III Seminário da Rede de Pesquisadores sobre
Associativismo e Sindicalismo dos Trabalhadores em Educação

Rio de Janeiro,Universidade do Estado do Rio de Janeiro – Uerj, 18 - 20 de abril de 2011.

Sadi Dal Rosso (org)

III Seminário da Rede de Pesquisadores sobre Associativismo e Sindicalismo dos Trabalhadores em Educação

ANAIS

Rio de Janeiro, 18 - 20 de abril de 2011

Realizado na Universidade do Estado do Rio de Janeiro – Uerj

Paralelo 15
Brasília

Rede de Pesquisadores sobre Associativismo e
Sindicalismo dos Trabalhadores em Educação – Aste
http://nupet.iesp.uerj.br/rede.htm

Copyright © 2011 by:
Rede Aste

Edição: Paralelo 15
paralelo15@uol.com.br
61 3478 1816

ISBN: 978-85-86315-74-9

Ficha catalográfica

Dal Rosso, Sadi *et alii.*
Anais do III Seminário da Rede de Pesquisadores sobre Associativismo e Sindicalismo dos Trabalhadores em Educação, Rio de Janeiro, 18 - 20 de abril de 2011 / Brasília : Paralelo 15, 2011.
506 p.
1. Sindicalismo. 2. Associativismo. 3. Organização docente.
I. Sadi Dal Rosso. II. Rede Aste. III. Título.

CDU: 305
322
323

Sumário

1 Reflexão sobre limites e possibilidades do movimento sindical docente 9
Alessandro Rubens de Matos

2 A Confederação dos Professores do Brasil e a aposentadoria aos 25 anos 23
Amarilio Ferreira Júnior

3 Sindicalismo docente e conjuntura política: Um estudo comparativo entre o Mato Grosso do Sul e o Paraná 33
Andréa Barbosa Gouveia & Marcos Ferraz

4 Os sindicatos de professores e a pesquisa em educação. Sobre alguns deslizes epistemológicos 47
André D. Robert

5 Organização e condições do trabalho moderno: Precarização do trabalho docente 61
Aparecida Neri de Souza

6 Da importância da teoria na construção da história social da educação brasileira 75
Carlos Bauer

7 Educação infantil e a luta pela isonomia salarial e pelas condições de trabalho: A experiência da rede municipal de educação de Belo Horizonte 93
Cristiane Nunes de Oliveira, Maria da Consolação Rocha & Thaís Tavares Lacerda

8 Organização docente e sistema de avaliação da educação básica 109
Daianny Madalena Costa

9 Heterogeneidade e fragmentação 125
Sadi Dal Rosso

10 Educação, tempo livre e lazer nas associações docentes de Pernambuco na segunda metade do século XX 133
Edson Tenório

11 As manifestações docentes face às reformas do ensino superior na França 145
Emília Peixoto Vieira

12 Análise comparativa da formação e desenvolvimento do sindicalismo público e privado da educação básica do Rio de Janeiro 157
Erlando da Silva Rêses

13 Breve balanço do II Seminário da Rede de Pesquisadores sobre Associativismo e Sindicalismo dos Trabalhadores em Educação (2010) 175
Márcia Ondina Vieira Ferreira, Maria Laura Brenner de Moraes & Márcia Cristiane Völz Klumb

14 Federação Interestadual dos Trabalhadores em Estabelecimentos de Ensino – Fitee: Uma trajetória de mobilização e resistência em tempos neoliberais 189
Maria das Graças de Oliveira & Wellington Teixeira Gomes

15 La formación docente en el Mercosur: Una propuesta integradora desde la perspectiva sindical 199
María del Milagro Casalla & Rafael Guirado

16 Universidade e luta: A Adusp diante das fundações privadas 213
Giovane Saionara Ramos & César Augusto Minto

17 A invenção da profissão docente: Uma vontade coletiva 227
José Viegas Brás & Maria Neves Gonçalves

18 O movimento instituinte do OGT 243
Jussara Bueno de Queiroz Paschoalino & Walleska Moreira Santos

19 Uma proposta teórico-metodológica para o estudo comparado da história do associativismo docente 251
Libânia Xavier

20 El sindicalismo docente frente a las políticas educativas neoliberales: El caso del Sindicato Unificado de Trabajadores de la Educación de Buenos Aires – Suteba (Argentina, 1990-1995) 259
María Luz Lafiosca

21 Do sindicalismo docente reivindicativo ao sindicalismo reflexivo, em Portugal, nas décadas de 1970 e 1980 279
Manuel Tavares

22 Para uma memória do sindicalismo docente: O 24º núcleo do Centro dos Professores do Estado do Rio Grande do Sul – Sindicato dos Trabalhadores em Educação 289
Márcia Ondina Vieira Ferreira & Márcia Cristiane Völz Klumb

23 Da luta pelo associativismo docente durante o Estado Novo em Portugal à construção do sindicalismo docente em democracia. O papel da imprensa legal e clandestina 299
Maria Manuel Calvet Ricardo

24 Sindicalismo docente e reforma neoliberal no estado de São Paulo 315
Renato Kendy Hidaka

25 A greve do magistério em 1963: Velhos problemas, novas ações 333
Ricardo Pires de Paula

26 Apontamentos sobre as condições de emergência do associativismo docente no Maranhão 345
Robson Santos Câmara Silva

27 Associativismo e movimento de professores no Piauí: Em busca de um sonho prometido (1950-1970) 359
Romildo de Castro Araújo & Antônio de Pádua Lopes

28 Sindicato e políticas educativas: O caso da ligação da formação contínua à progressão na carreira dos professores do ensino não superior em Portugal 371
Rosa Serradas Duarte

29 Paritarias nacionales docentes en escenarios escolares federales. ¿Esbozos de contradicciones? 381
Roxana Perazza

30 Organizações docentes da educação básica de Minas Gerais: Convergências e divergências na prática sindical 391
Savana Diniz Gomes Melo

31 Associação Sul-rio-grandense de Professores: Um colégio eleitoral e eleitorante 407
Sérgio Ricardo Pereira Cardoso & Elomar Tambara

32 Mercantilização e internacionalização: Uma análise da educação superior privada no Brasil, a partir dos anos 1990, e suas consequências para o trabalho docente 421
Maria das Graças de Oliveira & Marco Eliel Carvalho

33 Sindicato dos Trabalhadores em Educação Básica Pública do Estado do Piauí – Sinte-PI: "Uma trajetória de luta pela dignidade do trabalhador em educação" 435
João Correia da Silva

34 O magistério secundário e o associativismo docente no Brasil entre os anos 1940 e 1960: A trajetória da Associação dos Professores do Ensino Secundário e Normal Oficial do Estado de Sã Paulo – Apesnoesp 441
Paula Perin Vicentini & Rosario S. Genta Lugli

35 Reorganizações interventivas em estruturas sindicais: O caso do Coletivo de Inclusão no Sind-Rede/BH 465
Wanderson Paiva Rocha

36 Contexto social e político no Brasil nas décadas 1980 e 1990 e o sindicalismo docente 479
Wellington de Oliveira

37 Transformar la educación en Latinoamérica: El papel de los sindicatos docentes. Dilemas e desafío 491
Wouter var der Shaaf

1

Reflexão sobre limites e possibilidades do movimento sindical docente

Alessandro Rubens de Matos*

Introdução

A educação brasileira carrega em sua história, de forma vigorosa, as marcas dos sindicatos docentes. Foram eles, junto com outros agentes sociais, que protagonizaram importantes lutas pela democratização da escola pública e de outras instituições do Estado brasileiro. Não foram poucos os militantes ligados a essas entidades que enfrentaram perseguições de toda ordem. Carregaram a bandeira de uma escola pública de gestão democrática e acessível aos trabalhadores, com condições estruturais apropriadas para o exercício do ensino de qualidade, favorecedora da aprendizagem dos alunos; combateram por salários que possibilitassem aos educadores uma vida digna; lutaram por verbas para a educação. Enfim, foram militantes, homens e mulheres, que não se furtaram da tarefa de lutar por direitos na esfera educativa.

Entendemos, no entanto, que se faz necessário refletir sobre as organizações sindicais que foram de importância capital para aglutinar professoras e professores. Notadamente a partir dos anos 1990, esses instrumentos de luta passam por uma série de dificuldades relacionadas a novas formas de acumulação, mas também a uma estrutura e funcionalidade que incide diretamente no processo de formação da consciência dos dirigentes sindicais. Esse mecanismo agregado às novas posturas políticas acaba por se tornar um entrave às lutas dos docentes. Assim tentaremos nesse texto refletir sobre os limites, mas também sobre as possibilidades da práxis sindical docente.

* Contato: lessandrorubens@bol.com.br, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Nove de Julho – PPGE/Uninove.

Ações políticas e o processo de formação da consciência

> "Uma coisa é compreender, outra é sentir com seus músculos e nervos".
> Trotsky

Os docentes da cidade de São Paulo possuem organizações que exerceram papel relevante na educação brasileira. Notamos, contudo, que houve uma mudança na atuação dos sindicatos docentes, principalmente a partir dos anos de 1990, quando a conciliação, a disputa parlamentar e a negociação de cúpula vêm, pouco a pouco, substituindo a ação direta, as passeatas, as greves e os confrontos mais acirrados com os governos.

Trata-se de uma mudança de concepção e de estratégia, cujo símbolo dessa passagem foi a Plenária Nacional da Central Única dos Trabalhadores – CUT, em agosto de 1990, em Belo Horizonte. O presidente da CUT – à época, Jair Meneguelli – apresentou uma política no sentido de refutar o chamado sindicalismo defensivo ou reativo e combativo para incorporar as ideias do sindicalismo propositivo e participativo.

A CUT – portanto a corrente majoritária Articulação Sindical (Ligada ao Partido dos Trabalhadores) – e outros setores iniciaram o processo de reivindicação para participar de fóruns tripartites (governo, sindicatos patronais e de trabalhadores). Essa política ampliou-se para outros sindicatos, nos quais os dirigentes têm forte ligação com o PT. Na cidade de São Paulo, a prefeita Marta Suplicy criou o Sistema de Negociação Permanente – Sinp.

Do ponto de vista das ações políticas, a nova estratégia abandona a crítica ao sistema econômico e as propostas são sempre mais "realistas", adaptadas, portanto, às possibilidades postas pelos governos e patrões. Segundo Boito:

> É a lógica dos fóruns tripartites: ela pressiona na direção de uma discussão "realista" e "produtiva" com o governo e com os grandes capitalistas. A luta sindical de massa unificada no topo, como aquela das greves nacionais de protesto ou das campanhas contra a política econômica do governo, foi substituída pelo participacionismo (Boito Jr., 2005: 165).

Esse processo de adaptação dos sindicatos e de sujeição das direções políticas das entidades docentes, tem sérias consequências para os rumos da educação, pois, até o momento, a burguesia brasileira não deu sinais de que elevaria a qualidade da educação para além dos marcos mercadológicos capitalistas. Entendemos que essa tarefa, no Brasil, será da classe trabalhadora e de suas organizações. Entretanto, por meio, infelizmente, das políticas de direções comprometidas com um projeto político desmobilizador do sindicalismo participativo de cúpula, os caminhos a serem percorridos tornam-se mais difíceis.

O papel educativo para a base, neste caso, é extremamente prejudicial, na medida em que fortalece a ideia de que a responsabilidade pela conquista é da direção e não da base da categoria. Não é incomum ouvir, entre os professores, a seguinte frase: "Pago o sindicato para lutar por mim".

Além disso, o debate nesses fóruns tripartites quase sempre se resume a questões salariais. A discussão pedagógica, quando existe, é quase sempre parcial, não existindo um confronto das políticas educacionais que compõem uma totalidade social, política, ideológica e econômica. A luta dos sindicatos docentes pode certamente ir além das questões salariais, que são extremamente importantes. A tarefa por uma educação democrática, que socialize a cultura construída pela humanidade e que não prime ela ideologia do competente que elimine o outro pode – e deve – ser um encaminhamento dos sindicatos.

Essa tarefa de grande relevo não ocorrerá com ações individuais, mas com organizações políticas e direções que estejam dispostas a ir além da resolução de seus próprios problemas sociais. A crítica de Trotsky (1979) aos sindicatos na Grã-Bretanha aplica-se hoje a muitos (dirigentes de) sindicatos; dentre eles, a alguns docentes que se transformaram em (membros de) verdadeiras castas.

> A burocracia sindical, que resolveu satisfatoriamente seu próprio problema social, tomou o segundo caminho. Voltou a autoridade acumulada pelos sindicatos contra a revolução socialista e inclusive contra qualquer tentativa dos operários de resistir aos ataques do capital e da reação (Trotsky, 1979: 79).

A afirmação de Trotsky cabe, em parte, aos sindicatos docentes, visto que os setores majoritários das entidades dos professores vêm apoiando medidas que fortalecem a precarização da escola pública. Um exemplo disso foi o apoio do PC do B e da corrente política denominada Articulação (maioria no PT) à redução da verba para a educação na cidade de São Paulo.

Por outro lado, existe também um problema a ser resolvido que é a diferença de condições materiais dos militantes e da base da categoria. Muitos diretores ficam anos afastados (com remuneração garantida), distantes dos desafios vividos no cotidiano das salas de aula. Não se trata de posicionarmo-nos contra essa conquista dos trabalhadores, mas pela maneira como tal direito vem sendo utilizado. Almeida, ao abordar essa questão, explica algumas das implicações do uso indevido deste direito.

> O fato de ele poder deixar de trabalhar oito horas diárias para o patrão já constitui um privilégio em relação aos demais trabalhadores da categoria. O dirigente liberado, além disso, tem a possibilidade de se preparar melhor que a maioria dos trabalhadores, de se informar, de ler jornais, de se formar através do tempo dedicado ao estudo ou cursos, ou mesmo participando nas discussões da diretoria ou outros espaços em que participa.
>
> Isso potencializa sua capacidade dirigente, ele constrói autoridade política, capacidade de influenciar, de dirigir a ação dos demais trabalhadores. [...] O problema é se esse privilégio – e essa autoridade dirigente – ao invés de ser utilizado a serviço dos trabalhadores que ele representa, é utilizado em proveito próprio (Almeida, 2007: 28).

Na educação, esse processo se potencializa na medida em que muitos professores trabalham mais que oito horas por dia, devido ao fato de trabalharam em duas redes (estado e prefeitura), ou até mesmo em três (estado, prefeitura e particular). A diferença de conhecimento acaba por fazer prevalecer, em muitos casos, a opinião dos dirigentes sindicais.

Outro fator é que não existem hoje, em muitos sindicatos docentes, subsedes por local de trabalho, nem regionais. Os dirigentes não sofrem pressão diária nos locais de trabalho, a não ser quando visitam escolas, geralmente em espaços curtos de tempo; ou nas eleições, que ocorrem a cada três anos.

Os dirigentes têm também, em alguns casos, acesso a carro, a viagens nacionais e internacionais; o que não se torna um problema se esses recursos forem utilizados exclusivamente para a militância. No entanto, não deixa de ser mais uma diferença material entre o dirigente sindical e a base.

Uma das faces da chamada "crise dos sindicatos docentes" é exatamente esse distanciamento. Fica, portanto, cada vez mais perceptível o afastamento de parte dos dirigentes em relação à base da categoria. Essa anomalia, por assim dizer, afeta diretamente a luta sindical. Almeida mostra que:

> O dirigente, afastado da base, além de ignorar a situação exata em que se encontram os trabalhadores, torna-se também uma presa muito mais vulnerável às pressões externas à categoria, vindas do empresariado e da superestrutura da sociedade (organizações empresariais, governos, instituições do estado como a Justiça, a polícia etc.) (Almeida, 2007: 32).

Essa forte pressão político-ideológica, somada às contradições da vida material, compõe um forte elemento de formação da consciência do militante, como mostra Lênin:

> O modo de produção da vida material condiciona o processo da vida social, política e intelectual em geral. Não é a consciência dos homens que determina o seu ser; inversamente, é o seu ser social que determina sua consciência (Lênin, 2001: 20).

As ideias desses dirigentes ficam cada vez mais parecidas com os princípios que norteiam as classes dominantes, distanciadas, sobremaneira, das necessidades da base que deveriam representar. Isso faz com que eles repensem os seus métodos de luta, as negociações passam a ocorrer dentro dos ritos da civilidade burguesa, de tal modo que a radicalidade política expressa, por exemplo, nas greves, nas passeatas etc., vai sendo substituída pela negociação de gabinete.

Ao agir sobre a égide da moral e da legalidade burguesa, o dirigente age de acordo com as regras do jogo democrático-capitalista que é extremamente vantajoso para as classes dominantes, pois neste cenário é dono do campo, tem forte ligação com o juiz e compra a arquibancada (imprensa) para torcer a seu favor. Trotsky elucida bem essa situação:

> A moral é uma das funções ideológicas nessa luta. A classe dominante impõe seus fins à sociedade e se habitua a considerar todos os meios que contradizem seus fins como imorais. Essa é a função principal da moralidade oficial. Ela procura a ideia da maior felicidade possível não para a maioria, mas para a minoria cada vez mais restrita (Trotsky, 2009: 65).

Neste processo, o dirigente sindical fica na posição de gestor ou mediador entre os interesses da categoria e os interesses do Estado. Seu lado da luta não fica claro e, nessa tentativa de equilibrar interesses, evita o confronto direto, trabalhando intensamente contra greves, mobilizações e passeatas. A tônica de sua atuação se concentra no atendimento jurídico, nas negociações de gabinete e, para compensar o descontentamento,

procura fortalecer o assistencialismo com colônias de férias, organização de viagens etc.

Outro fator que abre as portas para o arrefecimento das lutas diz respeito à independência dos sindicatos em relação aos governos e aos patrões. A dependência financeira das entidades sindicais – em relação ao Estado e a instituições privadas – é uma abertura vigorosa para a burocratização. Afinal, como diz o ditado popular, quem "paga a conta, manda". Mesmo não recebendo imposto sindical, é comum empresas privadas e governamentais patrocinarem congressos das entidades docentes. Sabe-se que uma empresa capitalista ou o Estado não são instituições neutras, nem de caridade. A injeção de dinheiro nos sindicatos certamente não ocorre porque os patrões querem essas entidades fortes e combativas para lutar contra eles mesmos.

Agregam-se aos elementos apresentados os problemas de formação dos professores (cursos aligeirados). Além do mais, nas escolas, os espaços de discussão sobre aspectos específicos ligados à aprendizagem dos estudantes são extremamente curtos, elemento que se potencializa em relação aos debates políticos que têm uma restrição de tempo bem significativa.

Esse conjunto de fatores, ligados à funcionalidade dos sindicatos, cria uma subcategoria e é ela que dirige o sindicato, centralizando as decisões políticas, bem como reforçando os fatores que mantêm os mesmos dirigentes no poder por longos anos.

Alterações na funcionalidade, como, por exemplo, a rotatividade nos cargos de diretores, sendo que estes após um ou dois mandatos devem voltar para a sala de aula, não são colocadas em questão, afinal, isso levaria à formação de novos quadros e, portanto, à democratização na estrutura dos cargos.

Existe também uma questão específica do sindicalismo do setor público ligada aos médicos, aos professores e a outras (categorias) camadas ligadas ao funcionalismo público. Esses setores incorporaram-se a sindicatos ou associações muito recentemente, se compararmos aos operários do setor industrial, que já no começo do século XX mantinham forte atuação. Um exemplo é a Confederação Operária Brasileira – COB, criada no I Congresso Operário Brasileiro, em 1906, no Rio de Janeiro, ligada ao movimento anarquista. Outro marco da iniciativa operária já pode ser encontrado no início do século passado, com a greve de 1917,[1] portanto, bem antes dos movimentos docentes.

No caso dos sindicatos ligados aos setores médios, essa perspectiva de enfrentamento veio muito depois. Boito Júnior, ao analisar a participação dos setores médios no movimento sindical, coloca a seguinte questão:

> Quem, na década de 1950, atribuiria uma alta propensão à sindicalização a trabalhadores como professores, médicos e funcionários públicos? Esses trabalhadores mantinham-se indiferentes ou resistentes ao sindicalismo. Tinham uma postura elitista e viam esse movimento como algo apropriado apenas aos trabalhadores manuais, não à classe média. Hoje, o sindicalismo da baixa classe média, com suas particularidades, é um setor amplo e ativo do movimento sindical em escala internacional (Boito Jr., 2005: 303).

1 Operários lutavam pela jornada de oito horas, contra a carestia, pelo reajuste salarial, contra a adulteração de produtos alimentícios, pela regulação do trabalho feminino e infantil, por melhores condições de vida e de trabalho. Após a morte de um trabalhador pelas mãos da polícia a grave se alastrou.

Em outro texto – "Classe média e sindicalismo"[2] –, Boito Júnior (2004: 218), a partir dos estudos de Décio Saes, afirma que um fator importante de distinção do individualismo pequeno-burguês do proprietário de terra para o assalariado não produtivo seria o seu apego à ideologia meritocrática. Essa afeição tem, segundo o autor, impactos importantes nas organizações sindicais e que, muitas vezes, são ignorados pela bibliografia existente.

> Concebemos, a esse respeito, duas situações básicas. Num limite inferior, o trabalhador de classe média tende, dado o seu meritocratismo, a rejeitar, pura e simplesmente, a organização e a luta sindical. Se as desigualdades existentes no mundo do trabalho correspondem aos dons e méritos individuais de cada trabalhador, a organização e a luta coletiva não fazem sentido e podem, como veremos logo adiante, ser estigmatizada. Contudo, a ideologia meritocrática não é um obstáculo intransponível para a prática do sindicalismo. O trabalhador de classe média, apegado ao meritocratismo, pode, em determinadas condições, aderir à ação sindical. Ao fazê-lo, não estará, necessariamente, ultrapassando o limite dado pela situação de classe média. Isso porque é possível praticar um sindicalismo dentro dos limites impostos pela ideologia e pelos interesses de classe média – nas concepções, no conteúdo das reivindicações, nas formas de organização e nos métodos de luta de tal sindicalismo (Boito Jr., 2004: 225).

A ideologia meritocrática é também um elemento que afasta professores dos sindicatos, pois, a partir dessa premissa, não se entende como trabalhador; em geral, não quer ser identificado como tal. Afinal, chegou aonde chegou por seus próprios méritos e dons pessoais; a luta coletiva é algo para operários, para peões que não estudaram. A falsa consciência, construída nesse processo, ajuda a inviabilizar alianças entre os professores da rede municipal e estadual que, apesar de estarem submetidos às mesmas contrarreformas (avaliação por mérito, baixos salários, perda de autonomia pedagógica, dupla jornada etc.) dos apologistas neoliberais não conseguem unificar as manifestações. Pelo contrário, vê-se a fragmentação das redes, fator também potencializado pelo processo de municipalização e, portanto, da própria luta dos professores.

Só para dar um exemplo: no campo da educação municipal na cidade de São Paulo, encontramos quatro sindicatos na hierarquia das profissões que compõem o quadro da educação básica. O Sindicato dos Profissionais em Educação no Ensino Municipal de São Paulo – Sinpeem, formado pelo quadro de apoio (pessoas que trabalham na secretária das escolas, na limpeza, na cozinha e como zelador), equipe técnica (diretor, vice-diretor e coordenador) e professores; o Sindicato dos Professores e Funcionários Municipais de São Paulo – Aprofem, que agrega todas as "profissões" da educação, mas também outros setores do funcionalismo como a polícia; o Sindicato dos Especialistas de Educação do Ensino Público Municipal de São Paulo – Sinesp, composto de supervisores, coordenadores e diretores; e o Sindicato dos Trabalhadores nas Unidades de Educação Infantil da Rede Direta e Autárquica do Município de São Paulo – Sedin.

Esses sindicatos estruturados hierarquicamente conduzem a uma política segmentada e corporativista, afinal sua existência depende da afirmação de sua especificidade

2 *Politeia: História e Sociedade*, Vol. 4, n. 1 , 2004. Disponível no site: http://periodicos.uesb.br/index.php/politeia/article/view/186. Acesso: 17.07.2010, 22:50.

sendo, portanto, necessário mostrar a quem representa sua razão de ser. No entanto, essa luta é quase sempre defensiva e "invensiva", na medida em que se torna muito difícil enfrentar o aparato estatal com a fragmentação dos trabalhadores.

De outra parte, a categoria docente enfrenta um processo de proletarização, expresso, principalmente, no seu empobrecimento, mas também na precarização das condições de trabalho, o que acarreta problemas de toda ordem, inclusive a deterioração moral, intelectual e física. Assim, a categoria docente é – mas também outros setores – levada a lutar contra essas alterações em seu modo de vida. Suas reivindicações, entretanto, têm como tônica questões salariais, procuram pois reforçar a importância da profissão na hierarquia social e tal premissa conduz na direção de alicerçar as lutas sobre os pilares do corporativismo.

Valério Arcary, ao analisar o papel da classe média na defesa das bandeiras democráticas, parece concordar com Boito Jr. em relação ao apego ao meritocratismo. Para ele, essa classe é

> [...] defensora intransigente da meritocracia como critério de ascensão social, esteve à frente das Diretas em 1984, e seguiu o proletariado nas suas formas de luta e organização durante os anos 1980 (Arcary, 2004: 119).

Outro autor que contribui de forma significativa para a caracterização dos professores no seio da estrutura das classes sociais é Perseu Abramo. Segundo esse autor, os professores da educação básica advêm de duas vertentes da estrutura de classes. A primeira está diretamente relacionada aos professores, que têm origem nas famílias com relativo conforto material, se comparada à grande massa de despossuídos existentes nas grandes cidades. Esse setor sofreu um processo de mobilidade social vertical descendente, na medida em que foi se proletarizando. Já a segunda vertente, afirma Abramo,

> [...] através de um processo de mobilidade social, vertical ascendente, provém de camadas realmente populares, ou de camadas de classe média baixa. Com muitos esforços e descaminhos, e processos às vezes discutíveis, essa pessoa chega hoje à condição de professor. Essa segunda camada – para quem ser professor significa quase o apogeu na escala de ascensão social – passa a ter, diante dos problemas da educação e da sua corporação profissional, uma atitude diferente da primeira, que se proletarizou no trabalho. A segunda camada, que talvez hoje, em certos centros urbanos do país, constitua a maioria, tem-se mostrado, de certa forma, conservadora e pouco afeita à luta por modificações e transformações na educação e na sociedade (Abramo, 1986: 78-79).

Em uma sociedade capitalista, e extremamente desigual como a brasileira, na qual o acesso a condições materiais mínimas exigem a superação de diversos entraves que ocorrem muitas vezes com pouquíssima ou sem nenhuma ajuda do Estado, a ultrapassagem dos muros, que impedem amplas camadas da população de terem uma vida digna, traz consigo um forte componente ideológico. Essa ideologia, por assim dizer, reforça a ideia dos méritos individuais, elemento que esvazia o conteúdo de classe, diluindo o humano na concorrência eliminadora do outro. O componente ideológico, nesse caso, faz com que muitos professores sejam acessíveis aos princípios norteadores do modo de vida das classes

hegemônicas, mesmo que, materialmente, se aproxime das classes despossuídas ou subalternas para usar uma expressão de Gramsci. Abramo parece caminhar nessa direção:

> Os professores de primeiro e segundo graus, muitas vezes, têm salários e condições materiais de vida que se situam abaixo de certas camadas da classe operária. Mas a sua postura ideológica, cultural e política é típica da classe média-média ou da classe média-alta, sempre muito mais disposta a ser cooptada pelos valores ideológicos da burguesia do que a se igualar ou solidarizar-se com os do proletariado. Refiro-me, é claro, ao conjunto da classe e não aos setores combativos da categoria e que constituem a sua vanguarda política (idem: 80).

No final da sua argumentação, Abramo faz um alerta importante, ou seja, é preciso não confundir determinados setores da vanguarda com a totalidade da categoria docente da educação básica. É comum que muitos de nós, que tivemos alguma passagem mais orgânica nos sindicatos, façamos essa confusão. Ao iniciar meus estudos sobre o movimento sindical docente, também trazia comigo essa confusão. Fui alertado pelo professor Carlos Bauer sobre o cuidado que devemos ter para não idealizarmos os professores, de modo que as propostas políticas dos militantes devem levar em consideração essas questões, pois não devemos pautar nossa atuação – como fazem, comodamente, alguns dirigentes – alicerçados no atraso de consciência das massas e nem elaborar políticas de costas para elas.

É preciso ressaltar, também, o trabalho de Marisa Cristina Vorraber Costa, ao analisar professores que adotam uma postura crítica – no plano teórico e prático – em relação às problemáticas existentes na educação. Para ela:

> Ao mesmo tempo em que testemunham, criticam e combatem a injustiça social, lutando como guerreiros pelo direito de seus alunos e alunas a uma escolarização de qualidade, também não conseguem (nem desejam) abdicar de sua condição de classe média. Eu diria que essas/es professoras/es inegavelmente estão comprometidas/os, no discurso e, muitas vezes, também na prática, com as lutas das/os estudantes das classes populares, mas sua disposição é para lutar por elas/es, mas não com elas/es (Costa, 1995: 219).

