pesquisa Investigação e coordenadora de projeto do Observatório da Educação/ CAPES/INEP/SECADI no PPGEdU/UFMT. E-mail: sa.rocha@terra.com.br

**Vanessa Dantas:** É docente da rede estadual de educação do Maranhão, coordenadora pedagógica da rede municipal de ensino de São Luís e mestranda do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Nove de Julho – UNINOVE/SP. E-mail: vanessappge@uninove.edu.br

<b>Título</b>	Sindicalismo e Associativismo dos Trabalhadores em Educação no Brasil – Volume 2
<b>Organizadores</b>	Carlos Bauer Vanessa Dantas Miriam Maria Bernardi Miguel Luis Roberto Beserra de Paiva Cássio Diniz
<b>Coordenação Editorial</b>	Kátia Ayache
<b>Assistência Editorial</b>	Augusto Pacheco Romano Érica Cintra
<b>Capa e Projeto Gráfico</b>	Matheus de Alexandro
<b>Assistência Gráfica</b>	Wendel de Almeida
<b>Preparação e Revisão</b>	Renata Moreno
<b>Formato</b>	16x23
<b>Número de Páginas</b>	424
<b>Tipografia</b>	Garamond
<b>Papel</b>	Alta Alvura Alcalino 75g/m <sup>2</sup>
<b>1ª Edição</b>	Setembro de 2015

---

Caro Leitor,

Esperamos que esta obra tenha correspondido às suas expectativas.

Compartilhe conosco suas dúvidas e sugestões escrevendo para:

atendimento@editorialpaco.com.br

---

Compre outros títulos em

**[www.livrosdapaco.com.br](http://www.livrosdapaco.com.br)**

Professor tem desconto especial

---

## Publique Obra Acadêmica pela Paco Editorial



### Teses e dissertações

Trabalhos relevantes que representam contribuições significativas para suas áreas temáticas.



### Grupos de estudo

Resultados de estudos e discussões de grupos de pesquisas de todas as áreas temáticas. Livros resultantes de eventos acadêmicos e institucionais.



### Capítulo de livro

Livros organizados pela editora dos quais o pesquisador participa com a publicação de capítulos.

Saiba mais em

**[www.editorialpaco.com.br/publique-pela-paco/](http://www.editorialpaco.com.br/publique-pela-paco/)**

PACO  EDITORIAL

Av. Carlos Salles Block, 658  
Ed. Altos do Anhangabaú – 2º Andar, Sala 21  
Anhangabaú - Jundiaí-SP - 13208-100  
11 4521-6315 | 2449-0740  
contato@editorialpaco.com.br