Esse ímpeto civilizatório excludente é mais uma faceta da ideologia meritocrática, portanto, mais um dos elementos constitutivos dos limites da atuação do movimento sindical docente. A unificação para além dos sindicatos ligados à educação fica prejudicada, porque essa camuflagem na consciência impede, muitas vezes, que se reflita sobre os problemas sociais em sua totalidade.

Procuramos alguns elementos que incidem vigorosamente sobre o movimento sindical. Os obstáculos têm, a nosso ver, uma lógica tricotômica: o processo histórico que apresenta um refluxo dos movimentos em nível mundial (aprofundado com a queda do muro de Berlim, transformações no Leste Europeu); o processo de burocratização dos sindicatos e a identidade dos professores no interior das classes sociais. Nossa tentativa, agora, será a de demonstrar as possibilidades.

Possibilidades

> "A realidade é que as transformações são conquistadas a duras penas. Os professores entram, agora, nas mais difíceis condições de uma nova era, tal com está acontecendo com os proletários".
> Florestan Fernandes[3]

Florestan Fernandes, em texto de 1986, já visualizava um horizonte complexo para os professores. Principalmente porque fazem parte de um país com grandes problemas sociais e as contradições produzidas por essas desigualdades exigem que os docentes pensem, politicamente, para mudar a realidade e isso não é algo que se realiza fora da prática. Para ele (1986: 23): "o professor não pode estar alheio a essa dimensão. Se ele quer mudança, tem que realizá-la nos dois níveis – dentro da escola e fora dela."

Nesse sentido, é preciso agregar a nossa luta nas escolas a luta fora dela – sob pena de transformarmos a escola em um ilha. No entanto, a história já mostrou que o "movimento tectônico" das classes sociais provoca "tremores e tsunamis" que inundam terras distantes dos epicentros políticos. O professor, como explica Fernandes,

> [...] é uma pessoa que está em tensão política permanente com a realidade e só pode atuar sobre essa realidade se for capaz de perceber isso politicamente. Portanto, a disjunção da pedagogia ou da filosofia e das ciências ou da arte, com relação à política, seria um meio suicida de reagir (Fernandes, 1986: 31).

Florestan propõe, portanto, a ação política transformadora como forma de conquistar mudanças substanciais. Não se trata de idealismo, o autor, professor e militante, tinha clareza de que:

> A transformação não é produto do avanço na esfera da consciência e também não é produto de uma elaboração espontânea da realidade. É preciso que a ação prática transformadora se encandeie a uma consciência teórica e prática, que seja, num sentido ou noutro, dentro ou contra a ordem, revolucionária (idem: 36).

Por outro lado, já vimos que a práxis sindical burocratizada, como procuramos mostrar, impõe limites de grande relevo para o encaminhamento das lutas. No entanto, a história já mostrou que estruturas impeditivas não são intransponíveis e que em momentos de cataclismos sociais, mesmo sindicatos apoiados pela ditadura civil/militar, não passaram incólumes a mudanças qualitativas. Acreditamos, entretanto, que as circunstâncias que criaram as transformações foram construídas historicamente. No caso do Sinpeem, mas também de outras entidades, foi com participação de homens e mulheres que, na militância, de escola em escola, nas disputas ideológicas dentro dos sindicatos que se constituíram os grandes movimentos.

---

3 Florestan Fernandes, "A formação política e o trabalho do professor", in D. Catani, D. Miranda, L. C. Menezes & R. Fischmann (orgs), *Universidade, escola e formação de professores*, São Paulo, Brasiliense, 1986.

A possibilidade de elevação do nível de consciência política dos setores arraigados na ideologia meritócratica já se apresentou por diversas vezes como algo totalmente tangível. Valério Arcary apresenta o importante papel que parte das camadas médias modernas teve na luta contra as ditaduras na América Latina, chegando até a participar de processos revolucionários, aliando-se às massas populares.

> Multidões de classes médias na América Latina estiveram presentes, por exemplo, nas mobilizações que puseram fim às ditaduras militares na América Latina dos anos 1980. A rigor, a derrubada de Batista em Cuba, que abriu o caminho para a primeira revolução socialista vitoriosa no hemisfério ocidental, só se compreende pela aliança das massas populares com a maioria das classes médias urbanas (Arcary, 2004: 117).

Nota-se que, em determinadas conjunturas, existiu uma radicalização dos setores médios e, em especial, dos professores, mesmo com as limitações ideológicas próprias do funcionalismo público. Em determinados momentos, principalmente os de crise acentuada, os docentes estiveram nas fileiras lado a lado com os operários. No Brasil, esse fenômeno ganhou visibilidade principalmente no período das greves de 1978 e 1979, na luta pela democratização, na fundação do Partido dos Trabalhadores e da Central Única dos Trabalhadores, no Movimento das Diretas-Já etc.

Nessa direção, Arcary (2004) evidencia uma especificidade própria dos países da periferia do capital, e que abre o caminho para pensar o movimento dos professores como uma possibilidade, sem, no entanto, negligenciar as contradições das classes sociais na sociedade capitalista. Assim afirma:

> Mas em situações de profunda crise social, e diante do protagonismo operário e popular, pode-se radicalizar na defesa das reivindicações democráticas. Nos países atrasados, onde é ainda mais recente como classe social diferenciada, vive mais próxima do povo, divide com ele uma parte dos seus valores, escolhas, cultura, mentalidade, aspirações e anseios, e até um modo de vida comum (idem: 119).

Nesse contexto, acreditamos que se de um lado as dificuldades postas pela funcionalidade dos sindicatos e a própria posição da categoria docente torna-se um entrave para as lutas, por outro as portas abertas da história já mostraram que o movimento sindical docente protagonizou lutas democráticas de importante relevo na história do Brasil, bem como na cidade de São Paulo. Os professores conseguiram, ao longo da história, romper diversas amarras, alterando qualitativamente o caráter de suas organizações. Nada indica, até o momento, que os rios perenes da história se petrificaram. Portanto, a chamada "crise do movimento sindical docente" não pode ser vista a partir das lentes dos que apregoam que a história acabou.

A crise não deve ser, necessariamente, analisada como sinônimo de fim. Nesse aspecto, é interessante observar a definição da palavra crise em chinês, apresentada por Arcary (2004: 16): no chinês é, curiosamente, representada por dois ideogramas que na aparência se contradizem, mas unidos explicam-se mutuamente: perigo e oportunidade.

Essa unidade dialética possibilita a nós – professores e militantes – refletir sobre as oportunidades existentes a partir dos erros e acertos na trajetória do movimento sindical docente. Ao

mesmo tempo, não ignorar os perigos que podem conduzir a uma paralisia desumanizadora que fortalece as desigualdades na esfera educativa, mas também na sociedade como um todo.

Nessa trajetória já é possível afirmar que não basta vencer eleições e trocar a direção das entidades. Isso ocorreu em outros momentos e foi importante, mas a estrutura e o funcionamento dos sindicatos docentes (Sinpeem, Apeoesp etc.) não foram objetos de grandes enfrentamentos entre as correntes. Quase sempre o debate se deu em torno do combate aos governos e à estrutura e funcionalidade política do Estado. Dessa forma, é preciso discutir, de maneira peremptória, a base material dos sindicatos e o papel disso na formação da consciência dos ativistas, sob pena de perdurar a reprodução, por longos e longos anos, das práticas sindicais burocratizadas. Concordamos com Almeida quando ele afirma:

> Ou modificamos a situação dos nossos sindicatos, de forma a adequá-los à nossa concepção de ação sindical, baseada na independência de classe, na luta como meio de transformação, na democracia e na soberania dos trabalhadores na base, ou o que vai acabar sendo modificado é a nossa concepção, em direção a uma concepção reformista, adequada a esta estrutura organizacional vigente (Almeida, 2007: 67).

As conjunturas históricas impõem limites importantes, entretanto, aprendemos com o materialismo histórico dialético de Marx e Engels que as circunstâncias são produzidas por homens e mulheres e que, portanto, são transformadas por eles em sua práxis social.

> A doutrina materialista da transformação das circunstâncias e da educação esquece que as circunstâncias têm de ser transformadas pelos homens e que o próprio educador tem de ser educado. Daí que ela tenha de cindir a sociedade em duas partes – uma das quais fica elevada acima dela. A coincidência da mudança das circunstâncias e da atividade humana ou autotransformada só pode ser tomada e racionalmente entendida como práxis revolucionária (Marx, 2002: 108).

Existe, portanto, um longo caminho para o processo de mudança. As bases dessas transformações podem – e devem – ser construídas. Não existe "se" na história mas, provavelmente, se ao longo da década de 1970, militantes não tivessem direcionado grande ação dentro dos sindicatos docentes, criando circunstâncias, comando de greve, visita às escolas, fortalecimento das bases, formando quadros, combatendo a burocracia sindical docente, certamente os rumos do movimento docente seriam outros.

Ademais, o debate sobre a crise sindical não é novo. Conforme mostra Armando Boito (2005: 293-294), desde os anos de 1970 se aborda a questão do declínio, decadência e recuo do movimento sindical. Utiliza-se, como argumentos, a diminuição do número de filiados (no movimento sindical docente isso não ocorreu, pelo contrário, houve aumento do número de filiados), as novas tecnologias, a flexibilização das relações de trabalho etc.

Concordamos que o movimento sindical – e especialmente os docentes – passou ao longo dos anos de 1990, um período difícil. Entretanto, observando alguns dados,[4] nota-

4 Segundo dados apresentados por Julián, Fontora & Gentili (2009: 37), a partir de números do Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos – Dieese no texto: "O sindicalismo docente e o governo

se que a partir do início do século XXI ocorre uma gestação de novos horizontes. O movimento mais geral deste processo é difícil de capturar junto à realidade, como os fatos embrionários também o são. Milton Santos explica:

> A gestação do novo, na história, dá-se frequentemente, de modo quase imperceptível para os contemporâneos, já que suas sementes começam a se impor quando ainda o velho é quantitativamente dominante. É exatamente por isso que a "qualidade" do novo pode passar despercebida (Santos, 2001: 141).

A nosso ver, é preciso observar com ressalva a denominada crise ou decadência ou declínio do movimento sindical. É preciso entender as especificidades do sindicalismo docente. Existe, em algumas dissertações analisadas para este trabalho, uma transposição de análises do movimento sindical, ligado aos setores da indústria, que traz consigo os mesmos argumentos para explicar o sindicalismo docente. Não negamos que as condições históricas do capitalismo atual, em que o capital avança profundamente sobre os direitos dos trabalhadores, afeta a todos os sindicatos, porém, alguns argumentos só servem em parte para o sindicalismo do setor público e, especialmente, o sindicalismo docente.

De nossa parte, preferimos usar o termo recuo, que se apresenta de forma desigual e contraditória. No Brasil encontramos, em alguns estados, recuos; em outros, avanços. Esses elementos dependem de fatores conjunturais políticos, sociais e econômicos locais, mas também gerais. Partindo dessa premissa, entendemos que a crise (recuo) do movimento sindical docente pode ser superada. Entretanto, essa crise aponta para a necessidade de novos patamares de organização.

Os rios da história certamente continuaram a correr, ora com turbulências, ora com águas calmas que vão e vêm vagarosamente. De forma que precisamos refletir sobre as dificuldades, pois, como ensina Gramsci (2005: 108), em realidade não importa de onde se começa, as dificuldades tornam-se subitamente graves porque nunca se pensou concretamente nelas. Propusemo-nos, nesta texto, pensar o movimento sindical, entender seus limites e suas possibilidades. O debate, entretanto, continua aberto.

Referências

Abramo, Perseu. "O professor, a organização corporativa e a ação política, corporativa", in D. Catani, D. Miranda, L. C. Menezes & R. Fischmann (orgs), *Universidade, escola e formação de professores*, São Paulo, Brasiliense, 1986.

Almeida, José Maria de. *Os sindicatos e a luta contra a burocratização*, São Paulo, Sundermann, 2007.

Antunes, Ricardo. *O que é sindicalismo?*, 19. ed., São Paulo, Brasiliense, 1994.

———. *Classe operária, sindicatos e partidos no Brasil*, São Paulo, Cortez, 1982.

---

do Partido dos Trabalhadores (PT)", publicado pela Fundação Konrad Adenauer, *Políticas Sociais na América Latina (Sopla)*, houve, em 2004, 302 greves; em 2005, 299; no primeiro semestre de 2006, 193 e em 2007, 316 greves. Sendo que o funcionalismo público correspondeu a aproximadamente 59% do total de greves. Nota-se também que em 2005, das 138 greves, os professores e os trabalhadores da educação realizaram 40.

———. "Debate sobre a reforma sindical e trabalhista", in Instituto Latino-Americano de Estudos Socioeconômicos (orgs), *Os desafios do movimento sindical na atualidade. Cadernos de Debates 1* , São Paulo, Ilaese, 2005.

Arcary, Valério. *As esquinas perigosas da história*, São Paulo, Xamã, 2004.

———. "Cinco observações sobre a crise da educação pública para uma estratégia revolucionária", in Instituto Latino-Americano de Estudos Socioeconômicos (orgs), *Neoliberalismo e crise da educação pública. Cadernos de Debates 2*, São Paulo, Ilaese, 2005.

Bauer, Carlos. *O despertar libertário, Vol*. I, São Paulo, Pulsar, 1994.

———. *Reflexões sobre o tempo e a história e a utopia no cotidiano escolar* , São Paulo, Pulsar, 2005.

Bittar, Marisa & Amaurílio Ferreira Jr. *Proletarização e sindicalismo de professores na ditadura militar (1964-1985),* São Paulo, Pulsar, 2006.

Boito Jr., Armando. *Sindicalismo de Estado no Brasil*, Campinas, Unicamp, 1991.

———. *O sindicalismo na política brasileira*, Campinas, Unicamp, 2003.

Cardoso, Adalberto Moreira. *A década neoliberal e a crise dos sindicatos no Brasil* , São Paulo, Boitempo, 2003.

Costa, Áurea; Edgard Fernandes Neto & Gilberto Souza. *A proletarização do professor*, São Paulo, Instituto José Luís e Rosa Sundermann, 2009.

Costa, Marisa Cristina Vorraber. *Trabalho docente e profissionalismo*, Porto Alegre, Sulina, 1995.

Engels, Friedrich; Karl Marx; Vladimir Lênin & Léon Trotsky. *O marxismo e os sindicatos*, São Paulo, Instituto José Luís e Rosa Sundermann, 2008.

Fernandes, Florestan. "A formação política e o trabalho do professor", in D. Catani, D. Miranda, L. C. Menezes & R. Fischmann (orgs), *Universidade, escola e formação de professores*, São Paulo, Brasiliense, 1986.

Ferreira Jr., Amarilio. "Sindicalismo e proletarização: A saga dos professores brasileiros", São Paulo, Universidade de São Paulo, 1998, tese de doutorado.

Giannotti, Vito & Sebastião Lopes. *CUT, ontem e hoje*, Petrópolis, Vozes, 1992.

Gramsci, Antonio. *Poder, política e partido*, São Paulo, Expressão Popular, 2005.

Julián, Fontora & Gentili. *Sindicatos docentes e reformas educacionais na América Latina*, Rio de Janeiro, Fundação Konrad Adenauer, 2009.

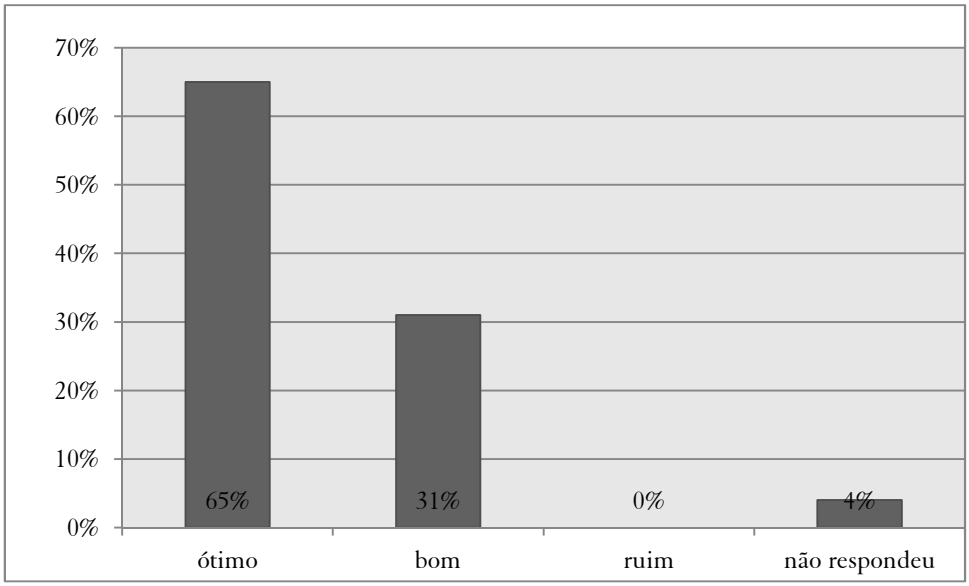
Lênin, Vladimir. *As três fontes e as três partes constitutivas do marxismo* , São Paulo, Expressão Popular, 2001.

Santos, Milton. *Por uma outra globalização: Do pensamento único à consciência universal*, 5. ed., Rio de Janeiro, Record, 2001.

Trotsky, Léon. *Questões de modo de vida. A moral deles e a nossa* , São Paulo, Editora Instituto José Luís e Rosa Sundermann, 2009.

———. *Escritos sobre sindicato, São* Paulo, Kairós, 1979.

———. *Programa de transição*, São Paulo, Instituto José Luís e Rosa Sundermann, 2004.


70%
60%
50%
40%
30%
20%
10%
0%
65%
31%
0%
4%
ótimo
bom
ruim
não respondeu

2

A Confederação dos Professores do Brasil e a aposentadoria aos 25 anos

Amarilio Ferreira Júnior*

Introdução

Esta comunicação tem como objetivo apresentar o contexto histórico no qual o movimento associativista dos professores públicos, liderado pela Confederação dos Professores do Brasil – CPB, logrou conquistar a aposentadoria aos 25 anos de trabalho. A luta sindical da CPB pela conquista da aposentadoria aos 25 anos remonta ao início da década de 1970. Logo após a aprovação da Lei 5.692/71, que instituiu a dimensão profissionalizante da categoria dos professores públicos de primeiro e segundo graus, a CPB passou a reivindicar da ditadura militar (1964-1985) o benefício previdenciário especial para a categoria do magistério. A Constituição de 1969, derivada do Ato Institucional n. 5 (1968), estabelecia no Art. 101 que a concessão de aposentadorias especiais era uma prerrogativa exclusiva da Presidência da República. Assim sendo, a reivindicação da aposentadoria aos 25 anos, marco da profissionalização docente em âmbito nacional, originou-se no contexto de um regime político autoritário. Entretanto, a recusa da ditadura militar em atender o pleito dos professores transformou a luta pela aposentadoria aos 25 anos numa das reivindicações associativistas que deslocou a CPB para o campo das organizações da sociedade civil que lutavam pelas liberdades democráticas.

A origem da reivindicação pela aposentadoria aos 25 anos de serviço

As duas constituições posteriores à Segunda Guerra Mundial (as de 1946 e de 1967) estabeleceram prerrogativas jurídicas especiais para a aposentadoria de funcionários públicos. A promulgada em 1946 determinava:

* Universidade Federal de São Carlos (UFSCar); contato: ferreira@ufscar.br.

> Art. 191. O funcionário será aposentado:
> (...)
> § 4º. Atendendo à natureza especial do serviço, poderá a lei reduzir os limites referidos em o número II [aposentadoria aos 70 anos idade] e no § 2º [aposentadoria aos 30 anos de serviço] deste artigo (cf. Campanhole & Campanhole, 1994: 465).

A de 1967, outorgada pelo regime militar, estabelecia:

> Art. 100. O funcionário será aposentado:
> (...)
> § 2º. Atendendo à natureza especial do serviço, a lei federal poderá reduzir os limites de idade e de tempo de serviço, nunca inferiores a sessenta e cinco e vinte e cinco anos, respectivamente, para a aposentadoria compulsória e a facultativa, com as vantagens do item I [aposentadoria por invalidez], do Art. 101 [vencimentos integrais e proporcionais ao tempo de serviço] (idem: 357).

A constituição do Ato Institucional nº 5, de 1969, através do Art. 101 (ibidem: 236), suprimiu o preceito jurídico da aposentadoria especial. No seu lugar, introduziu um dispositivo que transferia para a iniciativa da Presidência da República o poder de estabelecer os critérios que definiriam as aposentadorias especiais. O Art. 103 tinha na redação o seguinte conteúdo:

> Lei complementar, de iniciativa exclusiva do Presidente da República, indicará quais as exceções às regras estabelecidas, quanto ao tempo e natureza de serviço, para aposentadoria, reforma, transferência para a inatividade e disponibilidade (ibidem: 236).

Este artigo estava em perfeita consonância com a lógica política do regime militar, ou seja, concentrava uma poderosa força constitucional no âmbito do Poder Executivo. Era levando em consideração tal dispositivo constitucional do regime militar que a Confederação de Professores Primários do Brasil – CPPB convergia as suas ações associativistas na conquista da aposentadoria aos 25 anos, diretamente na figura do general-presidente Emílio Garrastazu Médici. Numa reunião da diretoria da CPPB, realizada em Belo Horizonte (30 de abril de 1971), a presidente da entidade, professora Lucília Lamêgo Passos, notificou que:

> [...] as medidas já tomadas por intermédio do senhor deputado José Parente Frota (Arena-ES) para a audiência com o excelentíssimo senhor Presidente da República para apresentação do memorial reivindicatório do *retorno* da aposentadoria aos vinte e cinco anos de serviço (CPB, *Atas – 1962-1972, Reuniões da Diretoria*: 75. Grifo nosso).

Explorando o fato de que o general-presidente Emílio Garrastazu Médici era um fanático torcedor de futebol, daqueles que frequentavam estádios, a CPPB aproveitou-se da oportunidade gerada pela conquista do tricampeonato mundial de futebol, em 1970, para enviar uma carta ao jogador Pelé "solicitando sua colaboração junto ao excelentíssimo presidente da república, quanto a remuneração e aposentadoria aos 25 anos para o professor primário" (CPB, *Relatório de atividades do setor n. 1*, 6 de julho de 1970). Aliás, nas memórias do general-presidente Ernesto Geisel, as preferências futebolísticas do general-presi-

dente Emílio Garrastazu Médici, mereceram as seguintes considerações: "[...] É verdade que não era um homem de grandes luzes, também não era um homem de trabalhar muito... Ficava nas grandes linhas. E era apaixonado pelo futebol" (d'Araújo *et alii*, 1997: 21). Além disso, a entidade nacional dos professores primários efetivou várias tentativas no sentido de obter uma audiência com o chefe do Executivo para discutir a questão da aposentadoria aos 25 anos de serviço, entretanto nenhuma logrou êxito.

Em janeiro de 1973, já com a nova denominação de Confederação de Professores do Brasil (CPB) e na presidência da professora Thereza Noronha Carvalho, a entidade nacional dos professores públicos estaduais de primeiro e segundo graus, com o seu conselho administrativo reunido na cidade de Porto Alegre, voltava à carga da pressão política pela reivindicação da aposentadoria aos 25 anos de serviço. O encaminhamento da reivindicação continuava sendo a velha forma do memorial ao chefe do Executivo Federal (CPPB, *Atas 1973 a 1980 – Conselho Administrativo*: 4).

O governo do general Emílio Garrastazu Médici chegou a enviar ao Congresso Nacional, em 1973, um projeto de lei complementar que estabelecia casos de aposentadorias compulsória e voluntária. Mas, a mensagem n. 447/73 foi retirada da Câmara dos Deputados por ordem da própria Presidência da República. Assim, malograva mais uma tentativa da CPB na luta pela conquista da aposentadoria dos professores aos 25 anos de serviço (Dias, 1979: 05).

A conquista da aposentadoria aos 25 anos de serviço

Depois da derrota da proposta de emenda constitucional n. 4, assinada pelo deputado Álvaro Dias, do Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB-PR), em 1979, o deputado Alexandre Machado da Silva, do Partido Democrático Social (PDS-RS), apresentou a proposta de emenda constitucional n. 50, em 1980. A aposentadoria integral do professor aos 25 anos de serviço voltava à ordem do dia no Congresso Nacional. Novamente a iniciativa tomada no âmbito do Legislativo foi derrotada. A diretoria da CPB justificou o malsucedido com a sua mais importante reivindicação econômica assim:

> [...] numa sessão memorável e histórica do Congresso Nacional, realizada no dia 21 de setembro, os professores brasileiros representados, em Brasília, por um número de colegas que lotou as galerias do Congresso, viram representantes do povo rejeitarem o projeto. Foi aprovado pela Câmara com 293 votos e rejeitado pelo Senado com 31 votos (CPB. *Aposentadoria aos 25 anos: Relatório*, 20 de julho de 1981: 1).

O deputado Alexandre Machado da Silva (PDS-RS), em 1981, quando a proposta de aposentadoria aos 25 anos de serviço voltou a ser discutida pelo Congresso Nacional, fez um pronunciamento no qual considerava que sua iniciativa havia sido derrotada apenas por um pequeno detalhe:

> Fui o autor, no ano passado, de uma proposta de emenda à Constituição que aposentava os professores aos 25 anos de serviço com vencimentos integrais. Na Câmara, o resultado foi esmagador, em favor da emenda: 293 votos a 2. No Senado, caiu a medida, por 3 votos

> apenas. Faltaram, pelo fato de estarem viajando pela Europa, na votação da matéria, os senadores Marcos Freire, Mauro Benevides e Hugo Ramos, enquanto que, com uma perna quebrada, também não pôde votar, o ilustre senador Teotônio Vilela (Silva, 1981: 6.855).

Mas a entidade sindical dos professores públicos de primeiro e segundo graus não desistiu da tentativa de recuperação do direito previdenciário perdido com a Constituição Federal outorgada pelo regime militar em 1967. Pois, "até 1967, a Constituição assegurava aos professores do Brasil o direito de se aposentarem aos 25 anos de serviço no magistério. A atividade era considerada especial, exaustiva, estafante, penosa" (Dias, 1981: 1.364). Isso porque a Constituição de 1946, no § 4º do Art. 191, permitia que "atendendo à natureza especial do serviço, poderá a lei reduzir os limites referidos em o número II e no § 2º deste artigo" (Campanhole & Campanhole, 1994: 465). Esse parágrafo, que estava inserto na Carta de 1946, foi suprimido pela primeira Constituição do regime militar. A alteração constitucional de 1967 retirou a autonomia federativa que os estados tinham de conceder ou não aposentadoria especial aos professores públicos de primeiro e segundo graus.

Em 1981, para recuperar o quadro constitucional do pré-67, quatro propostas de aposentadoria especial para os professores foram apresentadas: a proposta de emenda constitucional n. 8, do deputado Álvaro Dias (PMDB-PR); a proposta de emenda constitucional n. 9, do deputado Álvaro Valle (PDS-RJ); a proposta de emenda constitucional n. 10, da deputada Júnia Marise (PMDB-MG); a proposta de emenda constitucional n. 14, do deputado Iranildo Pereira (PMDB-CE).

As diferenças entre elas eram basicamente de duas ordens. As propostas oposicionistas tinham igualmente o mesmo conteúdo: "aposentadoria com salário integral, aos vinte e cinco anos de serviços, aos professores de ambos os sexos" (*Diário do Congresso Nacional*, 8 de abril de 1981: 410). A proposição do deputado governista era muito mais restritiva: "aposentadoria para o professor após 30 anos, e para a professora, após 25 anos de efetivo exercício em função de magistério" (*Diário do Congresso Nacional*, 8 de abril de 1981: 409). Portanto, a proposta do deputado Álvaro Valle estabelecia um diferença de cinco anos entre os sexos e não concedia o salário integral.

Escarmentada com os fracassos anteriores, a CPB procurou dessa vez organizar um movimento nacional de pressão sobre os parlamentares. O início da mobilização começou no mês de março quando o professor Hermes Zaneti manteve uma audiência com o ministro da educação, general Rubem Ludwig. Neste encontro, o presidente da CPB entregou ao ministro as resoluções aprovadas no XIV Congresso Nacional de Professores, com destaque para a aposentadoria aos 25 anos de serviço. Ou seja: mais uma vez o governo tomava conhecimento da reivindicação previdenciária dos professores públicos de primeiro e segundo graus.

Entretanto, o general Rubem Ludwig era contrário à adoção de tal medida. As argumentações levantadas pelo Ministério da Educação condenavam a aposentadoria especial para a categoria dos professores públicos em todos os sentidos:

> O Ministério da Educação, em sucessivos pareceres enviados às lideranças do Congresso e à Casa Civil da Presidência da República, manifestou-se contrário à aposentadoria do professor aos 25 anos e 30 anos de serviço, sob o argumento básico de que o magistério deve ter sua

> carreira dignificada e valorizada, o que não se dará com uma aposentadoria precoce. Para o MEC, a medida privilegia uma classe, profissional, enquanto há inúmeras outras igualmente desgastantes, sendo um projeto desta natureza apenas uma forma paliativa de reduzir os desgastes, que têm como causa os números turnos de trabalho que os professores geralmente desempenham para obter melhores salários. Ainda na opinião do MEC, o que é preciso é melhorar o salário, dignificar e valorizar profissionalmente a carreira e, com isso, permitir ao professor dedicar-se ao trabalho normalmente, sem desgastes adicionais. A aposentadoria precoce é apenas um privilégio que poderá, inclusive, servir como desculpa para novos adiamentos de uma medida que solucione o problema, como a concessão de salários dignos (*O Estado de São Paulo*, "MEC sempre foi contrário", *Caderno A*, 26 de junho de 1981: 59).

O ministro Jair Soares, do Ministério da Previdência Social, batia em outra tecla. O sistema previdenciário, segundo o ministro, não tinha condições de pagar aos professores a aposentadoria aos 25 anos de serviço. Os seus argumentos assumiram o seguinte tom:

> Mesmo que a princípio possa haver recursos para a concessão da aposentadoria aos 25 anos para as professoras, com o passar dos anos o sistema previdenciário entraria em colapso, porque seria uma massa muito grande de beneficiados para pagar" (*Jornal do Brasil*, "Jair diz que não tem como pagar benefício", 26 de junho de 1981: 09).

Independentemente das negativas dos ministros do regime militar, a CPB dava sequência ao processo de mobilização nacional do movimento de professores em defesa da histórica reivindicação econômica. No começo de junho de 1981, o conselho de entidades, a segunda mais importante instância de deliberação na sua estrutura sindical, reuniu-se em Brasília e ultimou os preparativos da pressão política que haveria no dia da votação das propostas de emendas constitucionais sobre a aposentadoria especial para a categoria dos professores públicos de primeiro e segundo graus. O rol de propostas encaminhadas para as bases continha os seguintes itens:

> 1. Divulgação entre os professores, escolas e imprensa; 2. Contatos com deputados e senadores de cada região; 3. Correspondência aos senhores parlamentares; 4. Cartas aos professores de Brasília, pedindo o comparecimento dos mesmos no Congresso Nacional; 5. Encaminhamento de mensagens acompanhadas de abaixo-assinado; 6. Realização de reuniões, assembléias, encontros para discutir formas de encaminhamento da reivindicação; 7. Concentração, com paralisação das aulas nos dias de discussões e votação do projeto CPB, ("Aposentadoria aos 25 anos, Relatório", 20 de julho de 1981: 2).

Além disso, a CPB montou um comando central em Brasília, composto pela diretoria e os membros do conselho de entidades. Esse comando central, por sua vez, tinha as suas tarefas distribuídas através de várias comissões, cujas atividades eram:

> 1. Visita aos gabinetes dos senadores, em especial, e dos deputados; 2. Contato telefônico com os estados para ativar a mobilização e a pressão junto aos senadores; 3. Organização do Boletim/CPB para estabelecer, de forma mais rápida e eficiente, as diretrizes e prestar as informações necessárias às caravanas presentes ao Congresso Nacional; 4. Contato com os órgãos de imprensa; 5. Contato permanente com as lideranças dos diversos partidos em ambas as casas do Congresso ("Aposentadoria aos 25 anos, Relatório", 20 de julho de 1981: 5).

No Congresso Nacional, a cúpula do PDS, partido de sustentação do regime militar, encontrava dificuldades para convencer seus parlamentares de votarem contra a proposta previdenciária especial para os professores.[1] Os motivos para a rebeldia dos deputados e senadores governistas não faltavam. Por um lado, a matéria constitucional vinha se arrastando no Congresso Nacional desde 1975 (*O Estado de São Paulo*, "Em 75, as primeiras tentativas", 26 de junho de 1981); do outro, e talvez o mais importante, em 1982 se realizariam eleições de vereadores a governadores de estados (aliás, as primeiras desde 1965), passando pelas de parlamentares. Ou seja: "[...] as eleições do próximo ano foram motivo muito mais forte do que qualquer argumento econômico-financeiro" (*Jornal do Brasil*, "Pressão da classe forçou acordo", 26 de junho 1981: 9). E os parlamentares do PDS tinham clareza que nessas eleições estaria em jogo o próprio destino político da agremiação. Assim, toda e qualquer reivindicação popular tinha reflexos no âmago das forças políticas que davam sustentação ao regime militar.

Ao demonstrarem sensibilidade às manifestações de reorganização da sociedade civil, as bases parlamentares do PDS cederam às pressões sindicais criadas pelo movimento de professores. O clima político reinante no país favorecia também o enfrentamento que a bancada governista esboçava contra o núcleo "oligárquico palaciano" (Faoro, 1978: 49). Portanto, movida por motivações eleitorais, a bancada do PDS – majoritária no Congresso Nacional – impunha uma condição: dava o seu apoio desde que a proposta de emenda constitucional a ser levada à votação fosse a do deputado Álvaro Valle. As negociações entre a bancada governista, o Palácio do Planalto e os partidos de oposição só tiveram um desfecho quando:

> [...] durante um jantar do presidente Figueiredo com os vice-líderes governistas da Câmara, foram feitas as últimas tentativas e o secretário particular da Presidência da República, Heitor Aquino, prometeu a Álvaro Valle reexaminar a questão. Desde segunda-feira, Valle começou a reunir-se com os professores para encontrar uma solução que agradasse a todos os partidos. Segundo ele seria melhor aprovar sua emenda do que insistir na aposentadoria aos 25 anos para todos, e correr o risco de uma derrota completa. Terça-feira à noite, em telefonema ao ministro Golbery, o líder Cantídio Sampaio transmitiu as reivindicações de sua bancada, observando que, se não fosse encontrada solução para o problema, a emenda de Álvaro Dias poderia ser aprovada. Autorizado pelo governo a negociar a questão, o deputado paulista mediu também o risco de ver aprovada a proposta de um parlamentar da oposição e imaginou uma fórmula para dar essa vitória a seu partido (*O Estado de São Paulo*, "Em 75, as primeiras tentativas", 26 de junho de 1981).

O sinal verde para selar as negociações veio quando a CPB, receosa em relação à possibilidade de uma "derrota completa", concordou em apoiar a emenda do deputado Álvaro Valle, a mais restritiva das quatro. A única contrapartida exigida pela entidade era de que a proposta do deputado Álvaro Valle incorporasse o destaque feito pelo de-

1 A proposta de emenda à constituição do deputado Álvaro Valle estava subscrita por mais de 170 parlamentares oriundos de vários partidos, embora a maioria dos signatários fossem do Partido Democrático Social (*Diário do Congresso Nacional*, 8 de abril 1981: 409).

putado Iranildo Pereira (PMDB-CE), ou seja, "com salário integral" (*Diário do Congresso Nacional*, 26 de junho de 1981: 1.367).

A posição da CPB ficou consubstanciada num documento, cujo teor era o seguinte:

> O Magistério quer a aprovação da emenda proposta pelo Deputado Álvaro Dias, do Paraná, que assegura o direito de aposentadoria integral de todos os professores aos 25 anos de serviço. Caso o partido do governo negue quorum para apreciação desta proposta e, em consequência caem todas, então o magistério aceita a proposta do deputado Álvaro Valle que estabelece o direito de aposentadoria aos 25 anos para professoras e aos 30 anos de serviço para os professores, acrescida de parte da proposta do deputado Iranildo Pereira, do PMDB do Ceará, que assegura aos aposentados vencimentos integrais (*CPB – Notícias (Órgão da Confederação de Professores do Brasil)*, "Aposentadoria especial: Vitória da mobilização nacional" , julho de 1981: 4).

Depois dessa posição assumida pela CPB, o deputado Álvaro Dias, que vinha desde 1975 propondo a mesma matéria, foi à tribuna da Câmara dos Deputados e proferiu o seguinte discurso:

> Tenho a honra de comunicar aos professores e a esta casa um acordo de lideranças, aproveitando todas as emendas aqui apresentadas por parlamentares, Álvaro Valle, Iranildo Pereira, Júnia Marise, e por nós, que estamos nesta luta desde 1975. Com o acoplamento dessas emendas, o Congresso Nacional irá aprovar hoje a aposentadoria das professoras, com proventos integrais, aos 25 anos de serviço, e aos professores, aos 30 anos de serviço no magistério (*Diário do Congresso Nacional*, 26 de junho de 1981: 1.364).

Somente os parlamentares com afinidade ideológica orgânica com o regime militar se recusaram a participar das discussões e votação da proposta de emenda constitucional que concedeu aposentadoria especial para o professorado de primeiro, segundo e terceiro graus. O presidente do Senado, coronel Jarbas Gonçalves Passarinho, estava entre eles (*O Estado de São Paulo*, "Aprovada aposentadoria de professores aos 25 anos", 26 de junho de 1981). Mas o regime militar ainda não havia esgotado todo o seu estoque de manobra constitucional. A aprovação pelo Congresso Nacional, apenas, não garantia a aplicação imediata da aposentadoria especial para a categoria dos professores. Era necessária a promulgação por parte do Poder Executivo. E a posição do Poder Executivo ficou clara quando, numa visita a cidade de Barretos (SP), o general-presidente João Batista Figueiredo declarou que não sancionaria a lei da aposentadoria especial (*Folha de S. Paulo*, "Surpresos, docentes reagem à declaração contra a aposentadoria", 21 de agosto de 1981). A posição assumida pelo general-presidente João Batista Figueiredo para não assinar a lei da aposentadoria especial era:

> Por absoluta falta de recursos. Enquanto estivermos desenvolvendo esses grandes projetos, como a Ferrovia do Aço, Itaipu e outros, não poderemos dar aposentadoria aos professores aos 25 anos (*Folha de S. Paulo*, "Aposentadoria aos 25 anos, não", 21 de agosto de 1981).

A reação da liderança nacional do movimento de professores, em relação às declarações do general-presidente João Batista Figueiredo, foi imediata. O presidente da Associação dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo – Apeoesp, professor Gumercindo Milhomem Neto, argumentou:

> O presidente da República é, por definição, responsável perante a nação pelo cumprimento das leis, e não poderia declarar que o governo federal não vai atender a uma disposição constitucional, aprovada pelo Congresso Nacional (*Folha de S. Paulo*, "Surpresos, docentes reagem à declaração contra a aposentadoria", 21 de agosto de 1981).

No Congresso Nacional também ocorreram protestos contra a posição assumida pelo general-presidente João Batista Figueiredo. A deputada Cristina Tavares (PMDB-PE), em seu pronunciamento, chegou a colocar em dúvida "as declarações progressistas e de distensão dos generais" (*Diário do Congresso Nacional*, 22 de agosto de 1981: 1.705). Para ela:

> Essa mistificação, esse divórcio entre as palavras e os fatos, essa falta de responsabilidade dos nossos governantes, essa falta de respeito ao povo brasileiro parece que se vem estendendo também até o Congresso Nacional. Pela honra desta Casa, pela nossa honrada instituição, o Congresso não pode ficar calado, omisso e submisso às graves declarações do Sr. Presidente da República de que não cumprirá a emenda à Constituição, que foi votada nesta Casa pela total maioria de deputados e senadores e referendada pelas lideranças partidárias, seja do governo, seja das oposições (idem).

Já o deputado Hélio Duque (PMDB-PA) apelou para que o:

> [...] Sr. Presidente da República, no sentido de que honrasse o compromisso assumido através dos seus líderes neste Congresso e deixasse de, neste episódio, ouvir as opiniões do ministro Delfim Netto, pois a falta de recursos neste país não decorre do fato de garantir-se aos assalariados conquistas sociais, mas da incompetência administrativa, das alternativas de obras que não são prioritárias. Dentre essas, eu citaria Itaipu, no Paraná, que não precisava ser construída como vem sendo; a Ferrovia do Aço; a Transamazônica; a Perimetral Norte; a Ponte Rio-Niterói e, agora, a ativação do programa nuclear (*Diário do Congresso Nacional*, 22 de agosto de 1981: 8.222).

Pressionado pela sociedade civil e por um dos poderes da sociedade política, não sobrou alternativa ao regime militar a não ser promulgar a emenda constitucional que concedia aposentadoria especial para o professorado. Até porque, o episódio era uma oportunidade para demonstrar concretamente que a proposta de reforma institucional encetada no Palácio do Planalto comportava a independência política do Legislativo. Assim, a CPB conseguia transformar em realidade uma de suas principais reivindicações econômicas, que estava em pauta desde o final da década de 1960. A emenda constitucional n. 18 recebeu a seguinte redação:

> Art. 101. O funcionário será aposentado:
> III - voluntariamente, após trinta e cinco anos de serviço, ressalvado o dispositivo no Art. 165, item XX.
> Art. 165. A Constituição assegura aos trabalhadores os seguintes direitos, além de outros que, nos termos da lei, visem à melhoria de sua condição social:
> [...]
> XX - a aposentadoria para o professor após 30 anos e, para a professora, após 25 anos de efetivo exercício em função de magistério, com salário integral (Campanhole & Campanhole, 1994: 301-302).

A conquista da aposentadoria aos 25 anos de serviço para a categoria dos professores representou também um ponto de inflexão na trajetória sindical da CPB, pois ela deixava definitivamente para trás o seu passado de adesismo ideológico ao regime militar. Daí para frente, a CPB radicalizou suas posições políticas e passou a desempenhar um papel importante nas mobilizações da sociedade civil brasileira contra a aliança empresarial-militar que havia empalmado o poder com o golpe de Estado de 1964.

Conclusão

A conquista da aposentadoria aos 25 anos de serviço não representou apenas um ponto de inflexão na trajetória político-sindical da CPB, deslocando-a da órbita de influência ideológica da ditadura militar para a esfera de atuação da sociedade civil brasileira que reivindicava o Estado de direito democrático. A aposentadoria aos 25 anos simbolizara também o próprio processo de transformação da categoria social dos professores públicos em protagonistas sociais com plena consciência histórica sobre o seu próprio fazer profissional. Assim, podemos considerar que a conquista dessa demanda implicou no reconhecimento da nova identidade profissional, que reverberou tanto da Lei 5.540/1968 quanto da Lei 5.692/1971, que a categoria dos professores públicos adquiriu durante o processo de expansão quantitativa da escola pública obrigatória de oito anos.

Assim, a aposentadoria aos 25 anos significou um dos importantes elementos da profissionalização dos professores públicos no transcorrer da transição que se operou, nos anos 1970, entre as condições de trabalho vividas pelos professores originados nas altas camadas médias urbanas durante os chamados "tempos dourados" da escola pública (1930-1960) e aquelas enfrentadas pelos professores proletarizados, cultural e materialmente, após a implementação das políticas educacionais da ditadura militar. Portanto, podemos associar a conquista da aposentadoria aos 25 anos com o próprio processo de luta sindical dos professores em busca da sua nova identidade profissional.

Referências Bibliográficas

Brasil. Poder Legislativo. Proposta de Emenda à Constituição n. 9, de 1981. Dispõe sobre aposentadoria especial para professores e professoras. *Diário do Congresso Nacional*, Brasília 08.abr.1981: 409.

———. Proposta de Emenda à Constituição n. 10, de 1981. Modifica disposições dos Artigos 101, 102 e 165 do texto constitucional, visando à aposentadoria dos professores aos 25 anos de serviço. *Diário do Congresso Nacional*, Brasília 08.abr.1981: 410.

———. Requerimento n. 22, de 1981-CN. *Diário do Congresso Nacional*, Brasília 26.jun.1981: 1.367.

Campanhole, Adriano & Hilton Lobo Campanhole. *Constituições do Brasil. Compilação dos textos, notas, revisão e índice*, 11. ed., São Paulo, Atlas, 1994.

Confederação dos Professores Primários do Brasil. *Atas – CPB – 1962 a 1972 – Reunião da Diretoria*. Brasília, Confederação Nacional de Trabalhadores em Educação.

Confederação de Professores do Brasil. *Relatório de atividades do setor n. 1*, 06.jul.1970.

———. *Atas – CPB – 1973 a 1980 – Conselho Administrativo*, Brasília, Confederação Nacional de Trabalhadores em Educação.

———. *Aposentadoria aos 25 anos: Relatório*, 20.jul.1981.

CPB – Notícias (Órgão da Confederação de Professores do Brasil). "Aposentadoria especial: Vitória da mobilização nacional", Rio de Janeiro, jul.1981.

d'Araújo, Maria Celina & Celso Castro (orgs), *Ernesto Geisel*, 2. ed., Rio de Janeiro, Editora FGV, 1997.

Dias, Álvaro. "Aposentadoria para os professores aos 25 anos", Brasília: Congresso Nacional, 1979.

———. "Pronunciamento", *Diário do Congresso Nacional*, Brasília, 26.jun.1981: 1.364.

Duque, Hélio. "Pronunciamento", *Diário do Congresso Nacional*, Brasília, 22.ago.1981: 8.222.

Faoro, Raymundo. "Descontinuidade sem ruptura", *Revista Veja,* São Paulo, 1978: 9-11.

Folha de S. Paulo. "Aposentadoria aos 25 anos, não", São Paulo, 21.ago.1981.

———. "Surpresos, docentes reagem à declaração contra aposentadoria", São Paulo, 21.ago.1981.

Jornal do Brasil. "Jair diz que não tem como pagar benefício", Rio de Janeiro, 26.jun.1981: 9.

O Estado de São Paulo, "Aprovada a aposentadoria de professores aos 25 anos", São Paulo, 26.jun.1981.

———. "Em 75, as primeiras tentativas", São Paulo, 26.jun.1981.

———. "MEC sempre foi contrário", São Paulo, 26.jun.1981.

Silva, Alexandre Machado da. "Pronunciamento", *Diário do Congresso Nacional*, Brasília, 01.jul.1981: 6.855.

Tavares, Cristina. "Pronunciamento", *Diário do Congresso Nacional*, Brasília, 22.ago.1981: 1.705.

3

Sindicalismo docente e conjuntura política: Um estudo comparativo entre o Mato Grosso do Sul e o Paraná

Andréa Barbosa Gouveia &
Marcos Ferraz*

Conjuntura e estrutura

A primeira questão a ser levantada, neste texto, diz respeito aos eternos pares conceituais que tensionam a teoria social, desde o seu nascimento nos primeiros clássicos. Pares tais como ação social e estrutura, teoria e empiria, indivíduo e sociedade, objetividade e subjetividade, conhecimento e experiência, dentre outros. Neste trabalho, a tensão diz respeito à conjuntura e estrutura. Em outras palavras, como conjunturas políticas e/ou regionais singulares influenciam a consolidação de determinadas estruturas organizativas. E, obviamente, no caminho inverso – ou vice-versa –, como certas estruturas institucionais colocam limites ou moldam a ação em conjunturas específicas.

É um pressuposto, portanto, tanto teórico quanto metodológico, que estas tensões não são resolvidas ou pacificadas, nem tampouco simplesmente compreendidas, evidenciando-se ou privilegiando-se um destes polos. Tal pressuposto não é um simples ponto de partida axiomático. Ao contrário, é um ponto de partida solidamente ancorado por ampla teoria social, toda ela demonstrável e consolidada e que, caso o leitor queira aprofundar ou refutar, basta buscar os autores clássicos e contemporâneos que compreendem a sociologia como uma ciência relacional (cf. Bourdieu, 2006). Um ponto de partida pode ser o trabalho de Bourdieu, que cunhou especificamente este termo, mas este mesmo privilégio à relação – e não a seus polos – pode ser percebido na dialética de infra e superestrutura de Marx (2003), nas relações de ação e esferas de racionalidade em Weber (1971), no processo civilizatório de Elias (1995), na teoria da estruturação de Giddens (2009), no mundo da vida e no mundo sistêmico de Habermas (1999) e em tantos outros.

* Contato: andreabg@ufpr.br, UFPR; ferrazmarcos@uol.com.br , UFGD.

No entanto, nos estudos do sindicalismo brasileiro, nem sempre esta perspectiva teórica e metodológica é contemplada. Por exemplo, Sader, Paoli e Telles (1983) e Sader e Paoli (1986) apontaram que o olhar e a análise acadêmica, sobre o sindicalismo pós-greves de 1978, fizeram aparecer os trabalhadores na política brasileira, pois substituíram o foco na estrutura, pela preocupação com a racionalidade própria das classes trabalhadoras. Ou seja, naquele momento, os autores denunciavam que a tradição da sociologia do trabalho brasileira havia retratado os trabalhadores em negativo. A ação dos sindicatos e dos trabalhadores era sempre retratada por sua submissão à sua própria heterogeneidade, ao seu passado rural, à sua incapacidade coletiva ou à sua dependência do Estado.

De igual modo, Ferraz (2011), ao sumariar a produção que, na segunda metade dos anos de 1990 e início dos anos de 2000, analisou a postura defensiva do sindicalismo brasileiro naquele período, registra que parte significativa da mesma[1] apenas lamentava e/ou denunciava uma, até certo ponto atávica, submissão dos trabalhadores às estratégias do capital. Nas palavras do autor:

> O pensamento torna-se circular e tautológico, as greves diminuíram porque sindicatos e trabalhadores encontram-se na defensiva devido ao avanço neoliberal. Por outro lado, o neoliberalismo avançou porque a resistência de sindicatos e trabalhadores diminuiu como comprova a postura defensiva e de negociação adotada pela principal central sindical brasileira, que é incontestavelmente demonstrada pela diminuição do ritmo de greves ao longo da década de 1990 (Ferraz, 2011: 15).

Simultaneamente, também em fins dos anos de 1990, as análises, cada vez mais específicas, da situação micro dos sindicatos ou das comissões de fábrica, perderam, muitas vezes, o cenário macropolítico das lutas de classes. A dificuldade dos trabalhadores em definir o cenário político da disputa, de impor a sua subjetividade política (Rancière, 1996), alimentou estudos de caso, que, em alguns momentos, não passaram da denúncia da opressão ou da supervalorização de micro ações positivas, mas de pequeno alcance societal. Diversos estudos sobre as experiências populares e sindicais de economia solidária são paradigmáticos, mas não exclusivos, desta situação,[2] assim como outros tantos trabalhos sobre a precarização das condições de trabalho que, em vários momentos, perderam qualquer dimensão política do conflito.

Portanto, entre o privilégio do macro – que pode se expressar pela estrutura sindical autoritária, pela força ideológica do neoliberalismo ou pelo avassalador movimento da crise do capital – e do micro – que se aprecia na intensificação e precarização do trabalho no interior das linhas de montagem, nas iniciativas de organização de cooperativas solidárias, nos processos de redefinição do perfil do dirigente sindical –, o sindicalismo parece ter perdido sua capacidade de transformar o particular em demanda coletiva e pauta política. Em outras palavras, para novamente citar Rancière (1996), a capacidade de subjetivação e de instalação do conflito se fez imperceptível. Com essa impossibilida-

1 O autor se refere, principalmente, às obras de Alves, 2000; Antunes, 1997; Bito Jr., 1999; Galvão, 2002; Trópia, 2002 e Tumolo, 2000.

2 Cf., por exemplo, Gaiger, 2000 ou Singer, 2000.

de de visualizar a política, a percepção dos pesquisadores sociais também perdeu um pouco de sua capacidade de compreender o mundo relacionalmente, pois a relação não se apresenta mais tão facilmente aos olhos.

É nesta perspectiva que analisar o movimento sindical docente público se apresenta como tarefa tão desafiadora. Pois, do lado macro, não há, juridicamente, uma estrutura sindical totalmente rígida que pese sobre estes sindicatos. Do mesmo modo, a ideologia neoliberal não se apresenta, entre os professores públicos, com as mesmas particularidades, pois sua força de trabalho não é vendida no mercado, mas processada no interior de estatutos que se pautam, também, mas não exclusivamente, pelas razões de Estado. Por fim, esta mesma razão de Estado estabelece alguns obstáculos para que o movimento e a crise do capital atinjam os sindicatos de professores públicos da mesma maneira que o faz com os trabalhadores da iniciativa privada. Pois, este capital sempre interpela os servidores público já em sua forma de fundo público (Oliveira, 1998).

Já na perspectiva micro, a intensificação e precarização do trabalho docente não podem ser interpretadas de forma absoluta. Em primeiro lugar porque, no interior do processo de municipalização do ensino, cresceu o número de professores concursados frente aos temporários. Da mesma forma, os movimentos de reivindicação dos anos de 1990 e 2000 consolidaram planos de carreira[3] na grande maioria das redes municipais e estaduais, o que não é, necessariamente, sinônimo de precarização. Por fim, seus sindicatos atravessaram os anos neoliberais em ampla ascensão, tanto organizativa como na capacidade de arregimentar novos filiados (Cardoso, 2003), o que os colocam na contramão da crise do sindicalismo.

Assim, partindo tanto do micro como do macro, é impossível uma análise sociológica satisfatória do sindicalismo docente, sem inter-relacionar as duas dimensões. Pode-se até separá-las, inicialmente, por preocupação didática, ou mesmo, incapacidade analítica dos autores. Mas, é preciso, posteriormente, contrapor conjuntura e estrutura, recusando qualquer certeza prévia ou explicação totalizante.

O problema da estrutura

Parte significativa dos estudos sindicais brasileiros tem como ponto de partida a estrutura sindical nacional. Ou seja, os parâmetros dados pelo Sindicalismo de Estado Celetista (Boito Jr., 1991). A obra de Boito Jr. continua sendo referência obrigatória, pois descreve com precisão, não apenas, a unicidade sindical, a investidura, o imposto sindical e o papel normativo da Justiça do Trabalho, como analisa as consequências

3 No que diz respeito aos planos de carreira, não apenas os sindicatos mais organizados os conquistam, na prática, tanto em redes municipais como estaduais; como nacionalmente, a legislação se transforma, ao longo dos últimos 40 anos, conferindo legitimidade jurídica e política para direitos, anteriormente apenas reivindicados, que, pouco a pouco, se veem respeitados. Assim, a Lei 5.692/1971orienta a organização dos Estatutos do Magistério; a Resolução 03/1997 estabelece orientações para a carreira do magistério e, por fim, a Resolução 02/2209 fixa as Diretrizes Nacionais para os Planos de Carreira e Remuneração dos Profissionais do Magistério da Educação Básica Pública.

sociológicas desta estrutura, na ação dos sindicatos. Ou seja, já na CUT nascente, o autor observava os desdobramentos de sua opção de criticar a estrutura, mas continuar a atuar por dentro da mesma. O autor argumenta que, ao privilegiar, como atividades a ser empreendidas pela central, o combate aos processos de destituição de diretorias sindicais, ao controle do Estado sobre as eleições sindicais, ao estatuto padrão, ao controle das finanças do sindicato pelo Estado, à ausência de organização nos locais de trabalho, ao assistencialismo e à fragmentação por categoria profissional; o sindicalismo-CUT lutou contra o efeito da estrutura corporativa, mas deixou sua essência intacta. Ou seja, a investidura sindical, a unicidade e o imposto sindical permaneceram.

Se a análise de Boito Jr. revela muito dos traços de continuidade que existem entre o velho e o novo sindicalismo, impede, por outro lado, de perceber as novidades. A realização de greves ilegais, a própria criação das centrais sindicais ao arrepio da lei e a sindicalização dos servidores públicos são, entre outras, ações que desafiam a estrutura corporativa. Assim, a Constituição de 1988 reflete a estrutura anterior, mas também a rebeldia dos primeiros anos do novo sindicalismo. Para Almeida (1996b), da Constituição nasce uma estrutura sindical que não deve mais ser caracterizada como corporativa. A existência das centrais já é, por si só, um exemplo de elemento pluralista na estrutura.[4] A nova estrutura, nas palavras da autora, é híbrida, conservando unicidade e imposto sindical na base, mas plural na cúpula.

Para Comin (1995), a estrutura que emerge da Constituição é ainda corporativa, mas compõe um quadro ambíguo que revela, sim, uma insatisfação. Mas esta insatisfação era mais fruto de uma busca pela dinamização da representação dos interesses, que uma leitura que diagnosticasse a necessidade da destruição completa da estrutura. A dubiedade do texto legal é, para Comin, a expressão da conjugação dos interesses reais dos atores sociais que estavam envolvidos. Mas, de qualquer maneira, esta dubiedade não eliminou características marcantes do sindicalismo.

Assim, mesmo sendo um modelo híbrido ou dúbio, não é possível pensar o sindicalismo, sem atentar para algumas das características corporativas da sua estrutura. Pois, esta estrutura sindical, para Almeida (1996a), moldou objetivos e desenhou estratégias sindicais que, a partir de sindicatos de categorias profissionais e municipais, buscaram maximizar os ganhos de seus representados, independente de possíveis efeitos agregados. Mesmo com a construção das centrais sindicais, a partir de 1983, o quadro não mudou, pois as mesmas se constituíram apenas como núcleos políticos e identitários, sem poder de representação legal[5] (Comin, 1995).

Mas como já foi apontado acima, juridicamente, este quadro não pesa sobre o sindicalismo docente público, visto que o mesmo não é regulado pela CLT. Entretanto, segun-

4 Permanece a unicidade sindical de base, mas, desde a Constituição de 1988, existe uma pluralidade sindical de cúpula, pois são várias as centrais. Este fenômeno foi ainda mais acentuado com o reconhecimento legal das centrais sindicais, a partir de 2008.

5 Mais uma vez, cabe salientar que a possibilidade de representação legal passou a existir a partir de 2008, com o reconhecimento legal das centrais.

do Ferraz e Gouveia (2009), a força de irradiação das práticas desenvolvidas pelo sindicalismo de trabalhadores do setor privado para o setor público não pode ser menosprezada. O que os autores procuraram demonstrar é que a cultura, desenvolvida no interior dos sindicatos de trabalhadores da área privada, sob os marcos legais da CLT, inspirou a organização do sindicalismo do setor público, que nasce após a Constituição de 1988. No caso específico, do Sindicato Municipal dos Trabalhadores em Educação de Dourados/Mato Grosso do Sul – Simted e de outros sindicatos de professores do Mato Grosso do Sul, é bastante visível a pulverização municipal da ação,[7] como aponta Almeida (1996a). Da mesma forma, no Paraná, a ação da Sindicato dos Trabalhadores em Educação Pública do Paraná – APP-Sindicato junto a associações de professores municipais e o crescimento de sindicatos municipais de professores são reflexos da mesma pulverização da ação inspirada pela estrutura sindical.

Aqui se encontra o desafio empírico com o qual os autores deste texto se depararam. O direito a sindicalização dos servidores públicos foi garantido, em 1988, através da Constituição, que no inciso VI, do seu artigo 37, dispõe:

> VI - É garantido ao servidor público civil o direito à livre associação sindical.

No entanto, a legislação é omissa sobre a estrutura organizativa para a efetivação desse direito. Assim, a forma de organização dos sindicatos de servidores públicos, entre eles os professores, seguiu apenas as próprias iniciativas de sindicalistas e servidores – estas pautadas pela cultura sindical anterior (Ferraz & Gouveia, 2009) – e a jurisprudência que foi se formando, quando algum setor do movimento sindical recorria a Justiça para definir disputas de base ou de reconhecimento de representação. Assim, na prática, ainda que inspirada pela estrutura celetista, os sindicatos de professores se organizaram em formas estruturais diferenciadas, através do território nacional.

Nas investigações comparativas, entre o estado de Mato Grosso do Sul e Paraná, foram encontrados alguns formatos de estrutura sindical que merecem registro. O caso paranaense, como se verá, parece reproduzir a estrutura que se encontra na maioria dos estados brasileiros, mas o Mato Grosso do Sul oferece certo desafio à imaginação sociológica. O esquema que se segue apresenta a estrutura organizativa do sindicalismo docente no Paraná:

Organização Sindical de Professores no Paraná

Sindicato Municipal (Rede Municipal)

Sindicato Estadual (Rede Estadual)

Associação Municipal (Rede Municipal)

A representação de interesses dos professores se organiza em duas ramificações separadas. Para os professores da rede estadual de ensino, há um Sindicato Estadual de Professores da Rede Estadual. No caso paranaense, este sindicato é a APP-Sindicato. O

mesmo acontece em São Paulo com a Apeoest (Nogueira, 2005; Gerolmo, 2009), no Rio Grande do Sul com o CPERS-Sindicato (Bulhões & Abreu, 1992) e em outros estados do território nacional. Nas redes municipais de ensino, os professores encontram-se organizados e são representados por sindicatos municipais. É o caso de Sindicato dos Servidores do Magistério Municipal de Curitiba – Sismmac e Sindicato dos Servidores do Magistério Municipal de Araucária – Sismmar , em Curitiba e Araucária, na Região Metropolitana de Curitiba. Por fim, em cidades, onde não existe um sindicato municipal de professores, o sindicato estadual, em parceria com associações municipais de professores, representa os docentes destas redes municipais específicas. É o que acontece entre a APP-Sindicato e a Associação de Professores de Colombo, na Região Metropolitana de Curitiba.[6] Não há uma federação estadual de professores ou de trabalhadores em educação.

Em relação ao Mato Grosso do Sul, este modelo de representação não foi reproduzido. A estrutura de organização sindical não segue os desenhos das redes municipais e estadual de ensino. O novo esquema, que se segue, demonstra o que ocorre no estado do Centro-Oeste:

Organização Sindical de Professores no Mato Grosso do Sul

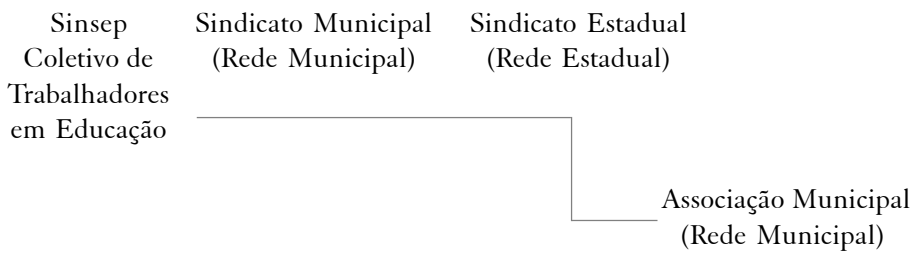
A representação dos professores, no caso do Mato Grosso do Sul, se estrutura preferencialmente no nível municipal, independente da rede de ensino em que o professor atua. A representação estadual é apenas derivada para a federação, a partir do poder concentrado nos sindicatos municipais. Esta estrutura lhe confere características peculiares que desafiam o pensamento e a interpretação sociológica, pois a lógica de sua organização não se encontra no enquadramento jurídico de seus representados, mas na divisão federativa do estado. Este fato sugere uma relação potencialmente diferente entre as funções de representação corporativo-trabalhista e de formulador de políticas públicas que caracterizam os sindicatos de professores. Pois a organização

6 Para maiores detalhes sobre os sindicatos de professores na Região Metropolitana de Curitiba, cf. Ferraz & Gouveia, 2009.

dos trabalhadores não tem correspondência com o seu paralelo na estrutura da organização patronal.

Mas as variações estruturais não param por aí. Se o Paraná parece reproduzir o modo organizativo majoritário dos outros estados, quando se observa a cidade de São José dos Pinhais encontra-se uma exceção, na estrutura, que a princípio seria a modelar. Neste caso é rompida a organização pela categoria profissional, pois trabalhadores em educação estão reunidos aos demais servidores públicos do município. Foi preciso elaborar mais um esquema para conseguir resumir a realidade revelada pela descoberta empírica:

Organização Sindical de Professores no Paraná, com São José dos Pinhais



No caso de São José dos Pinhais, um virtual Sindicato de Trabalhadores em Educação da Rede Municipal está no interior do Sindicato dos Servidores Públicos Municipais de São José dos Pinhais – Sinsep, na forma de um coletivo de educação. Neste caso, mesmo sendo um sindicato da base cutista, o Sinsep contraria as ideias tanto dos ramos de atividade, como das categorias profissionais, e segue um sentido contrário à maioria dos sindicatos de servidores que separaram, principalmente, os ramos de educação e saúde.

Os percalços da conjuntura

Estruturas com diferenças significativas podem ser resultado de orientações políticas singulares de lideranças políticas específicas, em momentos específicos. Em outras palavras, é preciso compreender as conjunturas históricas nas quais cada ator social pôde se movimentar. Para isso é preciso olhar para as particularidades do sindicalismo docente. Quando se fala sobre o sindicalismo docente, na conjunção de sua ação e prática com os seus aspectos estruturais e institucionais, é preciso ter em consideração algumas características. Legalmente, como instituições propriamente sindicais que representam interesses corporativos, o sindicalismo docente público existe somente após a promulgação da Constituição Federal de 1988, como já foi registrado. Isto significa que sua prática sindical, portanto, reúne a experiência passada (anterior a 1988) de organização de professores em instituições associativas de caráter mais recreativo e assistencial que propriamente trabalhista (Gadotti, 2007; Nogueira, 2005), mas, também, um intenso diálogo, ainda na condição de associações, ao longo das greves de fins de 1970 e dos anos de 1980, com setores dos trabalhadores já organizados sindicalmente (Nogueira, 2005; Gerolmo, 2009; Ferreira, Jr., 2003; Biasotto & Tetila, 1991), no contexto de nascimento e consolidação do novo sindicalismo.

Se o diálogo com o novo sindicalismo conferiu algumas características sobre o movimento docente – como a organização de base e a mobilização da categoria ao redor de datas-base,[7] por exemplo – as práticas anteriores a 1988, que eram desenvolvidas pelas antigas associações nacionais, estaduais e municipais de professores, também deixaram suas marcas. Para Nogueira (2005), a forte estrutura recreativa e mesmo assistencialista de boa parte dos sindicatos de professores é devedora deste passado. Mas para Gadotti (2007) e Monlevade (1990), outra característica destes sindicatos deriva deste passado e se transformou em marca específica de sua ação política. Os sindicatos de professores são portadores de uma antiga tradição de intervenção direta e ativa na formulação de políticas públicas. Esta prática se intensifica, principalmente, ao longo dos anos de 1990, a partir do assento, legalmente reconhecido, dos sindicatos de professores em um conjunto de Conselhos ligados aos temas da educação, onde podemos destacar tanto os conselhos nacional, estaduais e municipais de educação, como os conselhos de acompanhamento e controle social do Fundef, e posteriormente, Fundeb (cf. Ferraz & Gouveia, 2009).

Esta tradição antiga talvez explique porque a atuação junto ao Estado, no papel de formulador e fiscalizador da política pública, não se dê a partir de uma política defensiva da categoria. Ao contrário de outros sindicatos de trabalhadores do setor privado, principalmente no interior da CUT, que vão ampliar sua ação ao redor das políticas públicas, em ação típica do que ficou conhecido como Sindicato Cidadão,[8] em um momento de refluxo da ação sindical; os sindicatos de professores intensificam a sua participação nas políticas educacionais, em um momento de forte ascensão de suas lutas. É preciso registrar que, ainda que as greves de fins dos anos de 1970 e início dos anos de 1980 sejam fundamentais para a organização dos professores (Nogueira, 2005; Gerolmo, 2009; Ferreira, Jr., 2003; Biasotto & Tetila, 1991; Bulhões & Abreu, 1992); ao contrário do sindicalismo metalúrgico e bancário, os professores atravessam todos os anos de 1990, na ofensiva, ampliando suas taxas de filiação (Cardoso, 2003) e aumentando o seu poder no interior da central (Ferraz, 2011), ao ponto de atingirem a Presidência da CUT no início dos anos 2000.

Nestes termos, é preciso compreender que a participação ativa dos sindicatos de professores na definição das políticas de financiamento da educação, na formulação das redes de ensino, na estruturação do sistema, nos debates sobre as políticas pedagógicas são centrais para a sua prática sindical, e não apenas uma prática agregada a uma centralidade das ações voltadas para as questões corporativas e trabalhistas. Este envolvimento, portanto, com a estruturação das políticas públicas, assim como das redes munici-

7 Data-base é o período do ano em que patrões e empregados se reúnem para negociar questões salariais e trabalhistas, ao redor dos Acordos Coletivos de Trabalho. Como o período da data-base é definido legalmente, a partir da CLT, patrões e empregados estão obrigados a negociarem as condições de trabalho neste período. A recusa de uma das partes pode motivar que a resolução do conflito seja realizado pela Justiça. A data-base é uma das reivindicações mais antiga dos ser vidores públicos, para que o poder público seja obrigado a negociar pelo menos uma vez por ano. Em alguns estados e municípios, a data-base foi conquistada oficialmente, através de legislação ordinária.

8 12 Sobre Sindicato Cidadão, cf. Veras de Oliveira, 2002.

pais e estaduais de ensino nos colocam a primeira questão que pode explicar parte da diferenciação estrutural entre os sindicatos docentes: o ritmo da municipalização das suas redes de ensino.

O processo de ampliação da municipalização é comum a todas as unidades federadas nos anos 1990. Os casos de Mato Grosso do Sul e do Paraná não são diferentes, ainda que possa chamar a atenção o fato de os dois estados já apresentarem participação substantiva das redes municipais nas matrículas no início daquela década, quando o mecanismo de redistribuição de recursos via Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino e Valorização do Magistério ainda não estava em curso.

TABELA 1
Matrículas na educação básica
(Paraná e Mato Grosso do Sul)

Dependência administrativa	Paraná				Mato Grosso do Sul			
	1996	2000	2005	2009	1996	2000	2005	2009
Rede estadual	1.343.749	1.465.274	1.245.132	1.291.923	319.274	320.158	297.460	260.023
Rede municipal	890.985	1.013.587	1.057.382	1.018.323	163.337	209.450	231.223	238.691
Rede federal	14.042	8.289	3.636	4.794	967	993	978	1.124
Rede particular	283.808	334.464	344.664	321.686	78.513	88.334	82.347	75.114
Total	2.532.584	2.821.614	2.650.814	2.636.726	562.064	618.935	612.008	574.982
Rede estadual	53	52	47	49	57	52	49	45
Rede municipal	35	36	40	39	29	34	38	42
Rede federal	1	0,3	0,1	0,2	0,2	0,2	0,2	0,2
Rede particular	11	12	13	12	14	14	13	13

Fonte: Censo Escolar Microdados de 1996, 2000, 2005, 2009 (tabulados pelos autores).

Os dados da Tabela 1 permitem observar que, apesar de uma distribuição da matrícula muito similar entre as dependências administrativas nos dois estados em 2009, o ponto de partida da divisão da matrícula entre rede estadual e redes municipais é um pouco diferenciado. Em 1996, no caso paranaense, as redes municipais já participavam com 35% da oferta de vagas. No caso sul-mato-grossense este percentual era de 29%, assim temos um incremento no Mato Grosso do Sul de 42% de matrículas municipais, enquanto no Paraná o incremento foi de 14%.

Nos dois casos, a esta expansão da matrícula municipal corresponde uma diminuição da oferta da rede estadual, assim para o trabalho docente fica evidente uma mudança de local de oferta de trabalho. As redes federal e particular, nos dois casos, participam com a menor parte das matrículas, ainda que chame a atenção uma certa estabilidade da oferta de vagas federais no Mato Grosso do Sul e uma participação sempre um ponto percentual a mais da oferta de rede privada neste estado, comparativamente ao que ocorre no Paraná.

Ao que interessa a este trabalho, ou seja, as especificidades das conjunturas, o dado relevante é a intensidade do ritmo de transferência das matrículas da rede estadual para

a municipal. Como em 1996, a municipalização do Paraná já está quase estabilizada, isto corresponde a uma estabilização das matrículas na rede estadual, que passa a diminuir em ritmo lento. A hipótese explicativa é que tal estabilidade nas duas redes pode ter possibilitado campo seguro de atuação política para sindicatos tanto municipais como estaduais. No entanto, o ritmo de diminuição das matrículas na rede estadual de Mato Grosso do Sul pode ter tornado a base política da rede estadual mais instável para a ação de um sindicato de base estadual, facilitando a incorporação dos professores desta rede, através dos sindicatos municipais, que tinha uma base em expansão para a sua atuação. Esta hipótese, contudo, não oferece elementos para explicar o comportamento do Sinsep, em São José dos Pinhais.

Outro elemento relevante, para a comparação entre os dois estados, é o pouco tempo que separa a criação do estado do Mato Grosso do Sul, da fundação dos sindicatos docentes, a partir de 1988. Não se trata aqui de esgotar um debate sobre a fundação do estado do Mato Grosso do Sul, seja em seus aspectos históricos de falência do regime militar e de suas necessidades tecnocráticas de estabelecer um estado modelo, seja de seus aspectos políticos ao redor das diversas disputas entre as frações da elite do antigo Mato Grosso uno. Este não é o espaço adequado, devido à dimensão do problema, e nem os autores se sentem capacitados para tal empreitada. No entanto, é preciso demarcar algumas características sociológicas e políticas deste processo que parecem influenciar diretamente a organização sindical dos professores no Mato Grosso do Sul, e mais especificamente, o Simted.

O Mato Grosso do Sul foi criado como uma nova unidade da Federação a partir de Lei Federal, assinada pelo presidente Ernesto Geisel, em 11 de outubro de 1977, mas só começa a existir oficialmente, a partir de 1º de janeiro de 1979, com a posse do primeiro governador, Harry Amorim Costa. Três características deste período nos parecem interferir diretamente na organização sindical docente do Mato Grosso do Sul. São elas: uma instabilidade jurídica na relação entre Estado e professores (Ferreira, Jr., 2003; Biasotto & Tetila, 1991); uma instabilidade política em nível estadual (Ferreira, Jr., 2003) e uma estabilidade política relativa, em nível municipal (Biasotto & Tetila, 1991).

No que diz respeito à instabilidade jurídica, basta salientar que em um tempo de pouco mais de seis meses, os professores foram estatutários e contratados temporários do antigo Mato Grosso uno; celetistas do Mato Grosso do Sul; e estatutários e contratados temporários do Mato Grosso do Sul. Esta instabilidade de enquadramento funcional foi fundamental para consolidar um forte sentimento de interesse comum que está na base da construção da identidade profissional dos professores do Mato Grosso do Sul. Como corretamente apontam Ferreira Jr. (2003) e Biasotto e Tetila (1991), o espírito da época, de enfrentamento à ditadura e de renascimento do sindicalismo nacional (é o mesmo período das grandes greves do ABC Paulista), é elemento constitutivo do movimento e inspirou muitos militantes. Mas sociologicamente, é preciso reunir a este ideário do movimento, como o chama Biasotto e Tetila, uma base material de interesse capaz de sedimentar a ação coletiva. As péssimas condições salariais são sem dúvida

parte desta base material,[9] mas a completa insegurança jurídica impedia qualquer previsão ou regularidade na vida futura dos professores. É nestes termos que a instabilidade jurídica se torna importante para o debate.

Em relação à instabilidade política estadual, o Mato Grosso do Sul, entre 1º de janeiro de 1979 e 15 de março de 1983, ou seja, no período de apenas um mandato, teve três governadores oficiais (Harry Amorim Costa, Marcelo Miranda e Pedro Pedrossian), além do duas vezes interino Londres Machado. A ausência de uma liderança capaz de constituir uma hegemonia no interior da elite do estado nascente criou possibilidades de ações para os professores. Principalmente, ao longo dos governos de Harry Amorim Costa e Marcelo Miranda, os professores foram recebidos como possíveis aliados frente à oposição ferrenha liderada por Pedrossian. A fragilidade política dos dois primeiros governadores foi aproveitada pela mobilização contínua dos professores, transformando suas lutas em resultados concretos visíveis para toda a população. Este fenômeno conferiu reconhecimento imediato para entidades recém-nascidas, como foi o caso da Associação Douradense de Professores – ADP[10] (futuro Sindicato Municipal dos Trabalhadores em Educação de Dourados – Simted) e da Federação de Professores de Mato Grosso do Sul – Feprosul[11] – e , logicamente também, para suas lideranças.

Se, por um lado, a instabilidade política estadual, criou espaço político para os professores, por outro, transformava cada acordo estabelecido com um governador, em fantasia para o governador seguinte. Portanto, a falta de previsibilidade do jogo político estadual criou também um cenário de insegurança para as ações das lideranças dos professores.

Este é o contraponto em relação aos municípios, já que nestes existia uma relativa estabilidade. Tal cenário é visível na relação estável entre as lideranças dos professores de Dourados e o poder legislativo local. O presidente da Câmara de Dourados, em 1978, Sultan Rasslan, é um dos professores que iniciaram as articulações para a fundação da ADP. A própria Câmara de Vereadores foi o palco de várias reuniões onde se debateram a criação da ADP, como relatam Biasotto e Tetila (1991), dois professores que ajudaram a fundar a associação. Esta estabilidade nos parece importante como pano de fundo para compreender o formato estrutural e institucional que tomará o sistema de representação de interesses dos professores no estado. Afinal, a ADP, como entidade que dará origem ao Simted, nasce em um cenário de um jogo político estável no município e extremamente impreciso e imprevisível no plano estadual, seja nas relações com o estado, como em relações com as demais associações de professores.

Esta hipótese do cenário político e institucional pode ser explicativa também para o caso de São José dos Pinhais. Apesar da coleta de dados de campo, desta cidade, ainda não ter sido feita de forma sistemática. Em um primeiro contato entre os autores deste

---

9 Entre outubro de 1980 e outubro de 1981, o salário dos professores do estado recuou de 2,9 salários mínimos para 0,8 salário mínimo (Biasotto & Tetila, 1991).

10 A ADP foi criada em 7 de maio de 1978.

11 A Feprosul foi fundada em 7 de abril de 1979, atualmente se chama Federação dos Trabalhadores em Educação do Mato Grosso do Sul – Fetems.

texto e a direção do respectivo sindicato, foi relatada a origem do Sinsep, a partir de uma associação que nasce como associação dos professores e, posteriormente, se transforma em associação dos servidores. Na fala dos sindicalistas, que ainda precisa ser investigada de forma consistente, revelou-se uma dificuldade política da associação dos professores. Para os dirigentes, o poder autoritário e machista, da referida cidade metropolitana, fazia com que a direção do município não recebesse as "professorinhas", pois não viam nelas liderança política. Tal explicação ainda é muito especulativa e sem nenhuma consistência de evidência científica, mas sugere problemas políticos concretos e locais, que condicionaram a estrutura organizativa.

Por fim, o caso da APP-Sindicato e dos outros sindicatos municipais do Paraná, como o Sismmac e o Sismmar, encontra estabilidade e tradição de debate político, tanto no município, como no estado. Esta estabilidade pode ter empurrado as decisões de como estruturar a organização dos trabalhadores mais para o aspecto da eficácia de mobilização, em função da unificação de interesses trabalhistas frente a um mesmo patrão. Neste sentido, resultando em uma estrutura de corte mais corporativo, dentro da tradição de políticas de concertação social, como nos vários outros estados da Federação.

Hipóteses analíticas

Antes mesmo de compreender os desdobramentos políticos sobre a ação sindical derivados destas diferentes estruturas sindicais, é necessário aprofundar as explicações sobre sua gênese. Assim, neste momento do trabalho, é possível formular algumas hipóteses analíticas, que devem ser testadas empiricamente:

1. A ausência de uma institucionalidade estadual anterior possibilitou ao movimento de professores ocupar significativo espaço na definição dos desenhos institucionais do estado, no caso sul-mato-grossense.
2. A instabilidade política dificulta a consolidação de uma representação sindical, pela ausência de um interlocutor confiável.
3. A estabilidade político-institucional dos municípios influenciou no fortalecimento da representação municipal, tanto no caso paranaense como no sul-mato-grossense.
4. A força das associações municipais de professores e a ausência de uma associação estadual amplificaram as disputas internas ao movimento por lócus específicos de poder, dificultando a representação estadual, no caso do Mato Grosso do Sul.
5. A falta de tradição de negociação política, em São José dos Pinhais, obrigou os trabalhadores a organizarem uma instituição mais ampla para serem reconhecidos.
6. O ritmo de crescimento ou diminuição de matrículas nas redes municipais e estaduais cria instabilidade na base sindical, a ponto de influenciar sua estrutura organizativa

São estas hipóteses que guiarão a continuidade das investigações, no sentido não apenas de compreender como se estruturaram estes sindicatos específicos, mas também compreender melhor como se relacionam estrutura e conjuntura com a expectativa de fazer avançar o alcance explicativo da teoria social.

Referências

Almeida, M. H. T. *Crise econômica e interesses organizados: O sindicalismo no Brasil dos anos 80*, São Paulo, Edusp, 1996a.

———. "O corporativismo em declínio?", In E. Dagnino (org), *Os anos 90: Política e sociedade no Brasil*, São Paulo, Brasiliense, 1996b.

Alves, G. *O novo (e precário) mundo do trabalho: Reestruturação produtiva e crise do sindicalismo*, São Paulo, Boitempo, 2000.

Antunes, R. "Trabalho, reestruturação produtiva e algumas repercussões no sindicalismo brasileiro", in R. Antunes (org), *Neoliberalismo, trabalho e sindicatos: Reestruturação produtiva no Brasil e na Inglaterra*, São Paulo, Boitempo, 1997.

Biasotto, W. V. & J. L. C. Tetila. *O movimento reivindicatório do magistério público estadual de Mato Grosso do Sul – 1978-1988*, Campo Grande, UFMS, 1991.

Boito Jr., A. *O sindicalismo de Estado no Brasil: Uma análise crítica da estrutura sindical*, São Paulo, Hucitec, 1991.

———. *Política neoliberal e sindicalismo no Brasil*, São Paulo, Xamã, 1999.

Bourdieu, P. *O poder simbólico*, Rio de Janeiro, Bertrand Brasil, 2006.

Brasil. *Constituição Federal*, Brasília, Editora do Senado, 1988.

Bulhões, M. G & M. Abreu. *A luta dos professores gaúchos – 1979/1991: O difícil aprendizado da democracia*, Porto Alegre, L&PM, 1992.

Cardoso, A. *A década neoliberal e a crise dos sindicatos no Brasil*, São Paulo, Boitempo, 2003.

Comin, A. A. "A estrutura sindical corporativa: Um obstáculo à consolidação das centrais sindicais no Brasil", São Paulo, Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, USP, 1995, dissertação de mestrado.

Elias, N. *O processo civilizador*, Rio de Janeiro, Zahar, 1995.

Ferraz, M. *Disritmia: Sindicalismo e economia solidária no interior da CUT*, Dourados, UFGD, 2011 (no prelo).

Ferraz, M. & A. B. Gouveia. "Sindicalismo docente na Região Metropolitana de Curitiba e as mudanças no financiamento da educação", in XIV Congresso Brasileiro de Sociologia, Rio de Janeiro, 2009.

Ferreira, Jr., A. *Professores e sindicalismo em Mato Grosso do Sul: 1979-1986*, Campo Grande, UFMS, 2003.

Gadotti, M. *Estado e sindicalismo docente no Brasil*, 1996. Disponível em: http://www.paulofreire.org. Consultado em julho de 2007.

Gaiger, L. I. "Os caminhos da economia solidária no Rio Grande do Sul", in P. Singer & A. R. Souza, *A economia solidária no Brasil: A autogestão como resposta ao desemprego*, São Paulo, Contexto, 2000.

Galvão, A. "A CUT na encruzilhada: Impactos do neoliberalismo sobre o movimento sindical combativo", *Idéias*, Ano IX, n. 1, Campinas, Unicamp, 2002.

Gerolmo, A. C. *Trabalhadores do ensino e Apeoesp: Uma relação de conflito (1978-1987)*, São Paulo, Annablume, 2009.

Giddens, A. *A constituição da sociedade*, São Paulo, Martins Fontes, 2009.

Habermas, J. *Teoria de la acción comunicativa*, Madri, Taurus, 1999.

Marx, K. *Contribuição à crítica da economia política*, São Paulo, Martins Fontes, 2003.

Monlevade, J. A. C. *A formação do magistério no Brasil*, Brasília, Sindicato de Professores do Distrito Federal, 1990.

Nogueira, A. J. F. M. *A liberdade desfigurada*, São Paulo, Expressão Popular, 2005.

Oliveira, F. *Os direitos do antivalor*, Petrópolis, Vozes, 1998.

Rancière, J. *O desentendimento: Política e filosofia*, São Paulo, Editora 34, 1996.

Sader, E.; M. C. Paoli & V. S. Telles, "Pensando a classe operária: Os trabalhadores sujeitos ao imaginário acadêmico", *Revista Brasileira de História*, n. 6, São Paulo, set. 1983.

Sader, E.; M. C. Paoli. "Sobre 'classes populares' no pensamento sociológico brasileiro (notas de leitura sobre acontecimentos recentes)", in R. Cardoso (org), *A aventura antropológica*, Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1986.

Singer, P. "Economia solidária: Um modo de produção e distribuição", in P. Singer & A. R. Souza (orgs), *A economia solidária no Brasil: A autogestão como resposta ao desemprego* , São Paulo, Contexto, 2000.

Trópia, P. V. "A adesão da Força Sindical ao neoliberalismo", *Idéias*, Ano 9, n. 01, Campinas, Unicamp, 2002.

Tumolo, P. S. *Da contestação à conformação: A formação sindical da CUT e a reestruturação capitalista*, Campinas, Unicamp, 2000.

Véras de Oliveira, R. "Sindicalismo e democracia no Brasil: Atualizações de novo sindicalismo ao sindicato cidadão", São Paulo, Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, USP, 2002, tese de doutorado.

Weber, M. "Rejeições religiosas do mundo e suas direções", in M. Weber, *Ensaios de sociologia*, Rio de Janeiro, Zahar, 1971.

4

Os sindicatos de professores e a pesquisa em educação. Sobre alguns deslizes epistemológicos

André D. Robert*

Fundada sobre uma série de estudos empíricos, tendo por objeto as relações discursivas, mas também práticas, sustentada pelas organizações sindicais de ensino comprometidas com a pesquisa, esta comunicação baseia-se nas evoluções produzidas nos últimos 20 anos a focar a aproximação dos protagonistas – sindicalistas da educação e pesquisadores –, não mais a partir de dois universos distintos, mas em um domínio de reaproximação desses dois mundos até então vistos de forma independente. Além de expor as cisões iniciais e os hábitos mais ou menos instrumentalizados dos resultados da pesquisa, percebe-se que é cada vez mais a questão da passagem entre os universos do conhecimento e da ação que está em pauta: como algumas ideias originárias da pesquisa circulam entre um universo e outro, apresentariam elas uma possibilidade de hibridação e interfeririam eventualmente na evicção dessas fronteiras? A aposta desta apresentação ultrapassa o simples contexto que lhe serve de ponto de partida.

De fato, esta aposta é também de ordem epistemológica, pois interroga a possibilidade de ultrapassagem dialética que eventualmente autorizaria conservar a totalidade em benefício de uma terceira concepção que podemos chamar de "transversalista" entre duas visões de relação entre o mundo da pesquisa e o mundo comum: a visão distinta/separatista (chamada "diferencialista", na linha dos trabalhos de Bachelard e Merton) e a visão crítica/relativista (chamada "antidiferencialista" na linha de Kuhn, Callon e Latour, entre outros).

A hipótese de trabalho é que o exemplo dos professores e de suas organizações nas relações com a pesquisa em educação deve assumir um posicionamento sobre alguns aspectos das possibilidades de "mudanças" ou "deslizes" epistemológicos. Elementos empíricos aqui apresentados seguem a linha de pesquisa conduzida pelo Instituto Nacional de Pesquisa Pedagógica – INRP, que estava sob minha direção entre os anos 2000 e 2003.

* Université Lumière Lyon; contato: andre.robert@univ-lyon2.fr.

Ensino, pesquisa: demarcações iniciais

Um professor, cujo o trabalho não é produzir mas transmitir conhecimento (versão tradicional), ou ajudar pessoas a construírem seus aprendizados relativos a certos saberes curricularmente definidos (versão construtivista), não tem mais, geralmente, qualquer ligação direta e orgânica com o universo da pesquisa, uma vez que deixou a universidade ao fim de sua formação inicial. Quando se fala de uma "pesquisa de ensino", por vezes chamada de "ideias dos professores" (Tochon, 2000), observa-se uma forma de pesquisa situada e muito específica (no sentido de "forma de investigação prática que implica um estudo autocrítico, sistemático e intencional de seu próprio trabalho de professor, do jardim ao colegial, da faculdade aos cursos de formação continuada, das escolas aos programas e outros contextos de formação formal").

Ao encabeçar uma pesquisa sobre as leituras dos professores franceses, Christine Etévé demonstrou que os saberes da pesquisa não são sistematicamente compreendidos em sua fonte primária, mas a partir de diferentes suportes e instâncias mediadoras (obras de divulgação, manuais, estágios ou cursos de férias, revista científica etc., ao que podemos acrescentar as publicações dos sindicatos).

Ao abordar a questão do grau de informação sociológica dos professores primários, já explorado na época das escolas normais (Bourgeois, 1983), François Baluteau pôde estabelecer que é justamente neste caso específico que a sociologia da educação foi objeto de uma introdução mais sistemática na formação realizada pelos institutos de formação de professores do ensino fundamental, mesmo que seu aprendizado não exercesse uma verdadeira ruptura com as diversas formas de *doxa* reinantes na formação desses professores, nem de operacionalização em matéria de análise de situações escolares (Baluteau, 2002). Existe uma necessidade objetiva de desenvolvimento de instâncias mediadoras de pesquisa em educação juntos ao corpo docente. Essas observações não excluem o fato de certos professores – sem dúvida cada vez em maior número – alcançarem o universo da pesquisa preparando, paralelamente à sua atividade, um mestrado, depois um doutorado, ou mesmo participando – temporária ou efetivamente – de equipes de pesquisa. Corrobora essa asserção a presente reflexão.

A pesquisa e o estatuto de pesquisador parece surgir como prêmio, a aceitação do pesquisador que passa a ocupar um novo lugar bem demarcado. Entendemos sucintamente por pesquisa científica uma abordagem intelectual visando – segundo um conjunto de procedimentos normatizados reconhecidos por uma comunidade, a garantia de um domínio ou campo (a "cidade científica" de Bachelard) – administrar o tratamento de problemas previamente construídos no interior de um contexto teórico de referência. Isso conduzirá a um esclarecimento original de um setor da realidade (isto é: um ou vários dos conhecimentos novos, podem ter variadas formas) de âmbito mais ou menos abrangente. Do mesmo modo, é institucionalmente reconhecido como pesquisador aquele que faz da profissão uma atividade consistente a produzir conhecimentos originais e cumuláveis, fundados sobre procedimentos revelados, cuja pertinência pode ser objeto de validação em relação a um certo número de requisitos predefinidos. É

importante que toda atividade de pesquisa presuma, em seu próprio movimento, o objetivo de comunicação dos resultados (Beillerot, 1991), seja para a comunidade científica dos pares, primeiro receptor e primeiro avaliador, seja para outros públicos, mais ou menos amplos.

Ao se admitir – a partir de críticas como a proposta por T. S. Kuhn – que toda proposição relativa à pesquisa "pedagógica" deve ser implicitamente adequada à precisão "no interior do paradigma atualmente dominante" (Kuhn, 1972), a questão desta definição clássica de pesquisa constitui um ponto de referência indispensável para se assegurar de onde se parte e se dispor de uma referência estável, sempre necessária, antes mesmo de todo o refinamento da análise.

A partir dessa definição de objetivos e com o que foi dito sobre o universo dos professores, encontram-se evidentemente acentuadas as cisões, a separação dos dois universos. A proposta explica as linhas demarcadas entre o que se reivindica como sendo da ordem da pesquisa científica e o que – embora situando-se na fronteira – se constitui em prática docente em todos os seus diferentes aspectos.

Sobre o plano epistemológico, poderemos evidentemente recorrer a Gaston Bachelard, teórico da ruptura, para fundar esta posição, ainda uma vez necessária (Bachelard, 1986, 1993). Sobre o plano sociológico, é R. K. Merton que será chamado a apoiar tal posição, a partir de sua exposição sobre as quatro normas reguladoras do conhecimento científico e da pesquisa: universalismo (a objetividade assume o lugar de critérios impessoais preestabelecidos), comunalismo (há, na ciência, uma divisão pública de bens em si que são os conhecimentos), desprendimento (o valor não econômico emprestado aos conhecimentos convida os cientistas a se motivarem apenas pela verdade), ceticismo organizado (a dúvida cartesiana está erguida no sistema sob a via do exame crítico das descobertas e das teorias). Ao analisar tudo de maneira nova – a ciência como elemento do corpo social –, Merton coloca essa ciência como parte do jogo social para reservar-lhe uma situação aristocrática idealizada (Merton, 1942). Essas análises diferencialistas conduzem, cada uma à sua maneira, a absolutizar os traços fronteiriços.

Especificidade do sindicalismo de professores e a pesquisa em educação

Uma primeira mudança pode aparecer ao se realizar um exame mais acurado do sindicalismo de professores (Robert, 1995) e da noção de pesquisa aplicada à educação. Ao mesmo tempo em que permite o destaque de formas gerais do sindicalismo, o sindicalismo de professores afirma sua singularidade. Pode-se mesmo afirmar que, de um lado, esse sindicalismo específico assume um modelo sindical "tradicional" – particularmente desenvolvido no mundo operário, ao menos em períodos específicos da história – e, de outro, participa de um modelo "profissional" mais característico das profissões liberais e intelectuais. De onde a emergência, no curso da história da França – e também de certos países europeus tais como a Alemanha, a Inglaterra, a Bélgica – de uma configuração do sindicalismo de professores emprestando tanto as formas reivindicativas como as associativas e profissionais. Essa singularidade traduz-se particularmente pelo desenvolvi-

mento de uma perícia, um conhecimento frequentemente muito aguçados por parte dos militantes que se especializam nos diferentes domínios diretamente vinculados na atividade profissional, tornando-os verdadeiros rivais dos melhores *experts* da administração setorial. Essa perícia de alto nível traduz-se ainda pela elaboração de projetos educativos muito coerentes e de propostas pedagógicas objetivas vinculadas à prática do ofício, que vêm relativizar a imagem puramente reivindicativa e "quantitativista" desse sindicalismo, e pode ser ainda o lócus mais próximo de atividades podendo revelar pouco ou muito da pesquisa.

A etimologia latina do verbo procurar (*circare*) designa a ação de ir, de andar em volta, de fazer a volta, de percorrer em todos os sentidos, isto é, enxergar uma pluralidade de direções sabendo que várias delas podem revelar-se emprestáveis, em última análise. Se se considerar mais especificamente a educação como objeto de pesquisa e ciência, no sentido amplo, é claro que entre a pesquisa patenteada sobre o modelo das ciências e um tipo de pesquisa mais informal, existe algo além do fato do estatuto ambíguo da pedagogia, dos graus intermediários apelando às redefinições. Será importante distinguir, por exemplo, na linha proposta tanto por Antoine Prost como por Viviane De Landsheere, "pesquisa sobre a educação" e "pesquisa em educação" (Prost, 1985; De Landsheere, 1922), às quais se pode ainda acrescentar uma formulação mais precisa: "pesquisa para a educação". Na primeira expressão, a educação é vista como objeto de estudo, como algo exterior, sem privilégio particular, e pode dar lugar à pesquisas com vistas à produção de conhecimentos, ou pesquisas "fundamentais", não expressamente orientadas em torno de modificações da prática. Na segunda expressão – "pesquisa em educação" – o objeto é visto de outro modo, porque a preposição "em" sugere uma implicação, um envolvimento no cerne do processo educativo; como esse processo já visa por ele mesmo à modificação e ao crescimento de uma pessoa ou de um grupo de pessoas, o fato de incluir-se no cerne desse processo traz subjacente a ideia de uma participação mais ou menos implícita no movimento de transformação. Mais ainda: na terceira formulação – "pesquisa para a educação" – a vontade de produzir conhecimentos novos acompanhada da vontade de influenciar a própria existência, de transformá-la, de melhorá-la em relação aos indicativos da ciência, é o que inscreve a pesquisa quase diretamente no plano da ação.

O mesmo dispositivo que vislumbra as questões da realidade conduz à elaboração de respostas inicialmente aceitas como parte integrante dessa realidade, mas com uma declaração explícita que busca "transformar", "trocar" e a pedagogia é então apresentada como central no seio das ciências da educação (Develay, 2001). Em seguida, há uma finalização da pesquisa pela própria ação, cuja proposta é denominada pesquisa-ação, ou mesmo pesquisa-inovação. Ao inverter a ordem dos termos e das prioridades, chegamos à "ação-pesquisa" (Martinand, 2002). Como bem disse a esse propósito Louis Legrand, "o que é latente, ou inconsciente, nas pesquisas em vista dos conhecimentos está aqui fixado" (Legrand, 1997).

Outro significado dessa expressão "para educação" não pode ser totalmente excluído: emprega-se o substantivo usado também para designar um sistema institucional, uma

instância política, um aparelho administrativo-sindical; o olhar da leitura crítica aqui evocado, refere-se a uma pesquisa "para", uma pesquisa "em vista de", correndo-se mesmo risco de se encontrar, se não inteiramente subordinada a um comando político ("a serviço de"), quase obrigada a acompanhar determinadas tendências, com o risco de agir contrariamente às prescrições fundamentais.

Os sindicatos de professores, ao menos os sindicatos progressistas de primeiro e segundo graus, manifestam há tempo o interesse pela produção de conhecimentos em educação, sob uma orientação por todos considerada como científica. Contando assegurar a visibilidade adquirida pela pesquisa em ciências humanas e a necessidade de passar pela fonte do conhecimento como contribuição fundamental para a tomada de decisões na sociedade cognitiva contemporânea, este interesse ampliou-se no curso dos dois últimos decênios: páginas e páginas de publicações consagradas à exposição de resultados, entrevistas de pesquisadores, organização de colóquios e cursos de férias, intervenções de pesquisadores, difusão de números especiais de conteúdo científico, a exemplo de um trabalho conjunto realizado pelo Sindicato Nacional Unitário de Professores e Professores do Ensino Geral de Colégio – SNUipp e a revista *Ciências Humanas*, e, mais recentemente – final de 2007 –, a parceria entre essa mesma publicação e o Sindicato Geral da Educação Nacional da Confederação Francesa Democrática do Trabalho – SGEN-CFDT para a criação do Instituto de Pesquisa, de Estudos e de Animação – Irea, presidido por um ex-secretário geral do SGEN.

Esse movimento em curso aproxima incontestavelmente as organizações sindicais do universo da pesquisa. Essa proximidade torna-se tanto mais sensível como fundada nos institutos consagrados às atividades de pesquisa, nos organismos deliberadamente independentes ligados à instituição Formação Educacional de Novidades – FEN, em uma parceria com o Centro de História Social da Universidade de Paris I e o Sindicato Nacional dos Professores do Segundo Grau.

Em função da natureza da lógica da ação, a atitude sindical dominante consiste "naturalmente" em selecionar os conhecimentos produzidos e colocados a serviço das reivindicações. Assim, a exposição científica da persistência das diferenças sociais constituem a base do discurso das organizações de esquerda para a promoção do projeto de uma escola considerada mais justa (a este título, foi realizada a teoria da reprodução como contribuição para substituir um fatalismo sociológico por um fatalismo biológico que dominava anteriormente); a mesma exposição pode também servir de justificativa às reivindicações de diminuição dos efetivos de aluno por classe. Numerosos estudos sublinham que não se pode estabelecer nenhuma correlação mecânica séria entre a diminuição do número de alunos por classe e a melhoria dos resultados do aprendizado, o que, geralmente, não é relevado. Essa instrumentalização da pesquisa permanece muito dispersa, alguns pesquisadores estimam que ela não está ultrapassada e reivindicam um posicionamento epistemológica de cunho dualista sobre o modelo diferencialista acima apresentado (Dubet, 2004).

Os abalos na prática sindical sob a visão da pesquisa

Uma forma de pesquisa pouco difundida mostra que essa postura sindical instrumentalizadora não é exclusiva dos professores. Torna-se menos raro que organizações sindicais de professores substituam, sem filtrar, os resultados de pesquisas junto a seus partidários, ou mesmo os incorporem em seus discursos, como se denota na publicação *FSC* (*Fenêtre sur Cours* – Janela de Cursos), órgão do SNUipp:

> A FSC encarrega-se [...] de não passar um posicionamento de pesquisadores convidados para servir de garantia a tal ou tal encontro. A linha editorial manifesta, ao contrário, interesse pelas experiências ou investigações de seus pesquisadores (Borowski, 2004).

Contudo, uma relação menos utilitarista da pesquisa e mais aberta a pontos de vista não imediatamente convergentes parece ter ganhado terreno. De mais em mais, o recurso à pesquisa pode assumir uma demanda de respostas a questões suscitadas pelo sindicato ou diretamente pelo próprio corpo profissional. Os resultados são então apresentados como objeto de apropriação, transposição, adaptação, transferência, com todas as precauções necessárias. Isso induz, inegavelmente, a uma mudança na natureza das relações sindicato/pesquisa. Sob essa ótica, as organizações sindicais podem financiar pesquisas de opinião ou investigações junto a entidades reconhecidas como o Instituto de Estudos, Marketing e Opinião Internacional – Sofres ou o Conselho Superior de Audiovisual – CSA,[1] junto a pesquisadores individuais ou ainda equipes de pesquisadores. Podem também se constituir elas mesmas como produtoras de conhecimento. Tal é o caso do Snep. Esse sindicato majoritário de professores de educação física e esportiva arvorou-se muito cedo como produtor de conhecimento, isso não unicamente na esfera sindical, mas no debate intelectual e curricular sobre educação física e esportiva, com posicionamentos divergentes daqueles vigentes, com postura de combate pelo reconhecimento disciplinar. Para esse fim, foi definida uma prática teórica de concepção original dita "cultural" (onde eram privilegiadas as aproximações antropológicas, epistemológicas, históricas e sociológicas na abordagem das atividades esportivas, colocando um termo à postura "asséptica" de seu ensino tradicional), com a instituição de um centro de pesquisa, criado em 1995, e de uma publicação especializada – *Contrepied* (Contrapé) –, fundada em 1997, comprometida com a função de mediação entre os enriquecimentos teóricos e as práticas de ensino. Estamos assim na presença de um misto singular de conhecimentos originais, por uma parte autoproduzidos, originários do que se deve chamar uma forma de pesquisa admissível, e de objetivos militantes. "Portador de uma concepção pedagógica particular, o SNEP torna-se, assim, pouco a pouco, produtor de ideias inovadoras em via de transformar a disciplina que ele defende" (Attali, 2004).

---

1 Por exemplo: em diferentes oportunidades, o SNES e o SNUipp recorreram a essas instituições para aoprofundar o conhecimento sobre questões pertinentes ao ofício de professor, ao tempo de trabalho efetivo, ao estatuto dos docentes. Cf., a esse respeito, a pesquisa da Sofres para o SNUipp, "As atitudes dos profissionais da educação diante de seu trabalho", publicada em novembro de 2000.

No início dos anos 1980, no contexto de debates organizacionais internos – qual o lugar das questões do ofício, da pedagogia, da didática na elaboração da política sindical? –, o SNES foi levado a criar uma revista independente de seu boletim informativo, com artigos sobre pesquisas em educação no sentido amplo. Essa experiência foi abortada ao cabo de dois anos (sua veiculação foi entre 1984 e 1986), o que merece, evidentemente, um estudo que retoma a perspectiva de causalidade múltipla (Bouthors, 2004, Rayou, 2004). Patrick Rayou, hoje professor de ciências da educação, foi o chefe da redação desta publicação e muitos de seus colaboradores regulares tornaram-se também pesquisadores profissionais, o que não é de pequena importância. O SGEN conheceu uma experiência semelhante quando, em 2001, confiou a dois de seus militantes, formados em sociologia – Jean-Claude Dessaivre e Catherine Hirschmuller (2001) – uma pesquisa sobre os jovens e o sindicalismo, trabalho realizado pelos universitários e conduzido segundo as regras científicas acadêmicas.

Além desses interessantes estudos, embora sempre objeto de suspeição – o sindicato transforma-se em instância de produção de conhecimentos favoráveis a seus projetos –, outros tipos de pesquisa têm sido realizados, projetos em que se associam profissionais de pesquisa e sindicalistas que colocam sua experiência a serviço de uma problemática, o que acarreta normalmente mudanças deles próprios, que passam a agir como verdadeiros pesquisadores. O SNES foi promotor de pesquisas com este tipo de parceria nos anos 1990: fomentou estudo sociológico de amplitude nacional sobre a imagem da profissão de docente e do sindicalismo desenvolvido pelos professores de segundo grau, publicado pela editora da categoria (Robert & Mornettas, 1995); estudo sobre a evolução do ofício docente no segundo grau, realizado por equipe mista com a participação de especialistas como Elisabeth Chatel, Jean-Yves Rochex e Jean-Luc Roger (Chatel, Rochex & Roger, 1996). Nesse caso, os resultados são evidentemente únicos e comuns, mas faz-se necessária uma convenção para a definição do avanço do modo independente que uns e outros podem realizar suas pesquisas, isso a fim de prevenir todo desvio. Jean-Yves Rochex diz a esse propósito:

> Um tal trabalho de colaboração é o contrário da acessibilidade e supõe que alguns dos protagonistas [...] não abdiquem de sua especificidade, o que seria uma confusão danosa de pontos de vista e de gêneros de atividade, seria uma instrumentalização recíproca de um por outro (Rochex, 2004).

O sindicalismo de professores progressistas está assim cada vez mais situado – claro que com limites e lapsos – numa relação orgânica com a pesquisa, com a busca de apoio em certos campos de atuação, com a circulação de informações: encomendam-se pesquisas com o selo de expressão sindical, e é essa a transparência necessária aos objetivos da categoria.

O processo de implantação das zonas de educação prioritária na França constitui um outro exemplo significativo de intervenção sindical na circulação de saberes inovadores. Se considerarmos a noção de "discriminação positiva" e a prática da pedagogia diferenciada como ideias assumindo uma forma de pesquisa em educação, no sentido amplo

acima indicado , o papel exercido pelo SGEN-CFDT – como laboratório de ideias pedagógicas e também como sindicato – parece determinante na década de 1970, no sentido de adaptação da categoria na França às soluções já testadas em outros contextos nacionais, o que levou a repensar as práticas e a concepção de justiça na escola (Cogez, 1996; Robert, 2004).

Aproximamo-nos, ao cabo de algumas experiências significativas, de perspectivas de reciprocidade e de hibridação entre os dois mundos. As cisões inicialmente pontuadas são substituídas por técnicas sindicais da pesquisa não sistematicamente instrumentalizada, e o melhor dos casos se manifesta na possibilidade de passagem de um mundo ao outro.

Qual a epistemologia para essas novas relações entre universo de ação sindical e universo da pesquisa?

Tudo o que remete à epistemologia contemporânea tende a recusar a postura dualista, demonstrando a porosidade dos universos, denunciando a pretensão do mundo dos pesquisadores a exaltar pureza e grandiosidade, mesmo que essas qualidades, na realidade dos fatos, revelam-se frágeis. Não é necessário chegar ao relativismo absoluto de um Feyerabend, argumentando em prol de "uma teoria anarquista do conhecimento" que faria as regras do método. Admite-se, no contexto do paradigma dominante, o benefício de um único imperativo de criação – "tudo convém" (Feyerabend, 1979). No campo científico, o físico e espistemólogo Jean-Marc Lévy-Leblond contribui ao fazer apear as ciências e os pesquisadores de uma certa pompa:

> Admitamos que a ciência, se ela não diz toda a verdade, nem a simples verdade, diz ao menos a verdade do mundo. Mas de onde vem esta verdade, senão do erro? De onde emerge a ordem do saber, senão da confusão das pesquisas? Por algumas descobertas fulgurantes, pelas raras iluminações de penosas hesitações, de grosseiras aproximações, de medíocres descobertas, de fastidiosas investigações (Lévy-Leblond, 1996).

Este é o verdadeiro sentido da dessacralização da pesquisa. Mais sistematicamente ainda, trata-se da revelação, como se sabe, do empreendimento da sociologia das ciências intrepidamente não mertonianas, ilustrada pelos trabalhos de Michel Callon e de Bruno Latour.

É interessante que partir da ciência em processo de construção no decorrer da pesquisa, Bruno Latour desprende a noção de "correia de tradução" que serve para designar as correntes heterogêneas de associações contribuindo para o processo de fabricação do fato científico, ainda que a noção de "simetria" entre fatos científicos tenha triunfado e os fatos tenham fracassado. Latour isola com isso "um modelo da tradução" que ele coloca em oposição ao modelo clássico chamado de "difusão", modelo assimétrico distinguindo fatos assumidos e fatos considerados errôneos, segundo o qual o fato científico – previamente estabelecido de uma vez por todas em sua verdade pura – teria às vezes de se colocar contra um meio ou uma sociedade que lhe é hostil. O modelo de

rede heterogêneo – que recobre o que Latour estima ser a realidade efetiva da vida de laboratório e se concretiza pelas tentativas contínuas de criar associações e formas de interesse – não encontra essa dualidade cristalizada na contraposição ciência *versus* sociedade. Esse modelo articula-se em polos: no centro, "contatos e aglutinações" constituídos de conceitos e teorias; depois, em posição de satélite, um movimento de "autonomia da pesquisa", visando criar associados, a "produção" da pesquisa, as "alianças" para encontrar – com o Estado, a indústria, as Forças Armadas, as organizações sindicais – uma "mobilização do mundo" que acarreta interesse, reconhecimento e credibilidade. Os pesquisadores

> passam [o seu] tempo a tentar novas associações, a criar um mundo íntimo no qual trabalham no sentido de mudar os interesses, de negociar os fatos, de redistribuir os grupos e de recrutar novos aliados. Em sua atividade de pesquisa, não sabem reconhecer, com certeza, as associações duradouras e aquelas de vida efêmera (Latour, 1995).

Nessa concepção de ciência e de pesquisa em ato, se desfaz o mito da separação absoluta de universos, da distinção entre pesquisa fundamental e problemas de finalização externa, em prol da ideia de funcionamento visando à aproximação constante dos dois universo, de "mundos" inicialmente heterogêneos a partir de um "centro de tradução". Ao se dar conta de certos riscos ou interferências de fronteira contidos na realidade – como os exemplos precedentes demonstraram a existência no mundo educativo –, essa perspectiva antidiferencialista, que recusa a via da noção da epistemologia, descreve, ainda que unilateralmente, um ponto de vista de pesquisadores.

A ideia de uma "epistemologia comum do sindicalismo" está próxima dessa concepção na medida em que sublinha que os saberes colocados na obra pelos pesquisadores como os saberes revelados cotidianamente pelos militantes participam todos da construção do universo sindical (Corcuff, 1991). Esta ideia está contudo longe de esgotar nosso questionamento. Na linha do pragmatismo de John Dewey, que teorizou sobre a continuidade entre saberes pela experiência e saberes científicos (Dewey, 1990), R. di Ruzza e Y. Schwartz radicalizam a questão ao ponto de pretender que há uma homogeneidade entre o saber sindical e o saber erudito, que são "confrontáveis e comparáveis sem qualquer hierarquia" (di Ruzza, Schwartz, 2003). A noção de homogeneidade proposta conduz tendenciosamente a um imbróglio. Se alguns saberes da pesquisa produzidos pelas organizações sindicais – no nosso caso, por professores – podem ter tanta dignidade científica quanto outros, elaborados em outras esferas, a ponto de subscrever aos prognósticos metodológicos da atividade científica – como nós vamos tentar demonstrar –, não se deve deduzir que tudo o que é classificado sob a expressão de "saber sindical" tem essa qualidade, sob pena de gerar confusão.

É importante estabelecer um princípio de distinção ao propor uma linha divisória não entre produtos de pesquisa de origem sindical e produtos de origem "autêntica" – posição que muda as fronteiras, provocando um estremecimento –, mas entre a lógica do conhecimento e a lógica da ação. Pesquisa e militância devem permanecer diferenciadas, mesmo se não mais em bases absolutas, vislumbrando-se facilmente a permanente

circulação entre os campos da pedagogia e da didática. Confirmado esse princípio de distinção, deve-se então traçar dialeticamente a redefinição das fronteiras e entrever a ideia de passagem.

Conclusão: Uma tentativa de ultrapassagem transversalista

Para expressar essa necessidade epistemológica de conservar na mesma unidade dois pontos de vista contraditórios, o físico quântico Niels Bohr submeteu à comunidade – a propósito da indeterminação da posição dos fótons nas experiências relativas ao quantum da luz – um conceito que o termo francês "complementaridade" define com pouca precisão (Chevalley, 1991). É tendenciosa a ideia designada por essa palavra com a qual, a partir de hoje, gostaríamos de poder expressar esse conceito de pesquisa, esperando simultaneamente atender à sua definição institucional clássica, estável, sem, contudo, deixar de contaminar este nosso horizonte das acepções que sublinham a pretensão ao rigor absoluto com o nebuloso das fronteiras e da circulação entre os mundos sindical e da pesquisa, a combinação possível e positiva entre um universo e outro, particularmente na área da educação. Como escapar, por um lado, da alternativa diferencialista ("cada um desempenhando o seu papel e as vacas serão bem guardadas" se nos permitem essa metáfora), por outro, da antidiferencialista ("todas as vacas são pretas"), conservando, contudo, o núcleo de verdade contido em cada uma das duas orientações?

Essa perspectiva nos leva à concepção de uma sociologia de atividade científica que se pretende transversal e que desejamos obter a partir dos elementos de resposta e de ultrapassagem dialética dessa alternativa. Essa sociologia leva em conta simultaneamente a autonomia relativa do campo da ciência e da pesquisa e o conjunto dos fenômenos que levam à heteronomia na conexão de outras práticas sociais: "tenta propor pistas permitindo pensar as modalidades de articulação entre o campo científico e os demais campos sociais" (Schinn & Ragouet, 2005). Essa aproximação sociológica, portadora de uma epistemologia não relativista, contrária às posturas antidiferencialista, conhece algumas variantes, a maior parte afeta aos estudos transversalistas das ciências exatas.

O modelo da tríplice hélice elaborado por Etzkowitz e L. Leydesdorff pretende também dar conta de uma nova configuração nascida após a Segunda Guerra Mundial, nas relações entre as instituições acadêmicas, as empresas e o Estado. Segundo esse modelo, as inovações se situariam no cruzamento da produção de conhecimento pelo setor da pesquisa, a criação econômica de riquezas e a coordenação política de interesses específicos. Ou seja: ao manter sua especificidade, o campo científico é atravessado pelo fluxo que, longe de enfraquecê-lo, lhe confere novas possibilidades criativas (Etzkowitz e Leydesdorff, 1997).

Ao estudar três microculturas muito específicas, objeto de investigação da física das partículas (polarizadas em torno da teoria, da experimentação, da instrumentalização, diferenciadas por sua ferramenta conceitual como por seus protocolos e cristalizadas em instituições bem distintas), Galison demonstra a existência de uma linguagem míni-

ma, que ele chama de *sabir*,[2] pela qual os especialistas afinados buscam comunicar nas *trading zones*,[3] zonas de fronteira situadas além dos territórios respectivos habituais, e que acabam por convergir na organização de resultados transversais qua ultrapassam as fronteiras iniciais (Galison, 1997). Será muito fácil propor uma transferência desse tipo de análise para aplicá-la ao mundo educacional e sublinhar a comunidade de linguagem encontrada algum tempo depois por pesquisadores profissionais. Os sindicalista desejam um sindicalismo interessado em pesquisas setoriais, pesquisas à qual eles acrescentariam alguns *experts*.

Mais significativo para nossa tentativa de demonstração conclusiva é o caso do Sindicato de Professores do Québec. Personificado pela Central dos Sindicatos de Québec – CSQ (ex-CEQ, Central dos Professores do Québec), esse sindicalismo responde, cada vez mais, em suas abordagens reivindicativas, aos imperativos definidos no contexto norte-americano pelo "novo unionismo", novo sindicalismo apelando à implicação da qualidade e eficácia no ensino, de modo que a participação na transformação pedagógica seja profunda nas instituições (Grant e Murray, 2002). A particularidade da CSQ é ter em seu corpo – e não em posição satélite –, desde 1983, uma equipe institucional de pesquisa, situada no apoio preciso dos dirigentes e da elaboração da política sindical. Os pesquisadores não foram eleitos e dispõem de uma independência relativa, que os faz escapar à suspeita imediata de instrumentalismo e contribui para a autonomia de seu campo de ação.

Contudo, essas relações orgânicas entre sindicalismo de professores e atividade de pesquisa não estão isentas de tensões e sobressaltos. Trata-se de um processo do fenômeno da transversalidade revelador de novas configurações. A produção desse grupo de pesquisa tem por objetivo informar o executivo sindical sobre tendências e desvios da política governamental, com grande número de trabalhos a tratarem particularmente das questões mais sensíveis (Payeur, 2006). Permanece em avaliação a qualidade heurística da proposta, mas globalmente enxergamos, nesse caso, a sistematização de tendências observadas no âmbito do sindicalismo francês, no sentido de uma transversalidade considerada como elemento facilitador. Essa representação dialética do funcionamento sindical em sua ligação com a pesquisa conduz à substituição das noções de "circulação de saberes" e de "fórum híbrido" no modelo aplicacionista, é claro, e mesmo no modelo simplesmente cooperativo. A pesquisa conserva contudo sua especificidade se ela é de qualidade, seja quem for o produtor e com isso, nas relações sindicais professores-pesquisa, não é mais o "face a face" que a nos parece prevalecer, mas antes – como expressão de uma nova transversalidade – o "um com o outro". Pode-se mesmo dizer que, às vezes, "não há um sem o outro".

2 *Sabir*: língua veicular ou língua ponte, usada quando os interlocutores não falam a mesma língua.

3 *Trading zones*: zonas de comércio.

Referências

Attali, M. "Recherche et EPS: Une implication syndicale pour la définition d'une discipline", in A.-D. Robert (dir), *Le syndicalisme enseignant et la recherche, Clivages, usages, passages* , Grenoble/Lyon, PUG/INRP, 2004.

Bachelard, G. *La formation de l'esprit scientifique* , 15. ed. Paris, Vrin, 1993.

———. *Le rationalisme appliqué*, 3. ed., Paris, PUF, 1986.

Baluteau, F. "Les usages du savoir sociologique dans un contexte de formation", *Education & Sociétés*, n. 9, 2002.

Beillerot, J. "La 'recherche', essai d'analyse", *Recherche et Formation*, n. 9, 1991.

Borowski, P. "Place de la recherche et des logiques syndicales dans le discours de presse du SNUipp", in A.-D. Robert (dir), *Le syndicalisme enseignant et la recherche. Clivages, usages, passages* , Grenoble/Lyon, PUG/INRP, 2004.

Bouthors, M. "Degrés, une expérience au carrefour de projets d'intéressement à la recherche", in A.-D. Robert (dir), *Le syndicalisme enseignant et la recherche. Clivages, usages, passages* , Grenoble/Lyon, PUG/INRP, 2004.

Bourgeois, J.-P. "Comment les instituteurs perçoivent l'échec scolaire?", *Revue Française de Pédagogie*, n. 62, 1983.

Chatel, E.; J.-Y. Rochex & J.-L. Roger. "Transformations du second degré et métier enseignant", in C. Grémion & R. Fraisse (dir), *Le service public en recherche*, Paris, Commissariat Général du Plan, La Documentation Française, 1996.

Chevalley, C. "Le dessin et la couleur", *Introduction à N. Borh, Physique atomique et connaissance humaine*, Paris, Gallimard, 1991.

Cogez, B. "Les ZEP (origines, projets, mise en place), 1966-1985", Paris, Universidade Paris I, orientação A. Prost, 1996, dissertação de mestrado.

Corcuff, P. "Éléments d'épistémologie ordinaire du syndicalisme", *Revue Française de Science politique* , vol. 41, n. 4, ago 1991.

De Landsheere, V. *L'éducation et la formation, science et pratique* , Paris, PUF, 1992.

Dessaivre, J.-C. & C. Hirschmuller. *Les jeunes et le syndicalisme*, Paris, SGEN-CFDT, 2001, mimeo.

Develay, *Propos sur les sciences de l'éducation* , Issy-les-Moulineaux, ESF, 2001.

Dewey, J. *Démocratie et éducation*, Paris, A. Colin, 1990.

Di Ruzza, R. & Y. Schwartz. "De l'activité militante à l'élaboration de savoirs", *Éducation Permanente*, n. 154, 2003.

Dubet, F. "La logique de l'action et la logique de la recherche, deux démarches autonomes", in A.-D. Robert (dir), *Le syndicalisme enseignant et la recherche. Clivages, usages, passages* , Grenoble/Lyon, PUG/INRP, 2004.

Etévé, C. *Que lisent les enseignants?* , Paris, INRP, 1992.

Etzkowitz, H. & L. Leydesdorff. *Universities and the global knowledge economy: A triple helix of university - industry-government relations*, Londres, Cassel Academic, 1997.

Feyerabend. *Contre la méthode, pour une théorie anarchiste de la connaissance* , Paris, Seuil, 1979.

Galison, P. *Image and logic: Material culture of microphysics*, Chicago, University of Chicago Press, 1997.

GRANT, G. E.-C. Murray. *Teaching in America. The slow revolution*, Cambridge(Mas-Londres), Harvard University Press, 2002.

KUHN, T. S. *La structure des révolutions scientifiques*, Paris, Flammarion, 1972.

LATOUR, B. *Le métier de chercheur, regard d'un anthropologue*, Paris, Inra, 1995.

LEGRAND, L. "Qu'est-ce que la recherche pédagogique?", *Revue Française de Pédagogie*, n. 120, 1997.

LÉVY-LEBLOND, J.-M. *La pierre de touche, la science à l'épreuve*, Paris, Gallimard, 1996.

MARTINAND, J.-L. "Entretien avec Evelyne Burguière", *Recherche et Formation*, n. 40, 2002.

MERTON, R.-K. "Science and technology in a democratic order", *Journal of Legal and Political Sociology*, n. 1, 1942.

PAYEUR, C. "La relation entre recherche et action syndicale en éducation", *Revue Française de Pédagogie*, n. 154, 2006.

PROST, A. *Éloge des pédagogues*, Paris, Seuil, 1985.

RAYOU, P. "Degrés, une tentative de réflexion critique sur la profession à partir des résultats de la recherche", in A.-D. Robert (dir), *Le syndicalisme enseignant et la recherche. Clivages, usages, passages*, Grenoble/Lyon, PUG/INRP, 2004.

ROBERT, A. & J.-J. Mornettas. *Profession et syndicats vus par des enseignants du second degré*, Paris, Adapt, 1995.

ROBERT, A. *Le syndicalisme des enseignants*, Paris, La Documentation française/CNDP, 1995.

ROBERT, A.-D. (dir). *Le syndicalisme enseignant et la recherche. Clivages, usages, passages*, Grenoble/Lyon, PUG/INRP, 2004.

ROBERT, A.-D. "Comment circule une idée pédagogique: L'univers syndical et les ZEP", A.-D. Robert (dir), *Le syndicalisme enseignant et la recherche. Clivages, usages, passages*, Grenoble/Lyon, PUG/INRP, 2004.

ROCHEX, J.-Y. "Entretien", in A.-D. Robert (dir), *Le syndicalisme enseignant et la recherche. Clivages, usages, passages*, Grenoble/Lyon, PUG/INRP, 2004.

SCHINN, T. & P. Ragouet. *Controverses sur la science*, Paris, Raisons d'Agir, 2005.

TOCHON, F.-V., "Recherche sur la pensée des enseignants", *Revue Française de Pédagogie*, n. 133, 2000.

5

Organização e condições do trabalho moderno: Precarização do trabalho docente

Aparecida Neri de Souza*

Para esta mesa trago as reflexões que tenho realizado na pesquisa sobre "Organização e condições do trabalho moderno: Emprego, desemprego e precarização do trabalho".[1] Na pesquisa, interrogamos as múltiplas dimensões que adquirem as mudanças nas relações de trabalho e na organização dos trabalhadores; assim como as implicações sociais dessas transformações nas formas cotidianas de viver, modos de vida, vinculadas às reformas justificadas em nome de um processo denominado modernização.

O encontro, como o próprio nome sugere, é encontro de ideias, pesquisas, projetos, propostas. Assim, organizei minha exposição sobre as relações de trabalho nas instituições educacionais públicas com dois focos: o primeiro analisa as proposições governamentais sobre o trabalho e os trabalhadores em educação; e o segundo as relações de trabalho vivenciadas por aqueles que constroem a educação escolar nas instituições públicas.

A hipótese que orienta a comunicação é de que a modernização dos sistemas educacionais públicos, no Brasil (estados e municípios), instala um processo de precarização que reforça continuamente a subjugação dos trabalhadores em educação às necessidades de competitividade e produtividade. Tomo como referência a flexibilização dos contratos de trabalho, no setor público, que se expressa não somente pelo trabalho temporário, intermitente, eventual ou em tempo parcial,[2] de estagiários ou bolsistas; mas tam-

---

* Contato: anerisouza@uol.com.br. Socióloga, professora sociologia da educação, Departamento de Ciências e Educação, Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Educação e Diferenciação Sociocultural (Gepedisc), Faculdade de Educação, Unicamp, pesquisadora do CNPq.

1 A pesquisa a que refiro está inserida dentro de um acordo de cooperação científica internacional entre Brasil/Unicamp (Faculdade de Educação, Instituto de Economia e Instituto de Filosofia e Ciências Humanas) e França/equipe Gênero, Trabalho e Mobilidades – GTM do Centro de Pesquisas Sociológicas e Políticas de Paris – Cresspa, Universidades Paris 8 e Paris 10, vinculados ao Centro Nacional de Pesquisa Científica – CNRS, financiada pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – e pelo Comité Français d'Évaluation de la Coopération Universitaire avec le Brésil – Cofecub.

2 H. Beynon, "As práticas do trabalho em mutação", in Ricardo Antunes *et alii*, *Neoliberalismo, trabalho e sindicatos*, São Paulo, Boitempo, 1999.

bém pela terceirização, sob diferentes formas entre as quais a subcontratação de empresas de prestação de serviços educacionais ou de contratação de cooperativas de trabalho e/ou de pessoa jurídica ou autônoma. As políticas de gestão do trabalho no setor público conduzem à individualização das relações e da organização do trabalho de professores. Essas políticas se concretizam não somente sob a gestão de competências e de avaliação de *performances*, como também incide sobre a remuneração do trabalho, sob a forma de bônus ou prêmios diferenciados, segundo critérios baseados na lógica produtivista.

Assim, as mudanças nas formas de emprego, a intensificação e a complexificação das relações de trabalho tornam evidentes os processos crescentes de individualização dos trabalhadores em instituições educacionais, que os fragiliza socialmente.

A noção de precarização[3] é aqui compreendida como um processo de institucionalização da instabilidade no emprego e no trabalho. No plano do emprego se caracteriza, principalmente, pelo desemprego e pelo trabalho temporário ou eventual. No plano do trabalho, a precariedade se traduz não somente no questionamento da formação e qualificação profissional, mas também na ausência do reconhecimento e de perspectiva do trabalho dos trabalhadores em educação.[4]

A precarização afeta, também, os trabalhadores no setor público, cujos empregos são estáveis? Atinge o próprio trabalho? Aqueles trabalhadores públicos estáveis são confrontados, cotidianamente, com exigências cada vez maiores em seu trabalho e desenvolvem sentimentos de que nem sempre estão em condições de responder às exigências. Daniele Linhart (2009) chama este processo de precariedade subjetiva, pois estes trabalhadores também vivenciam subjetivamente a instabilidade.

> O que se deve entender por precariedade subjetiva? É o sentimento de não estar "em casa" no trabalho, de não poder se fiar nas suas rotinas profissionais, em suas redes, nos saberes e habilidades acumuladas graças à experiência (...) é o sentimento de não dominar seu trabalho e de precisar permanentemente desenvolver esforços para se adaptar, para cumprir objetivos, para não se arriscar, nem fisicamente nem moralmente. É o sentimento de não ter ajuda em caso de problemas graves de trabalho, nem do lado dos superiores hierárquicos (...) nem do lado dos coletivos de trabalho que se esgarçaram com a individualização sistemática da gestão dos assalariados e o estímulo à concorrência entre eles. É um sentimento de isolamento e abandono (Linhart, 2009).

Qual o sentido social da precariedade no trabalho, nas dimensões objetivas e subjetivas? Os estudos sociológicos evidenciam que as incertezas que pesam sobre os trabalhadores são inúmeras e mostram o quanto é difícil a organização de suas próprias vidas. Nada está efetivamente adquirido em termos de direitos sociais agregados ao trabalho, nem mesmo para os trabalhadores estáveis no setor público. A tensa organização do trabalho expressa numerosas incertezas e contradições, as avaliações frequentes e, por

3 Béatrice Appay e Anne Thébaud-Mony (dir), *Précarisation sociale, travail et santé*, Paris, Iresco/CNRS, 1997.

4 Serge Paugam, *Le salarié de la précarité: Les nouvelles formes de l´intégration professionnelle*, Paris, PUF, 2000; Daniele Linhart, "Modernisation et précarisation de la vie au travail", *Papeles del Ceic*, n. 43, Centro de Estudios sobre la Identidad Colectiva, Universidad del Pais Basco, 2009 (http://www.identidadcolectiva.es/pdf/43.pdf).

vezes, arbitrárias pela falta de legitimidade, são dois elementos que fundamentam, entre outros, o sentimento de precariedade vivenciado pelos trabalhadores no campo da educação escolar.[5]

Esses trabalhadores informam que não são ouvidos em suas reivindicações, nem mesmo reconhecidos (ou valorizados), mas colocados todo o tempo à prova, inscritos numa engrenagem de tensão e frustração geradora do sofrimento e do chamado "mal estar" docente de que nos fala Manuel Esteves.[6]

O ponto de partida: Plano Nacional de Educação

Tomarei como ponto de partida para discutir as múltiplas dimensões que adquirem as mudanças nas relações de trabalho e na organização dos trabalhadores a noção de valorização contida no projeto de lei para o Plano Nacional de Educação – PNE para o próximo decênio – 2011 a 2020 (PL 8035/2010). Segundo o Art. 2º, uma das diretrizes do PNE – 2011/2020 (alínea IX) é a valorização dos profissionais da educação.

Retomo aqui a discussão que realizei no III Seminário de Educação Brasileira promovido pelo Centro de Estudos Educação e Sociedade (Cedes) em março deste ano na Unicamp. Na análise, eu argumentara que o PNE não propunha uma ruptura com o processo de precarização a que estão submetidos os trabalhadores em educação, portanto, encontra-se na contramão da "valorização dos profissionais da educação".

Para atender a diretriz, o PNE propõe quatro metas (meta é um termo emprestado das empresas): duas referentes à formação (garantir a todos os professores licenciatura de nível superior; 50% dos professores em nível de pós-graduação *lato e stricto sensu;* e, formação continuada a todos); uma sobre salários (o rendimento médio do profissional do magistério, com mais de onze anos de escolaridade, será aproximado ao rendimento de trabalhadores com a escolaridade equivalente) e outra sobre carreira (garantir planos de carreira para todos os profissionais do magistério em todos os sistemas de ensino). São as *metas 15, 16, 17 e 18*. Assim, valorização se concretiza mediante a formação profissional, salários e carreira. Para assegurar estas quatro metas enumeram-se estratégias. Dentre elas propõem-se "estruturar os sistemas de ensino buscando atingir, em seu quadro de profissionais do magistério, 90% dos servidores nomeados em cargos de provimento efetivo".

Aparentemente não há contradição com a noção de valorização no debate interno ao movimento sindical. Refiro-me aqui à noção de valorização compreendida como a *"importância acordada a um coletivo de trabalhadores"*. Entretanto, na ocasião do seminário citado, indagava se podíamos entender que as metas revogavam a emenda constitucional n. 19, de 1998.

---

5 A. N. Souza e D. Linhart (coords), *Organização e condições do trabalho moderno – Emprego, desemprego e precarização do trabalho*, São Paulo/Paris, Projeto de pesquisa, Cooperação Internacional Capes/Cofecub, 2009.

6 José Manuel Esteves, *O mal estar docente – A sala de aula e a saúde dos professores*, Bauru, Edusc, 1999.

Esta emenda provocou mudanças substantivas nas relações de trabalho e no emprego no setor público, possibilitando as contratações pela Consolidação das Leis do Trabalho – CLT,[7] e o fim do regime jurídico único. O objetivo da emenda n. 19/1998 era construir a semelhança entre normas que regulavam o mercado de trabalho no setor privado com o setor público, com ênfase na flexibilização dos contratos, nas formas de recrutamento e seleção dos funcionários. A criação da figura jurídica do "emprego público" foi uma das importantes mudanças nas relações de trabalho no setor público. O processo de equiparação das relações de trabalho no setor público e privado se apresenta, portanto, como homogeneização perversa do mercado de trabalho. Além dos estatutários e contratados pela CLT, segundo a Pnad/IBGE (2007), quase a quarta parte do funcionalismo público em âmbito federal e estadual possui contratos precários, isto é, contratos por tempo determinado ou em caráter emergencial para realizar trabalhos na área social (educação, saúde), em infraestrutura urbana, entre outros. No ensino são professores substitutos, estagiários, eventuais ou avulsos. O projeto de lei para o novo PNE não faz referência à retomada da concepção de regime jurídico único para contratação de professores, portanto podemos inferir que se mantém a flexibilização dos contratos de trabalho? Ou seriam somente os 90% dos contratos por estatuto da função pública que seriam de provimento de cargos? E os demais?

A figura jurídica "servidor", utilizada no projeto de lei para o novo PNE, refere-se aos contratos estatutários. Os empregados no setor público possuem contratos pela CLT, tal como os demais trabalhadores do setor privado. Como ficarão os empregados do setor público que possuem postos de trabalho (e não cargo ou função)? E os contratos temporários? E os "sem contratos", isto é, os eventuais ou intermitentes, aqueles que não possuem vínculos de emprego?

Ao analisar as demais estratégias da *meta 18* – que propõe "assegurar, no prazo de dois anos, a existência de planos de carreira" –, não há nenhuma referência às mudanças nos processos de flexibilização dos contratos de trabalho atualmente existente. Assim posso concluir que a diversificação das formas de contratação flexível no Brasil está e será mantida.

As formas flexíveis de contratação, implantadas com a colaboração de políticas públicas, objetivam a redução dos custos e ou aumento das possibilidades de o empregador empregar ou demitir trabalhadores, tornando o trabalho inseguro e instável.

> A flexibilização das formas de contratação se expressa em cinco modalidades distintas: 1. na facilidade de romper o contrato de trabalho; 2. na ampliação de contratos por tempo determinado; 3. no avanço da relação de emprego disfarçada; 4. na terceirização; 5. na informalidade. Muitas dessas formas de contratação são modalidades velhas que ganham nova roupagem e expressão no período recente (Krein, 2007: 34).

A principal forma de flexibilização dos contratos de trabalho, a partir dos anos 1990, foi a terceirização que se expressa sob diferentes formas: a subcontratação de empresas

7 O decreto-lei n. 5.452, de 1º de maio de 1943, aprovou a Consolidação das Leis do Trabalho.

de prestação de serviços de apoio e ou cooperativas de trabalho (higiene e limpeza nas escolas, alimentação, segurança), alocação de trabalho temporário (para serviços administrativos e informática) ou contratação de pessoa jurídica ou autônoma (para desenvolver projetos educacionais e pedagógicos). A terceirização expressa a busca pela redução dos custos e a flexibilização na gestão da força de trabalho, embora se apresente de diferentes formas, ela se constitui em importante estratégia para a flexibilização das relações de trabalho e para a precarização.

A legislação trabalhista, no Brasil, apresenta a possibilidade de contratação de trabalhadores eventuais, temporários ou terceirizados para situações em que o trabalho não é regular. Pergunto: o trabalho no campo do ensino não é regular? Ao contrário é uma atividade que apresenta certa regularidade para ser desenvolvida. Portanto, o projeto de lei para o novo plano nacional de educação (PL 8035/2010) não indica o fim dos processos de precarização do emprego no campo do ensino, caracterizado por contratos flexíveis garantidos pela emenda constitucional n. 19/1998. Se esta emenda pôs fim ao regime jurídico único, também implantou mecanismos de avaliação de desempenho dos trabalhadores no setor público e aumentou o tempo de experiência para três anos. Ainda que a emenda não tenha eliminado a estabilidade no emprego público, inseriu a possibilidade de demissão em decorrência de avaliação periódica de desempenho. No ano seguinte, em 1999, foi promulgada a lei n. 9.801, que permite a exoneração de servidores estáveis em decorrência do excesso do gasto público. Portanto, o funcionário público, estatutário, pode ser demitido por excesso do gasto público e/ou por desempenho considerado insuficiente.

No setor público, Dari Krein (2007)[8] evidencia que, no Brasil, havia cerca de dois milhões de empregados e/ou funcionários públicos com contratos atípicos (funcionários demissíveis), além de outros dois milhões que são demitidos no decorrer do ano (contratados não ativos). Esses trabalhadores, de forma geral, com menores direitos em relação aos demais trabalhadores, vivenciam a insegurança, a instabilidade, a deriva de que nos fala Richard Sennett[9] daqueles que "receiam estar a ponto de perder o controle de suas vidas. Esse medo está embutido em suas histórias de vida" (Sennett, 2001: 18).

No estado de São Paulo: A precarização dos empregos

Os professores, no estado de São Paulo, dispõem de dois tipos de contratos de trabalho: efetivos e temporários, se contratados pela Secretaria de Educação; e, por tempo determinado e por tempo indeterminado, se contratados pela Secretaria de Desenvolvimento. Os primeiros são considerados funcionários públicos, portanto estatutários; os

8 José Dari Krein, "O avanço da contratação flexível", *Carta Social do Trabalho,* n. 6, Campinas, Cesit/IE, mai-ago 2007.

9 Richard Sennett, *A corrosão do caráter – Consequências pessoais do trabalho no novo capitalismo*, Rio de Janeiro, Record, 2001.

segundos empregados públicos com contratos regidos pela CLT, tal como o setor privado. Para além destes contratos, há um número significativo de professores eventuais, sem nenhum contrato de trabalho. Estes não aparecem nas estatísticas educacionais produzidas pela Secretaria de Estado da Educação. Os sistemas municipais também apresentam diferentes formas de contratação que vai desde contratos como estatutários até subcontratação ou terceirização. Esta variedade de situações não será tratada aqui, tomaremos somente os professores públicos estaduais, a partir de pesquisas empíricas. De toda a forma, vale destacar sobre a crescente onda de compra de "pacotes pedagógicos" do ensino privado por parte das prefeituras no estado de São Paulo, uma forma nítida de privatização dos sistemas municipais de educação escolar.

Eventuais ou intermitentes: professores?

Uma resolução da Secretaria de Educação (97/2008) permite "a atribuição de vagas para admissões em caráter eventual, sem vínculo empregatício, aos candidatos inscritos no processo [de distribuição de aulas anuais]". Aos professores sem contratos estáveis (efetivos) e sem contratos temporários resta o trabalho intermitente ou eventual. Esses professores eventuais não têm aulas e ou classes atribuídas, mas sim uma vaga em uma escola, para substituírem faltas de professores. Formados em diferentes campos disciplinares, alguns ainda são estudantes universitários, não sabem em que horários trabalharão nem quantas aulas ministrarão por semana ou por mês e muito menos em que disciplinas trabalharão.

Não há dados sobre a quantidade de professores eventuais no estado de São Paulo, já que não possuem vínculos de emprego. Uma escola, estudada por Juliana Basílio,[10] solicitou 32 vagas para professores eventuais, mais da metade dos 53 professores efetivos e temporários que lá trabalhavam. Essa pesquisa de Juliana Basílio evidencia que é um trabalho não só invisível nas estatísticas produzidas pela Secretaria de Educação, como também pelos que trabalham na escola e pelos alunos, como veremos nas entrevistas a seguir.

Os professores eventuais, isto é, sem vinculo de emprego, se dirigem diariamente à escola, geralmente próxima à residência, à espera que um ou mais professores faltem. Por vezes, passam três turnos (manhã, tarde e noite) na escola à espera de uma ausência de professor e com isso poder entrar em sala de aula para trabalhar. Se não houver falta, não há trabalho. Só recebem por aula dada, nenhum direito é garantido por um contrato de trabalho, mesmo que temporário. Torcem por uma licença superior a dez dias, pois neste caso podem ter um contrato temporário. A incerteza que pesa sobre estes professores evidencia a dependência e a fragilidade, pois nada está seguro em termos de direitos sociais. Trata-se de um eterno recomeço, sem reconhecimento de que faz um trabalho portador de sentido, são professores.

10 Juliana Basílio, "Contratos de trabalho de professores e a construção da condição docente na escola pública paulista (1974-2009)", Campinas, Unicamp, Faculdade de Educação, 2010, orientadora: Ana Maria Fonseca de Almeida, dissertação de mestrado.

Desses professores eventuais é exigido apenas que mantenham as classes realizando atividades previstas num plano de substituição para professores eventuais. Dois professores – uma mulher e um homem – informam sobre o sofrimento de não poderem trabalhar, isto é darem aulas. O trabalho docente se concretiza na aula, é isto que é expropriado do professor.

> É uma situação de intenso sofrimento profissional e até de inadequação subjetiva. Se você dá sua matéria, está errado. Se você dá a matéria do professor também. Os alunos acham que você está inventando.
>
> Eventual é babá. O seu trabalho é ficar na sala e impedir que os alunos saiam da sala [...] é embromação e vamos embromando, entendeu?

Estes professores eventuais são apartados fisicamente dos demais, separados, isolados e ficam à espera de trabalho. Essa tensa organização do trabalho expressa, num contexto de forte concorrência entre os professores, não somente a exclusão e a estigmatização como também as relações de poder para preservar e afirmar que a docência não é uma relação transitória e eventual.

> Eu chego à escola, os professores eventuais estão sentados no banquinho em frente à porta da sala dos professores e os outros que tem algum vínculo [de emprego] com a escola estão lá dentro. Eles estão esperando, aguardando para ver se poderão trabalhar. Olha que sentimento horrível! Você está ali à espera, aquele tempo todo! São professores que terminaram a graduação. Poderia se justificar se fossem professores em estágio. Mas não é o caso, ele é um profissional se submetendo a essa situação. Isso é indigno! (professora, entrevista a Juliana Basílio).

Ainda que haja desequilíbrios de poder entre efetivos, temporários e eventuais, estes últimos denunciam as condições de trabalho que levam seus colegas a faltarem ao trabalho, na maioria das vezes por adoecimento, por não suportarem as condições a que estão submetidos.[11] Também reconhecem que há ausência de políticas para superar este processo de precarização do trabalho docente.

> [O governo] já conta com o professor que não vai dar conta, não vai conseguir trabalhar, vai faltar, será preciso um substituto. Já se sabe e não se faz nada. Você sabe que problemas estão envolvidos? Por que o professor falta tanto? É porque ele não suporta alguma coisa no trabalho dele (professora, entrevista à Juliana Basílio).

Contra o sentimento de abandono e de injustiça, há uma implicação profissional que atribui sentido ao trabalho. O professor se opõe à expropriação do conteúdo do trabalho, rejeita as regras do jogo que serve de referência para a ausência de contratos de trabalho. Não aceita ser transformado em cuidador, quer ser professor. Professores se recusam a ficar "cuidando" ou "mantendo" os alunos na classe; buscam atribuir à sua resistência o sentido de *outsider* que busca recuperar o sentido do ofício de ensinar.

---

11 Cf. estudo realizado por Marcia de Paula Leite e Aparecida Neri sobre "As condições de trabalho dos professores da educação básica e seus reflexos sobre a saúde", relatório de pesquisa, Fundacentro, 2007, disponível no portal da Fundacentro, publicações eletrônicas.

Mas e os professores que possuem contratos estáveis de trabalho? Como funcionários públicos efetivos, como vivenciam este processo de precarização?

Juliana Castro[12] estudou as trajetórias profissionais de professores que ingressaram no magistério ao final dos anos 1970 e permanecem na sala de aula até hoje. Esses professores informam que ter um contrato de trabalho como professor efetivo não significa estabilidade na escola. A forte concorrência entre professores não coloca apenas os eventuais e temporários em situações de incerteza, ela informa o processo de precarização vivenciado pelos docentes estáveis.

Os professores das escolas técnicas estaduais,[13] diferentemente dos colegas das escolas estaduais vinculadas à Secretaria de Educação, são contratados pela CLT de forma descentralizada, isto são as escolas que recrutam e contratam de acordo com suas necessidades. A condição de instabilidade no emprego se apresenta também para os professores que possuem contratos por tempo indeterminado. Estes se mantêm empregados enquanto houver aulas na escola para serem ministradas; portanto os contratos podem ser rescindidos a cada distribuição de aulas, que são semestrais.

> O professor é responsável pela manutenção do curso para que ele possa manter as suas aulas (professora de *design* de móveis).

Os contratos por tempo determinado, para substituir professores, tem duração de dois anos e só podem ser renovados com interstício de seis meses:

> Você pode substituir, então fica dois anos, aí a escola te manda embora, fica seis afastado e depois a escola te chama de novo para dar aulas, os professores que a escola gosta, ela chama de novo (responsável pela contratação de professores).

As condições nas quais os professores realizam o trabalho, de intensa competição, informam racionalidades nas relações de trabalho, na qual a individualização atinge não apenas os contratos de trabalho, mas também o engajamento individual e responsabilização na manutenção dos cursos. Entretanto, as estratégias, consentidas, de gestão do trabalho (por meio de práticas de individualização, implicação e responsabilização), encontram resistências e se confrontam com o enfraquecimento e importância dos coletivos para fazer face ao desemprego.

> Durante os quatro anos que estou aqui ninguém ficou desempregado, o que ocorreu foi o seguinte: diminuiu aula [...], mas somos um grupo coeso, temos bom relacionamento, então acabamos cedendo aula, fazemos uma pré-distribuição para não prejudicar ninguém. Mas, às vezes prejudica, por que diminuiu, o professor fica com duas ou três aulas, mas pelo menos o professor fica aqui, não cai fora (professor eletrotécnica).

---

12 Juliana Castro, *Relações e condições de trabalho de professores,* relatório de iniciação científica ,Campinas, Unicamp, IFCH, bolsa de iniciação científica Fapesp (08/2008 a 07/2010). Orientadora: Aparecida Neri de Souza.

13 Pesquisa realizada por Aparecida Neri de Souza: *Trabalho e formação profissional no campo da cultura: Professores, músicos e bailarinos*, relatório de pesquisa, projeto temático Fapesp (09/2004 a 12/2007).

Também é possível identificar outras formas de resistência a este processo de mudanças na organização e nas relações de trabalho, refiro-me àquela que busca atribuir sentido ao trabalho docente, como um trabalho qualificado. A despeito da multiplicação das formas precárias de trabalho e emprego, os professores das escolas técnicas permanecem na docência.

As escolas públicas de ensino profissional no Brasil, denominadas de escolas técnicas de nível médio (em outros países, ensino secundário) diferem das escolas públicas de formação geral pelo reconhecimento social de sua qualidade de ensino. De forma, geral os professores possuem uma formação profissional em campos de conhecimento não direcionados à docência e a maioria realizou cursos pós-graduação (especialização, mestrado ou doutorado). Esta formação lhes possibilita o acesso ao emprego em outros espaços não escolares; entretanto, a docência foi, nos anos 1980 e 1990, um refúgio para o desemprego resultante do processo de reestruturação das atividades produtivas. Atualmente, como a recuperação dos postos de trabalho nos campos das engenharias e tecnologias, estes professores permanecem no magistério. A docência é um trabalho qualificado que os qualifica para o exercício da profissão não docente.

Individualização: Remuneração por mérito

Além do processo de precarização dos empregos, outra característica do trabalho moderno é a individualização sistemática da gestão do trabalho dos profissionais da educação, mediante a vinculação entre salários e *performances*. Trata-se de remunerar os professores em função dos resultados obtidos pelos seus alunos e introduz uma nova concepção de trabalho docente. A competição e os valores empresariais constituem referências para a organização e gestão do trabalho, numa visão pragmática e utilitarista.

A individualização dos aumentos salariais mediante remuneração por bônus, não somente tem encorajado a competição entre os professores, como também tem enfraquecido as ações coletivas, atomizando os professores. A escola pública "moderna" paulista, mediante políticas que valorizam o engajamento individual, coloca o mérito como centro das relações de trabalho docente.

Assim, as desigualdades sociais e educacionais promovidas por tal concepção são julgadas como aceitáveis em termos de competição aberta e são apoiadas nas qualidades pessoais, tais como o talento e o esforço. Essas noções, talento e esforço, concebem e representam as diferenças sociais como baseadas nos dons e méritos individuais. Dois constructos ideológicos – mérito e responsabilidade individual – são elementos da ideologia igualitária e "de suporte para justificar a manutenção das desigualdades sociais e das desigualdades escolares".[14]

14 Noëlle Bisseret, A ideologia das aptidões naturais, in J. C. G. Durand (org), *Educação e hegemonia de classe – As funções ideológicas da escola*, Rio de Janeiro, Zahar Editores, 1978.

O mérito permitiria, nesta concepção, reconciliar igualdade e desigualdades; apresentar uma prova de eficácia para a sociedade, pois cada um é incitado a explorar melhor os seus talentos. Entretanto, a realidade parece resistir, as desigualdades sociais e educacionais persistem e é necessário justificá-las. Assim, a meritocracia se apresenta como ideologia, pois privilegia, na explicação dos comportamentos dos trabalhadores em educação e das desigualdades educacionais, o impacto das características pessoais.[15]

Os professores são submetidos à competição por bônus salariais, colocando em disputa as noções de igualdade na função pública e de mérito. Os diplomas, o concurso público e a carreira não são suficientes para justificar a diferença de salários, assim a noção de mérito é mobilizada. O trabalho dos profissionais da educação pode ser valorizado, segundo o poder público, na medida em que pode explicar o sucesso ou o fracasso dos alunos nas provas públicas, denominadas de avaliação.[16] A introdução de bônus salarial anual para os professores públicos tem como objetivo aumentar a produtividade e a competitividade do sistema educacional, atribuindo exclusivamente aos professores a responsabilidade pela qualidade do ensino.

Nas escolas técnicas estaduais são "indicadores para fins de bonificação por resultados": *a*. posição da escola na avaliação do conjunto das escolas; *b*. quantidade de alunos empregados após a conclusão do curso; *c*. nota dos estudantes no exame nacional do ensino médio (Enem).[17] Nas escolas vinculadas à Secretaria de Educação do Estado de São Paulo o "bônus é dado aos professores de acordo com o desempenho deles ao longo do ano letivo". Este desempenho é mensurado pelos resultados do Índice de Desenvolvimento da Educação no Estado de São Paulo – Idesp, das metas (outro termo emprestado das empresas) estabelecidas pela Secretaria de Educação para a escola e o número de faltas dos professores. Só recebe o bônus se o índice for superior ou igual ao ano anterior.

Assim é possível que a escola mesmo tendo superado a meta anual estabelecida, pode perder o bônus por que ficou abaixo do índice conquistado no ano anterior.

> A escola [...] em Campinas, que é a melhor escola de primeira à quarta série do estado de São Paulo, ela teve índice menor que o ano passado, embora altíssimo, ela ficou sem bônus, os professores vão ficar sem bônus porque foram piores que o ano passado [...]. A escola onde tenho meu cargo, ela fez 126% da média [...] e a escola tem aluno que não sabe ler nem escrever e vai ganhar o bônus de 2,9 salários. [...] Olha, que raciocínio brilhante do governo! [...] Os professores mais conscientes rejeitam. Lógico que não vamos devolver o dinheiro, mas a gente rejeita (professor matemática, entrevista a Juliana Castro).[18]

---

15 Segundo P. Bourdieu e J.-C. Passeron (*A reprodução – Elementos para uma teoria do sistema de ensino*, Rio de Janeiro, Francisco Alves, 1975), a escola é encarregada de identificar méritos e dar uma garantia para as classificações realizadas.

16 Refiro-me a Prova Brasil, Saeb, Saresp.

17 Liliane Bordignon Souza, *Professores do ensino técnico, no estado de São Paulo, 1990-2009: Reformas educacionais e mudanças nas condições e organização do trabalho*, Campinas, Unicamp, Faculdade de Educação, 2010, trabalho de conclusão de curso, pesquisa de iniciação científica financiada pelo CNPq.

18 Em 2007, esta escola ficou em quarto lugar no *ranking* de escolas com o melhor desempenho; no ano seguinte (2008) caiu no *ranking*.

Os professores são permanentemente pressionados para melhorar sua *performance* e, consequentemente, a da escola. Há uma tensão entre as responsabilidades e o aumento do ritmo de trabalho. De um lado, o valor do trabalho parece estar sendo atacado, é preciso reconduzir os professores à preocupação com o trabalho. Trabalhar mais para ganhar mais é o discurso da mídia que acusa os trabalhadores no setor público de privilegiados e indolentes.

Por outro lado, as pesquisas de Juliana Castro e Carolina Sanae[19] evidenciam que os professores valorizam o mérito com base na implicação e no envolvimento com o trabalho e no sentimento de que o bônus reconhece esta implicação e envolvimento. Neste sentido, contraditoriamente, o "bônus" expressa valorização como reconhecimento de que os trabalhadores no campo da educação realizam um trabalho qualificado. Quanto mais se sentem injustiçados ou explorados pelos baixos salários mais valorizam o mérito, como forma de serem mais bem remunerados. Ainda que estes professores reconheçam que não é mérito pessoal que garante a justiça social.

O trabalho moderno caracteriza-se pela personalização ou individualização sistemática da gestão dos trabalhadores em educação. Estamos vivenciado a implantação progressiva de individualização dos aumentos salariais, mediante bônus ou pagamento por mérito. Assim como a polivalência e a flexibilidade dos grupos de trabalho, seja na escola, seja na diretoria de ensino com o discurso, empresarial e governamental, de que é preciso dar visibilidade às competências pessoais – tanto intelectuais como afetivas e emocionais.

O que se espera é a mobilização dos trabalhadores em educação, o tempo todo, para realizar os objetivos e metas que lhe são solicitados, em condições de trabalho instáveis características do trabalho moderno.

Considerações finais

A política educacional brasileira, nas últimas décadas, caracteriza-se por um padrão de racionalidade informado pelas noções de "calculabilidade, administração, ordenamento jurídico, desempenho, produtividade". As reformas educacionais, desde a década de 1990, são compreendidas como necessárias ao crescimento econômico, portanto devem ser aceleradas.

Essa orientação reformista, pautada nas ideias propaladas pelas agências multilaterais, é compreendida como indispensável ao projeto de modernização do país para incluí-lo no rol das economias capitalistas mais desenvolvidas. A reestruturação da oferta da educação básica se inscreve num movimento de modernização política expressa na recomposição das formas de intervenção do Estado, simultaneamente e contraditoriamente, compreendidas como democratização do país.

---

19 Relatório de Juliana Castro já citado. Carolina Sanae produziu um trabalho de conclusão do curso de pedagogia sobre *Organização e condições de trabalho de professoras – "Mal estar docente" e permanência no emprego: Estratégia defensiva?* Campinas, Unicamp, Faculdade de Educação, 2010.

A década de 1990, segundo Ricardo Antunes,[20] pode ser considerada a "década da desertificação neoliberal", marcada pela fragmentação, individualização, informalidade, precarização do trabalho, além da privatização dos serviços públicos. E, nos anos 2000, manteve esta subordinação ao pragmatismo neoliberal.

Os professores são confrontados com exigências cada vez maiores em seu trabalho: resistência crescente de estudantes à forma escolar e a chegada de novos públicos escolares com relações diversificadas com os saberes escolares; adoção de políticas escolares compensatórias fundadas na discriminação positiva (classes de aceleração da aprendizagem, promoção automática); desenvolvimento de dispositivos pedagógicos mais individualizados para tratar as diferenças e a heterogeneidade crescente dos estudantes e ao mesmo tempo em que se recorre às avaliações nacionais durante o processo de escolarização dos estudantes; reforço da autonomia da escola e sua aproximação com o entorno social e econômico ("parcerias" com empresas); submissão da escola e de seus professores às injunções da responsabilização, racionalização de práticas e avaliação de resultados; contratualização dos objetivos educativos e desenvolvimento do gerencialismo participativo (Plano Político de Gestão, Planos Diretores, Equipe Gestora, são alguns exemplos); individualização das carreiras dos professores (mediante avaliação de mérito e pagamento por bônus); além da degradação dos salários e da desvalorização social da profissão.

Este movimento de modernização dos sistemas escolares, no Brasil, conduz a um processo de racionalização técnica submetida aos critérios de eficácia e rentabilidade, traduzidos, constantemente, por um movimento de individualização e enfraquecimento das ações coletivas. Professores, funcionários e alunos são responsabilizados pelos processos e resultados do sistema educacional e expostos pela mídia nos elementos que checam a legitimidade de seu trabalho. É desconcertante observar a difusão pela mídia do discurso que acusa o professor como privilegiado e indolente, como aquele que falta muito ao emprego, não ensina, trabalha pouco, não é aprovado em concursos ou seleção públicos, são alguns exemplos.

As mudanças verificadas nas relações de trabalho, a partir da década de 1990, são interpretadas como sintomas de tentativas de implementação de um novo sistema de relações do trabalho, no Brasil, que se caracterizaria pela desregulamentação[21] das normas legais. Segundo Galvão,[22] este movimento tem rebaixado os direitos dos trabalhadores que são estimulados a competir uns com os outros, gerando uma espécie de "neodarwinismo social", no qual a competência aparece como se fosse um atributo pes-

---

20 Cf. as análises de Ricardo Antunes reunidas no livro *A desertificação neoliberal no Brasil (Collor, FHC e Lula)*, Campinas, Autores Associados, 2004.

21 Desregulamentação não significa, necessariamente, supressão de regras e leis; pode, pelo contrário, traduzir-se em novas leis que visam reconhecer diferentes tipos de contratos de trabalho. A desregulamentação pode tornar o direito do trabalho mais flexível. Portanto, a flexibilização pode se dar por meio de leis ou negociação coletiva que permite adequar as regras às condições setoriais.

22 Andréia Galvão, *Neoliberalismo e reforma trabalhista no Brasil*, Rio de Janeiro/São Paulo, Revan/Fapesp, 2007.

soal e não atributo construído socialmente. As competências são utilizadas para justificar privilégios, pois aparecem como consequência do mérito pessoal; assim como a falta destas é utilizada para justificar as desigualdades, de modo que os trabalhadores são responsabilizados por elas.

6

Da importância da teoria na construção da história social da educação brasileira

Carlos Bauer*

Introdução

Ontem caracterizada como a viga mestra do saber e do fazer do homem, hoje pensada como uma ciência em construção ou, ainda, como uma disciplina do conhecimento humano, a história existe desde o momento em que os representantes mais remotos da humanidade se libertaram do tempo da natureza. Com isso, se conscientizaram do tempo social e deixaram de ser parte inominável das multidões errantes e passaram a viver em formações politicamente estruturadas que passaríamos a chamar de sociedades.

Quer seja pensada como ciência ou disciplina do conhecimento que interroga o passado ou problematizadora do tempo presente, a história sempre estabeleceu laços profundos e duradouros com as mais variadas áreas do conhecimento das humanidades, das ciências sociais, políticas, das artes e da filosofia. Com efeito, no campo educacional, nos últimos trinta ou quarenta anos, essa relação se fortaleceu muito e poderíamos até mesmo dizer que, neste momento, a história da educação se organiza e se desenvolve num terreno de pesquisa estável, sendo ainda bastante profícuo e promissor o seu papel na consolidação da área da educação.

Em nosso país, salvo raras exceções, tem sido nas universidades e nos seus programas de pós-graduação que a história da educação vem se desenvolvendo. Nos últimos anos, temos presenciado uma considerável e consistente expansão das pesquisas sobre a história da educação brasileira e a sua crescente divulgação em fóruns acadêmicos tem propiciado a busca de novas fontes e temáticas investigativas. Por sua vez o debate teórico-metodológico se mostra cada vez mais importante, estando longe de ser negligente com as questões próprias da historiografia e das diferentes formas de pensar o seu objeto que não é outro senão o homem. O homem que inventa a educação como possibilidade de

* Contato: carlosbauer@pesquisador.cnpq.br. Universidade Nove de Julho – PPGE/Uninove.

mediação e estabelecimento de relações sociais; o homem e suas realizações culturais; o homem e a sua busca permanente, no tempo e no espaço, no cotidiano de suas práticas políticas ou laborais, no interior de suas instituições ou diante da barbárie, de humanização do mundo que o acolhe (Bauer, 2007).

Em verdade, estávamos nos referindo às múltiplas reflexões surgidas nas décadas da segunda metade do século XX aos anos 2000, período esse que podemos nos referir como a constituição de um *canon* nos estudos sobre a história da moderna educação brasileira, em especial a reflexão sobre as fontes, os métodos e a análise historiográficos.

Para fazer justiça ao que aqui poderíamos chamar de "classicismo contemporâneo", temos que certamente nos referir à ausência de estudos que pudessem aprofundar a concepção estritamente histórica de tradição sociohistoriográfica realizada pela geração anterior de pensadores brasileiros. Mas esse esforço, não é possível realizar sem que se conheça a importantíssima contribuição de autores como Luiz Antônio Cunha, Jorge Nagle, Mirian Jorge Warde, Carlos Jamil Cury, Dermerval Saviani, Otaíza de Oliveira Romanelli, Casemiro Reis Filho, Clarice Nunes, dentre outros. Por outro lado podemos indicar que posteriormente tal postura historiográfica foi sobremaneira beneficiada pela criação, em 1986, no âmbito da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, do Grupo de Estudos e Pesquisas "História, Sociedade e Educação no Brasil", ou como acabou ficando mais conhecido, o Histedbr. Segundo depoimento do professor José Claudinei Lombardi, encontrado no CD-ROM "Navegando na história da educação brasileira", produzido pelo Histedbr,[1]

> [...] a denominação "História, Sociedade e Educação no Brasil' foi escolhida por duas razões: de um lado, buscou-se uma denominação suficientemente abrangente para acolher a diversidade de temas dos projetos de tese dos alunos, não se limitando aos estudos específicos tradicionalmente classificados na disciplina História da Educação; de outro lado, procurou-se definir um eixo que sinalizava a perspectiva de análise aglutinando investigações que estudassem a educação enquanto fenômeno social que se desenvolve no tempo. Assim, o termo "sociedade" aparecia como mediação entre "história" e "educação" sugerindo que a História da Educação seria entendida em termos concretos, isto é, como uma via para se compreender a inserção da educação no processo global de produção da existência humana, enquanto prática social determinada materialmente. Buscava-se, por esse caminho, superar a visão tradicional da história da educação centrada nas ideias e instituições pedagógicas. Ficava indicado, pois, que o enfoque considerado mais adequado para dar conta dessa perspectiva de análise se situava no âmbito do materialismo histórico, quer dizer, a concepção dialética tal como delineada pelas investigações levadas a efeito por Marx as quais tiveram continuidade na obra de seus seguidores com destaque para Engels, Lênin, Lukács e Gramsci. Isso, obviamente, sem desconhecer a possibilidade e eventuais contribuições de outras formas de investigação histórico-educativa.

Sabe-se, com efeito, que a perspectiva dialética de base marxista logrou significativa penetração no campo educacional no Brasil durante a segunda metade da década de 1970 e ao longo dos anos 1980 do século XX. Nesse contexto, uma das possibilidades

1 O mesmo se encontra disponível em: http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/index.html.

traduzida na proposta de alguns integrantes era que o grupo se constituísse numa referência nacional para os estudos marxistas da educação, buscando articular os pesquisadores da educação de todo o país interessados em trabalhar nessa perspectiva.

De fato, isso acabou mesmo acontecendo com a realização de diversos e ininterruptos seminários, encontros e jornadas nacionais de pesquisas e, principalmente, com a aglutinação de um sem número de pesquisadores acadêmicos que se encontravam espalhados por todos os cantos do país. Esses professores foram os responsáveis por uma significativa e qualitativa produção acadêmica comprometida com uma compreensão mais ampla e abrangente da história da educação brasileira desde o período colonial, passando pelo monárquico até chegar ao republicano.

Poderíamos concluir que o "desaguar" destas "muitas águas" repercute hoje em quase a totalidade das pesquisas que se mostram preocupadas em aprofundar ou mesmo produzir novas questões na área da história da educação realizadas no âmbito dos programas de pós-graduação em educação e, em especial, no GT de História da Educação da Anped. Esses trabalhos, entre outras coisas, têm propiciado uma série de inquietações de ordem teórica e metodológica, fazendo-nos refletir sobre o significado do fazer a história, da prática e das temáticas do historiador da educação que não são aquelas próprias do professor, mas que exigem uma formação cada vez mais erudita e disciplinada na construção do seu ofício.

Justamente por isso, é que queremos justificar a necessidade de tecermos algumas considerações teóricas sobre a produção do conhecimento histórico, suas relações com a ideologia e crítica aos poderes estabelecidos, enquanto contribuição ao debate que se faz entre as diferentes concepções historiográficas, nos marcos da historiografia marxista à qual nos filiamos e trazemos como fio condutor de nossa história!

I. História e ideologia

O estudo do passado não é uma atividade ou um esforço intelectual voltado para o seu próprio universo umbilical, como um fim em si mesmo, alicerçado numa pretensa autonomia do conhecimento histórico em relação às ciências humanas, sociais, políticas e, por conseguinte, à própria sociedade. O que conta para nós é pensar a sociedade e as suas permanências e transformações politicamente e o conhecimento histórico, profundo e sistemático, se coloca como probabilidade de fazê-lo.

Pensar o conhecimento histórico como possibilidade de uma intervenção profunda na realidade social pressupõe refutar a noção de objetividade e neutralidade ideológica tão presente no ordenamento *focal*, *líquido e esmigalhado das ciências humanas e sociais na contemporaneidade*. Claro que pensá-la como ideologia também não é aconselhável e o deslize se transforma num obstáculo grandioso à sua transformação em ciência, objetivo com o qual estamos engajados nessa etapa de sua construção.

Isso é verdade, os componentes ideológicos são muito marcantes no trabalho dos historiadores! Ocorre que a maioria das formas de conhecimento se desenvolve articulados aos postulados ideológicos que se mostram visíveis desde a relação dos temas e a forma de enfocá-

los até como os mesmos seriam ou não utilizados. Mas, reconhecer isso não significa dizer que essas formas de conhecer a realidade devam ser inviabilizadas ou mesmo anuladas.

A história nos ajuda na muitas vezes necessária elaboração de uma imagem do passado, porém é preciso reconhecer que esta está demasiadamente comprometida com os interesses hegemônicos na sociedade do presente.

Segundo Chesneaux (1977), o Estado, por exemplo, dispõe de numerosos canais mediante os quais impõem sua versão do movimento social, evidentemente, comprometidas com a preservação do poder econômico e político que é o seu sustentáculo. O controle do Estado argumenta esse autor, sobre a vida social e a construção da memória coletiva, atua sobre as fontes, desde a sua produção, circulação até o seu uso e tratamento analítico.

Como podemos facilmente intuir, entre outras coisas, as fontes documentais podem ser manipuladas ou até mesmo ocultadas em arquivos secretos, ou ainda destruídas caso possam embaraçar ou comprometer determinadas autoridades estatais, militares, religiosas e personalidades da sociedade civil. Mas elas podem servir aos nossos propósitos de desvelar os mecanismos que as elites e os poderosos utilizam para controlar e se manter no poder!

Esse é um trabalho que não podemos nos furtar de realizar: pesquisar a história e contribuir com o resgate dos sujeitos que movimentam plenamente a sociedade. Quando assim o fazemos, em nossa práxis, trazemos o questionamento dos que propagam versões ritualísticas e irremediavelmente comprometidas com o obscurantismo social e com a manutenção do *status quo*.

Nesse percurso a superação da história como ideologia é uma tarefa que precisa ser realizada pelos que postulam a sua cientificidade e o compromisso com o bem-estar e a felicidade, senão de todos, da maioria da sociedade. Está tarefa não é fácil, pois toda e qualquer forma de conhecimento se desenvolve ou sofre a influência de determinadas concepções ideológicas que interferem desde a escolha dos temas até a forma que os conhecimentos produzidos serão utilizados.

Com isso não estamos dizendo que o reconhecimento da presença e interferência ideológica anula, por si só, a elaboração desses conhecimentos e nos impede de explicar a dinâmica social. Mas, antes de tudo, nos ajuda a reconhecer que a construção de uma determinada interpretação do passado está influenciada, normalmente, pelos interesses dominantes no interior da sociedade.

Exatamente, por isso, como escreve E. P. Thompson,

> [...] foi hábito entre os marxistas – na verdade chegou a ser considerado uma prioridade metodológica característica do marxismo – ressaltar as pressões determinantes do ser sobre a consciência, embora nos últimos uma grande parte do "marxismo ocidental" tenha feito o diálogo pender de novo, acentuadamente, no sentido da dominação ideológica. Essa questão difícil, com que muitos de nós frequentemente nos ocupamos, pode ser deixada de lado no momento; de qualquer modo, ela é mais proveitosamente resolvida pela análise histórica e cultural do que por pronunciamentos teóricos (Thompson, 1981: 17).

Desta sorte, os historiadores podem dar uma contribuição na compreensão da vida social, produzindo um conhecimento crítico e problematizador das coisas do seu tem-

po, questionador das perspectivas ideológicas dominantes e a sua significação contemporânea no universo educacional.

II. História e condição humana

Ora progressivamente, ora com muitos impasses e atropelos, as ciências humanas e sociais vão se consolidando no mundo ocidental e, com isso, no campo da história, notamos certo abandono ou, melhor dizendo, afastamento da perspectiva de entendê-la ou projetá-la como um gênero literário moralizante dos desígnios sociais.

O trabalho do historiador aos poucos se afasta da ideia de que a sua principal responsabilidade é a de orientar os caminhos pelos quais a vida social deveria seguir. Verifica-se também que o discurso historiográfico procura se firmar no afastamento de pretensões didáticas, liberando-o das perspectivas apologéticas tão comuns ao longo do seu próprio desenvolvimento e que, para muitos, poderia ser inscrito no mármore da seguinte forma: *A história é a ciência que estuda o passado, para compreender o presente e iluminar o futuro dos homens!*

Ocorre que a celebre distinção evolutiva entre o passado e o presente é, em certa medida, arbitrária e o ideal seria entender a história dialeticamente e, por conseguinte, tê-la como um componente importante da vida social, na qual o passado, o presente e o devir são faces distintas da mesma moeda, ou seja, inseparáveis da própria condição e temporalidade humana!

São os episódios e acontecimentos verificados na cotidianidade os que, na maior parte do tempo, nos estimulam no aprofundamento do conhecimento do passado. Ao dizer isso não se quer advogar as teses do presentismo e a ideia de que toda história é a história contemporânea. Mas, antes de mais nada, ressaltar que cada geração traz consigo a responsabilidade de conhecer a verdade sobre si mesmo. A história é, portanto, um conjunto de interpretações de validade ora efêmeras, ora duradouras no tempo social, adequadas as interpretações que as sucessivas gerações do presente têm do seu próprio passado e do compromisso político e percalços com a construção do amanhã!

Uma visão apologética da história clama pela ideia de que esta interroga sobre o que aconteceu no passado com o precípuo intuito de obter respostas para os problemas que enfrentamos nos dias de hoje. Evidentemente, tal concepção trás em si um caráter imediatista e pragmático do conhecimento histórico e, por conta disso, sua validade está associada a finalidades meramente circunstanciais ou oportunistas dessa modalidade do saber humano.

Estamos longe de reivindicar quaisquer perspectivas relativistas, porém nos parece correto reconhecer que não é apenas o conhecimento da história que nos permite uma compreensão mais clara do presente, também, dialeticamente, pode-se compreender melhor o passado pelo conhecimento que se dispõe do presente.

Por outro lado, cabe salientar que os relativistas confundem os problemas dos critérios de verdade do conhecimento histórico com a questão do que move e que impulsiona à investigação, o deslocamento das preocupações com a totalidade social e, por conta disso, a preferência por esse ou aquele tema.

De nossa parte, acreditamos que a produção do conhecimento histórico germina e cresce como uma tarefa erigida, sobretudo, como resposta às lutas, problematizações e contradições sociais que atravessam e marcam indelevelmente toda uma época da existência dos homens.

A história se desenvolve como resposta aos vazios de conhecimento e a capacidade de se produzir uma aproximação ou, ainda, um questionamento oposto pelo vértice as hipóteses explicativas vigentes e consagradas. Mas, na cotidianidade a história é, fundamentalmente, impulsionada por fatores prototeóricos engendrados e desenvolvidos no calor da luta política e da práxis social ou, como diriam os nossos velhos professores, da luta de classes!

O reconhecimento científico desse ou daquele discurso historiográfico não está dado *a priori* apenas por seu papel nas lutas da contemporaneidade, mas também pelo fato de que não poder haver qualquer dúvida quanto ao seu desempenho – mais ou menos destacado – no confronto ideológico que faz ininterruptamente no interior da vida social. Usando uma analogia, encontrada na obra de Trotsky (1985), podemos dizer que as forças políticas se definem, entre outras coisas, por sua inserção no interior das forças produtivas, e pela objetivação capitalista em relação à compreensão desigual e combinada do desenvolvimento histórico da sociedade.

Logo é descabida a compreensão de certos intelectuais ao entenderem o seu trabalho imune ou exilado de toda e qualquer responsabilidade política, ingenuamente acreditam ou, perversamente, querem fazer crer os incautos que suas pesquisas têm um caráter neutral. E, por conta disso, o saber histórico que produzem não se coaduna com as mazelas sociais, com a ambição de perpetuação do *status quo* e ainda, por que não dizer, com os horizontes políticos dos que lutam pela sua superação!

A reflexão histórica parte exatamente do presente, do tempo social e, portanto, é perfeitamente compreensível que existam diferentes, contraditórias e antagônicas interpretações do passado, pois estão associados aos compromissos sociais, políticos e as concepções da condição do homem no mundo que os historiadores assumem concomitantemente à construção do seu trabalho.

III. Da importância da teoria na construção da história social da educação brasileira

A escolha do referencial teórico é o elemento crucial na disposição que os historiadores assumem de compreenderem os movimentos que se produziram no interior das sociedades em tempos idos. Por sua vez, são esses conhecimentos chamados, muitas vezes, a explicar a cotidianidade turbulenta da qual os próprios historiadores fazem parte. Isso propicia, mesmo que não seja desejável, que o historiador emita juízos de valor sobre as temáticas estudadas, afastando-se, portanto, das orientações de que o seu trabalho deveria se eximir das teias e dos emaranhados ideológicos perceptíveis nas narrativas, assumindo-se, como quis o ideário positivista, como porta-voz da neutralidade e a imparcialidade do rigor científico.

Os que apregoam essa opinião desconhecem ou não querem reconhecer a efetiva interferência da ideologia na produção e disseminação do conhecimento e que pode ser facilmente identificada no momento em que o historiador estabelece a periodização, seleciona e julga os acontecimentos, seleciona e analisa seus protagonistas desde critérios legitimados pelas relações culturais, políticas ou sociais nas quais está inserido.

Evidentemente não é essa quimérica busca da neutralidade que se colocará como o principal empecilho à construção da história como ciência. Muito mais grave do que isso é a disposição de certos historiadores se colocarem no papel de juízes da história, assim, se furtando das suas mais rudimentares obrigações com a explicação fundamentada das realidades que os homens viveram e produziram a materialidade de sua existência.

Por sua vez, a produção sistemática da história da educação no Brasil é muito recente, salvo raras e honrosas exceções, mas vem registrando uma crescente, ininterrupta, promissora e diversificada cultura historiográfica.

Como se pode facilmente verificar, através da consulta aos trabalhos apresentados no Grupo de Trabalho de História da Educação da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – Anped, das páginas da *Revista da Sociedade Brasileira de História da Educação (SBHE)*, ou ainda do portal do Grupo de Estudos e Pesquisas "História, Sociedade e Educação no Brasil" – Histedbr, da Faculdade de Educação, da Universidade de Campinas – Unicamp, no seu bojo interagem todo tipo de referências teóricas, abordagens metodológicas, temporalidades e temáticas de pesquisas (Bauer, 2007).

Com isso, esses últimos anos também presenciaram o inequívoco processo de legitimação acadêmica da *história da educação* que, paulatinamente, foi se desenvolvendo tanto como objeto das pesquisas que se realizam nos programas de pós-graduação em educação e história, quanto nos cursos de licenciatura, mormente, de pedagogia; e mesmo ao trazer subsídios às discussões e polêmicas teóricas, conceituais e metodológicas presentes em inúmeras áreas das ciências humanas e sociais.

Mas o muito que se produziu até o presente momento não foi suficiente no preenchimento dos vazios que se mostram cruciais na interminável construção da história da educação brasileira. E a superação dessas lacunas exige de todos os interessados a necessidade de examinar profunda e criticamente o crônico descaso das elites com educação em todas as suas esferas, mas também os fundamentos políticos e teóricos das abordagens que transformaram as autoridades, os educadores eméritos, suas realizações, as *instituições exemplares* e certos intelectuais em personagens irrefutáveis do universo histórico educacional.

De nossa parte, julgamos importante que se possam desenvolver estudos preocupados com a formação histórica dos professores como categoria profissional, e parte da classe trabalhadora, sua organização e inserção política e sindical, presença nos movimentos sociais tradicionalmente conflituosos, como é o caso das greves e ocupações dos espaços públicos. Também procuramos reconhecer que essa valorização das práticas políticas e experiências sociais coletivamente desenvolvidas pelos professores permitem que seja lançada luz sobre personagens invisíveis, esquecidos ou mesmo que tiveram subtraída sua presença do espaço social.

Com esse tipo de postura investigativa, pautados na valorização histórica das práticas laborais, políticas e sociais, presentes na cotidianidade, temos como intenção trazer o questionamento a pouca presença ou mesmo ao ocultamento do papel dos professores contra-hegemônicos na história da educação brasileira.

Por conta disso é preciso dizer que a tentativa de se compreender os professores como parte da classe trabalhadora precisa ser configurada, tendo a perspectiva da história social e alguns dos seus autores como aliados. Parece-nos importante valorizar e impulsionar teoricamente os estudos sobre os professores, procurando entendê-los em sua organização política, sindical, e reconhecendo o chão da escola como inseparável dessas perspectivas de aglutinação social, assim, melhor dimensionado o papel da cultura que se mostraram presentes em seu percurso histórico.

Isso é importante de ser feito e poderá nos ajudar a superar a visão hegemônica da história da educação presa em demasia aos desígnios do Estado e suas instituições. Também poderá favorecer ao entendimento e a apreensão de como se dá a assimilação, a resistência e a emancipação das concepções de mundo que são próprias do capitalismo.

E é nessa dinâmica de estudos, preocupados em analisar como se produzem os conflitos, que permitirão aos interessados balizar a história social da educação brasileira nos marcos do marxismo.

IV. Dos historiadores sociais e suas obras

As interpretações históricas das práticas políticas e sindicais dos trabalhadores da educação possibilitam situar algumas particularidades das ações organizadas e conscientes desses personagens coletivos, seja em relação ao Estado, seja no estabelecimento de suas reivindicações econômicas, postulados educacionais e horizontes políticos e sociais.

Essa postura investigativa e interpretativa da história social da educação brasileira em muito se beneficiará caso busque inspiração teórica e metodológica nos autores que estudaram os movimentos sociais, políticos e populares que eclodiram em alguns países europeus a partir do século XVIII, trazendo – como caracterizou George Rude (1991) – a irrefutável presença da *multidão na história*.

Historiadores como Eric Hobsbawm, Edward Thompson e Michelle Perrot (1988) trouxeram-nos, no calor da hora da produção historiográfica, inquietantes e pertinentes reflexões sobre os sujeitos sociais, as fontes documentais, as categorias e as formas de periodização que poderiam ser utilizadas em nossas pesquisas. A partir dessas, o processo de formação e as práticas dos trabalhadores não poderiam mais ser caracterizados como manifestações inconsequentes, revoltas desesperadas contra o advento da mecanização das relações de trabalho no espaço consagrado à produção!

Esses historiadores sociais trouxeram outras interpretações, pelas quais os trabalhadores passaram a ser interrogados em sua disposição de resistir à perda de sua autonomia e a política da divisão do trabalho acarretada pela maquinaria nos processos de acumulação e reprodução do capital.

Diante disso, poderíamos pensá-los, com o auxílio de Stephen Marglin (1980), não como uma quimérica ou desesperada reação de trabalhadores ignorantes e truculentos contra a inexorável presença das máquinas no reino da produção, mas como movimentos dotados de significado político e de sentido na história.

Eduard Thompson (1981, 1984 e 1987), com muita sagacidade, nos diz em seus escritos que as classes sociais precisam ser compreendidas como categorias históricas que não podem ser apartadas da categoria luta de classes, daí o seu caráter universal. Isso porque, na percepção desse autor,

> [...] las gentes se encuentram em uma sociedad estructurada em modos determinados (crucialmente, pero no exclusivamente) em relaciones de producción, experimentam la explotación (o la necessidad de mantener el poder sobre los explotados), identifican puntos de interes antagônicos, comiezam a luchar por estas cuestiones y en el proceso de lucha se descubren como clase, y llegan a conocer este descobrimiento como conciencia de classe. La clase y la conciencia de clase, son siempre las últimas, non las primeras, fases del proceso real histórico (Thompson, 1984: 37).

Ao procurar compreender que a problemática da gênese e desenvolvimento das classes está associada à própria luta, Thompson rompe com a ideia de classe enquanto categoria congelada na história, ou mero subproduto das relações de produção, e a luta de classe como consequência mecânica da industrialização e dos percalços que essa engendrou no mundo do trabalho, se afastando, assim, das formulações estruturalistas de Louis Althusser e buscando respaldo na obra histórica de Karl Marx.

Nos estudos realizados por Thompson são ressaltados os aspectos culturais da formação da classe e identificando-se que os mesmos passam por uma experimentação de elementos que são próprios e peculiares das trajetórias dos indivíduos ou agrupamentos sociais, o que leva ao questionamento dos modelos, ou padrões interpretativos, do que deva ser esse processo. Desta sorte, ao estabelecer, afirmativamente, que

> las clases acaecem al vivir los hombres y las mujeres sus relacciones de produccion y al experimentar sus situciones determinantes, dentro del conjunto de relaciones sociales, com uma cultura y unas expectativas heredadas, y al modelar estas experiências en formas culturales (Thompson, 1984: 38),

nosso autor sinaliza o seu afastamento das tentativas de engessamento do que sejam as classes em modelos a-históricos ou predeterminados, passando a valorizar as questões pertinentes ao desvelamento da ideologia e a cultura no processo de sua formação.

Assim é que temos nos seus escritos históricos a presença de dois conceitos que se mostram imprescindíveis e inseparáveis: experiência e hegemonia. Ao contribuir – como Gramsci (1968a, 1968b e 1976) já o fizera – com a construção teórica da concepção de hegemonia, Thompson proporciona inestimável colaboração ao desenvolvimento da história social, oferecendo elementos teóricos consistentes aos que estão preocupados em questionar a ideia de que o poder da classe dominante é pleno sobre a sociedade e, portanto, inibindo a possibilidade da vigência histórica da contra-hegemonia.

Esse procedimento – de análise dos componentes que são próprios da subjetividade e da cultura das classes subalternas –, ao trazer para o centro do debate teórico algumas categorias como hegemonia e experiência possibilita-nos lançar novos olhares sobre o movimento dos trabalhadores na história e as formas de sua inserção na luta de classes.

A experiência se produz no corpo a corpo do tumulto e da materialidade da vida, estrutura-se e se desenvolve no âmbito das ações de classe, pois é o ser social que se torna determinante na consciência e não o individual. Nesse aspecto, a compreensão da categoria contradição também será ampliada, remetendo-a tanto para o âmbito do conflito de interesse, quanto no conflito de valor, sim, a luta de classes poderá ser localizada em termos de conflito de valores ou luta de valores!

Evidentemente, Thompson não é o pioneiro nessas formulações sobre a formação das classes sociais, porém, nos parece relevante situar nos seus estudos a importância que é dada a problemática da formação da consciência, localizada, então, no processo dinâmico de enfrentamento entre as classes. Logo, os aspectos culturais não são apenas meros e passivos reflexos das condições matérias, antes disso, são projetados como espaços sociais em permanente movimento, no qual a consciência é gestada e se torna visível nas ações dos homens!

Nos escritos desse autor, os valores e as ideias são produções materiais, além do que qualquer ideário ou valor não é simplesmente produzido e imposto, mecanicamente, pelo Estado enquanto ideologia, mas produzido na cotidianidade social enquanto cultura. Desta sorte, fica evidenciada a intenção de imposição de valores, ocorre que essa tentativa não é por si só, sinônima de êxito, na medida em que ela deverá ocorrer no terreno da contradição social, no qual se digladiam diferentes valores e concepções de mundo, formadoras do cenário social marcado pelas pressões, conflitos e antagonismos de classe.

Para Thompson, as classes dominantes, não sem a resistência dos subalternos, permanentemente, procuram impor os seus desígnios e concepções de mundo sobre o conjunto social, isso explica porque a

> [...] consciência afetiva e moral se desvela a si mesma na história e nas lutas de classes, por vezes como uma inércia mal-articulada (costumes, superstição), por vezes como um conflito articulado entre sistemas de valores de classe alternativos (a "economia moral" da multidão, a confrontação em torno das Leis dos Pobres de 1834), por vezes ainda como um embate deslocado, confuso, mas ainda assim "real" e apaixonado, no âmbito das formas religiosas (metodismo, milenarismo), por vezes como a imposição brutal de um 'moralismo' pela Igreja ou pelo Estado (a queima santificada de hereges, os "julgamentos" santificados do Estado stalinista), e por vezes como uma das mais rigorosas e complexas disciplinas conhecidas da cultura intelectual – o pleno descobrimento dos valores, e a discussão racional entre valores, exemplificada na literatura e em certo tipo de crítica moral disciplinada (Thompson, 1981: 195).

O que se verifica é o caráter associativo e inseparável entre experiência e consciência se desdobrando no processo de se autofazer da classe trabalhadora como sujeito histórico, com seus personagens, sindicatos e organizações políticas sinalizando o significado e o sentido de suas práticas de classe.

Nesse percurso, ao identificar suas formas de organização e ideologias o autor nos possibilita compreender as práticas dos trabalhadores como sendo povoadas de significados políticos, assim, reconhecendo a resistência aos determinismos econômicos e a história como possibilidade da sua autonomia como classe!

Ainda mais se analisamos como fez Hobsbawm, que os problemas de reprodução da sociedade burguesa se avolumaram sobremaneira, bem como as possibilidades e as necessidades de sua superação estão colocados na ordem do dia, pois

> [...] sabemos, ou pelo menos é razoável supor, que ele não pode prosseguir *ad infinitum*. O futuro não pode ser uma continuação do passado, e há sinais, tanto externamente quanto internamente, de que chegamos a um ponto de crise histórica. As forças geradas pela economia tecnocientífica são agora suficientemente grandes para destruir o meio ambiente, ou seja, as fundações materiais da vida humana. As próprias estruturas das sociedades humanas, incluindo mesmo algumas das fundações sociais da economia capitalista, estão na iminência de serem destruídas pela erosão do que herdamos do passado humano. Nosso mundo corre o risco de explosão e implosão. Tem de mudar (Hobsbawm, 2004: 562).

Assim, poderíamos sugerir o seguinte exemplo: ao estudar o processo de formação dos trabalhadores rurais, preocupando-nos com os processos através dos quais esses personagens *fizeram-se* ou *fazem-se* este "novo sujeito social chamado Sem Terra, com uma identidade e uma consciência que lhes insere nos embates políticos do nosso tempo" (Caldart, 1999: 4), estaríamos dando sentido histórico a essa perspectiva de ruptura em curso na sociedade brasileira (idem, 1997).

Segundo Thompson, quando buscamos explicar o sentido do *fazer-se*, por exemplo, da classe operária inglesa, estamos preocupados em compreendê-lo como um processo ativo, que se deve tanto à ação humana como, também, aos seus condicionantes. Para ele, "a classe operária não surgiu tal como um sol numa hora determinada. Ela estava presente ao seu próprio fazer-se" (Thomson, 1987: 7).

Para examinar e aprofundar o papel dos sujeitos sociais, como escreve Vendramini, o conceito de classe social formulado Thompson é central, na medida em que considera a classe como um "fenômeno histórico", como "algo que ocorre efetivamente nas relações humanas". Todavia, não de uma forma determinada, mas como uma capacidade de percepção e articulação de interesses de alguns indivíduos contra outros, cujos interesses diferem dos seus. Para ela,

> Thompson compreende que a classe e a consciência de classe vão formando-se juntas na experiência: é uma formação imanente. Como exemplo, descreve o período entre 1790 e 1830, quando se forma a "classe operária inglesa". O fato é revelado, em primeiro lugar, pelo crescimento da consciência de classe: a consciência de uma identidade de interesses entre todos esses diversos grupos de trabalhadores, contra os interesses de outras classes. E, em segundo lugar, no crescimento das formas correspondentes de organização política e industrial (Vendramini, 2000: 32).

Nas palavras do próprio Thompson, "o fazer-se da classe operária é um fato tanto da história política e cultural quanto da econômica" (idem, 1987, Vol. 2: 17). Compartilhamos da leitura que Vendramini nos apresenta, ao retratar as mudanças de vida dos trabalhadores rurais, dos artesãos e tecelões também,

> [...] pode parecer um registro de frustrações e fracassos, mas a experiência apresenta muitas tradições que se originam desse período. Dos primeiros estágios da auto-educação política de uma classe, que diz respeito aos efeitos morais da sociedade, acompanhamos com o autor o despertar de uma autoconsciência coletiva, associada a teorias, instituições, normas disciplinares e valores comunitários correspondentes que distinguem a classe operária do século XIX da plebe do século XVIII. Da revolta dos trabalhadores na destruição de máquinas, mas contra as relações exploradoras e opressivas intrínsecas ao capitalismo industrial (Vendramini, 2000: 32).

Sem nenhuma sombra de dúvida, para Thompson, foram a partir de suas próprias experiências que se produziu a expressão cultural e política da classe operária. Sua análise considera, entre outras coisas, o modo de vida característico dos trabalhadores, que está associado a um determinado modo de produção, e os valores partilhados pelos que viveram durante aquele período histórico que convencionamos chamar de *Revolução Industrial*. Em linhas gerais, sua magistral obra, *A formação da classe operária inglesa*, preocupa-se em estudar as experiências cotidianas, as condições de vida, os desejos e a racionalização que são impostos aos trabalhadores.

> Se determos 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, Vol. 1: 11-12).

A compreensão que Thompson tem do processo de formação da classe operária inglesa nos remete para a ideia de que a classe é, antes de qualquer coisa, uma formação tanto cultural como econômica e política, que se produz e se manifesta historicamente nas relações humanas e sociais, como um dos resultados de experiências comuns, determinadas, sobretudo, pelas relações de produção. Não é de outra forma que, a chamada consciência de classe para este autor:

> [...] é a forma como essas experiências são tratadas em termos culturais: encarnadas em tradições, sistemas de valores, ideias e formas institucionais. Se a experiência aparece como determinada, o mesmo não corre com a consciência de classe. Podemos ver uma *lógica* nas reações de grupos profissionais semelhantes que vivem experiências parecidas, mas não podemos predicar nenhuma *lei*. A consciência de classe surge da mesma forma em tempos e lugares diferentes, mas nunca exatamente da mesma forma (Thompson, 1987, Vol. 1: 10).

Pautando a questão da autonomia dos protagonistas das lutas sociais, seus sujeitos, suas organizações frente ao Estado e outras instituições comprometidas com a manutenção do poder, quando buscamos as raízes históricas dos movimentos reivindicativos e o ideário mobilizador dos professores, toda essa reflexão teórica se torna muito importante. Ainda mais quando estamos preocupados em compreender os percalços enfrentados por aqueles que estão dispostos a contribuir com a construção de uma contra-hegemonia cultural, especialmente porque, respeitando-se raras e honrosas exceções, à esquerda institucionalizada e os políticos populistas se limitam a produzir uma política cultural tradicional e uma ação educacional meramente corporativa, alienante e assistencialista. Portanto, desprovida de sentido histórico capaz de transcender aos desígnios do capital!

V. Educação, cultura política e a construção da contra-hegemonia

A luta para alcançar a hegemonia cultural e educacional implica a politização do cotidiano, como pressuposto fundamental para a possibilidade da vigência histórica de uma nova dinâmica societária. Seus objetivos são a busca de transformações radicais, que podemos expressar com as palavras claras e sensíveis de um marxista como Mário Pedrosa:

> A crise atual é literalmente mundial. Para compreendê-la é preciso, primeiramente, que cada um se erga a uma consciência de mundo. A obra do mundo sobre o planeta está em pane. Consertá-la, salvá-la, só será possível desta vez pelos grandes meios: uma revolução de ordem total, global, universal e radical. Radical porque descerá às raízes das coisas; universal, porque não poupará nenhum canto da terra; global porque não será somente política ou social, mas científica, ecológica, ética. Ela deveria ser a última, porque, se não ocorrer, significará a abertura da crise em toda a sua potencialidade destrutora, cujas transformações sociais, políticas, físicas, ecológicas em seu seio terminarão por levar a humanidade ao fundo do abismo. A revolução política está a caminho; a revolução social se vai processando de qualquer modo. Nada poderá detê-la. Mas a revolução da sensibilidade, a revolução que irá alcançar o âmago do indivíduo, sua alma, não virá senão quando os homens tiverem novos olhos para olhar o mundo, novos sentidos para compreender suas tremendas transformações e intuição para superá-las. Esta será a grande revolução, a mais profunda e permanente (Pedrosa, 1975: 15).

Esta revolução integral implica um novo olhar e uma nova sensibilidade para a questão da educação e da cultura. A educação e a cultura política nascem da necessidade, dos riscos do cotidiano, nutre-se da história, do tempo presente; não podem ser criadas burocraticamente por decretos estatais e instituições descompromissadas com as transformações sociais radicais. Numa palavra, exigem ousadia!

Sustentamos que a educação e a cultura política são uma necessidade vital da mente e dos sentidos, são produtos da capacidade humana e de sua práxis. São constitutivas da cultura, da história e da própria condição do homem em viver em sociedade.

As condições que tornam possível a capacidade do homem ousar não podem ser paralisadas pela vigência da democracia liberal – sagaz limitadora das transformações sociais – pois é incapaz de questionar as formas de dominação e coerção perpetradas pelo Estado capitalista. Além do que, dos que produzem uma compreensão burocrática e laudatória da história e da cultura não podemos esperar mais do que a efetivação dos mecanismos necessários ao processo de expropriação e acumulação do capital.

É preciso buscar alternativas, outras formas de compreender o sentido histórico da existência humana, no qual o desenvolvimento humano está relacionado à democracia radical, socialista e a liberdade do indivíduo em sua busca de uma nova experiência societária, liberta da dominação dos ditames do capital. Isso pressupõe recolocar não apenas a questão socioeconômica, mas também a educacional. Ou seja, o ato de educar-se, precisa continuar, ininterruptamente, interferindo na vida dos indivíduos, nas suas práticas e teorias, contribuindo com o exercício de todas as dimensões do ser

humano. Concretamente pressupõe uma vinculação íntima entre a possibilidade de desenvolvimento integral do ser humano e a educação.

Ao valorizarmos uma práxis revolucionária, essas preocupações ganham relevância. De acordo com Antonio Tavares de Jesus, inspirando-se na obra de Gramsci, somente o indivíduo educado por esta nova forma de pensar e agir chegará à plenitude de sua liberdade, entendida como superação dialética da necessidade, ou "consciência da necessidade". O envolvimento com a política não poderá jamais subtrair a liberdade dos indivíduos que pressupõe um inalienável compromisso com os interesses sociais. De fato, para ele:

> Chegar à liberdade é o mesmo que chegar à hegemonia isto é, agir, em nível de massa, de modo consciente, em busca de um fim determinado. Esta noção de liberdade é um forte motivo para Gramsci rejeitar o espontaneísmo como método pedagógico. Não existe conexão entre espontaneísmo e liberdade porque o valor das espontaneidades está em sua disciplina, além de que o espontâneo, sem "disciplina-liberdade", torna-se um estorvo à sociedade. Ilustrando estas afirmações, Lombardi afirma que os idiotas são originais e espontâneos, as prisões e os hospitais psiquiátricos estão cheios de homens originais e espontâneos, mas nenhum deles tem condições de exercer a menor parcela de sua liberdade. O conceito de liberdade em Gramsci exige sempre o de responsabilidade e de disciplina, criando a necessidade de um objetivo em nível de massa. Somente será verdadeira a liberdade que se afirma como ação coletiva e não individual, mas sem anular a personalidade de cada indivíduo (Jesus, 1989: 46).

Na busca de consecução do seu projeto histórico, quaisquer ações políticas para o socialismo implementadas pelos trabalhadores da cidade e do campo terão de passar, necessariamente, pela questão cultural e, simultaneamente, pela questão educacional. Seus organismos terão de se preparar para a disputa pela hegemonia cultural.

Por sua vez quando nos debruçamos sobre a história da educação brasileira, compromissados com o ideário das transformações sociais, temos a percepção de que o processo de hegemonização da cultura e da sociedade envolve, como quer Raymond Williams, a permeação dinâmica de toda experiência de indivíduos e grupos, de seu senso comum, de seu modo consciente de entender o mundo. Logo, na leitura deste autor, o conceito gramsciano de hegemonia, assim se expressa:

> Hegemonia então não é apenas o nível articulado mais elevado da ideologia [...]. Trata-se de todo um conjunto de práticas e de expectativas, sobre toda nossa vida; nossos sentidos, a consignação de nossas energias, nossas percepções formadoras de nós mesmos e de nosso mundo. É um sistema vivido de significados e valores (Williams, 1979: 76).

Parece-nos interessante notar que, a teoria da cultura de Williams nos provê de um instrumental arguto para pensar essa mutação da vida social nos países capitalistas periféricos. Sua obra buscou promover um verdadeiro desmanche do mapeamento da vida mental que colocava a cultura em uma esfera autônoma, desvencilhada de ligações materiais e imunes ao jogo de interesses que rege uma sociedade de classes e produz seus conflitos. Interesses e conflitos que não se produzem isoladamente e se expressam no cotidiano social das mais variadas localidades e, com muito destaque e

aguda interferência, nos países periféricos do capitalismo. Bem mais do que um mero modelo, desde uma obra como *Marxismo e literatura,* Williams elabora uma construção estratégica da teoria marxista de cultura – por ele denominada de materialismo cultural–, para buscar dar conta das transformações operadas no capitalismo contemporâneo. Segundo este autor,

> [...] as pessoas mudam, é certo, através da luta e da ação. Só se muda algo tão arraigado quanto uma estrutura de sentimentos através de uma nova experiência [...]. Por isso, a tarefa em um movimento bem sucedido terá que ser tarefa de sentimento e da imaginação tanto quanto dos fatos e da organização (Williams, 1979:12).

Quanto a isto, é interessante notar que, para Gramsci, a formação de uma hegemonia é um processo de longa duração e, a transformação da estrutura social é precedida de uma revolução cultural. Sem se deixar seduzir pela proposta de substituição do conceito de classe social enquanto sujeito histórico, como escreve Tavares de Jesus:

> A temática pedagógica ocupa indiscutivelmente um lugar central na prática e no pensamento gramscianos, emergindo a educação como instrumento necessário à luta entre as classes sociais pelo exercício do poder, ou pela hegemonia. Assim, o conceito de educação está vinculado organicamente ao de hegemonia e é fator importantíssimo para a compreensão e a solução das contradições existentes nas relações de classe. Mais uma vez, é o conceito-chave de hegemonia que possibilitará a Gramsci interpretar e conceituar o fato educativo de modo original, relacionando-o com as estruturas sociais. Não existe uma educação neutra no sentido de ser completamente desvinculada dos fatores ideológicos pertencentes a uma classe, mas o que a análise gramsciana quer acentuar é o modo como o processo educativo é utilizado pelas classes fundamentais, isto é, a dos dominantes e a dos dominados (Jesus, 1989: 42-43).

Partindo-se ainda dos estudos desse autor, podemos dizer que a relação estabelecida entre estrutura e superestrutura impõe que a função hegemônica ultrapasse os limites superestruturais e penetre a estrutura, o que refletirá sobre a educação no sentido de dever ser entendida, para ser verdadeira, em relação aos dois níveis: estrutural e superestrutural, isto é, em relação às realidades socioeconômicas. Por esta razão, o "modo de produção" de cada sistema social é muito importante para um processo educativo ser elaborado, assim como os fatores sociais, políticos e culturais também o são.

Reconhecemos ainda o papel que a educação historicamente construída desempenha tanto na hegemonia, como na contra-hegemonia, visa às relações sociais, que incluem o homem, cujo objetivo é o de modificar ou manter uma estrutura social. Sobre isto, vejamos o que ele nos diz:

> O conceito de homem, porém, não é um conceito abstrato em Gramsci, mas, pelo contrário, é um conceito histórico, concreto. Trata-se mais de saber como o homem é produzido, do que saber o que ele é, sendo, neste sentido, concebido como "uma série de relações ativas" (um processo) no qual, se a individualidade tem a máxima importância, não é, todavia, o único elemento a ser considerado. A humanidade que se reflete em cada individualidade é composta por diversos elementos: 1) o indivíduo; 2) os outros homens; 3) a natureza [...]. O homem, historicamente, entra em relação com os demais homens e com

> a natureza, podendo, a partir desta relação, produzir e transformar bens ao nível de estrutura, ou de superestrutura, necessitando do concurso da "educação". Devido, porém à unidade orgânica entre os elementos desta relação, a modificação do homem se dá na medida em que se modifica o conjunto das relações do qual ele é o ponto central, podendo-se afirmar que ele "educa se educando" (Jesus, 1989: 43).

Mas, voltando a Williams (1969), em sua obra "estrutura de sentimento" é um conceito chave, em oposição à "visão do mundo" ou à "ideologia". Williams também fala de uma "longa revolução", insistindo na ideia de "cultura vivida" e numa reforma institucional, educativa, da indústria cultural e da esfera pública. Partindo dessas premissas conceituais, de acordo com Sônia Maria de Araújo, este autor produziu suas reflexões tendo como referência a classe trabalhadora concreta, cooptada pelo consumo fácil de mercadorias para as massas.

> Ele tentou entender o capitalismo em movimento e traçar uma reflexão pautada em um marxismo também em movimento. Ele tenta refazer o caminho da teoria marxista, colocando no centro do debate uma crítica da cultura" (Araújo, 2000: 1).

Pode-se dizer, inclusive, que semelhante a Gramsci, ele pensava que uma hegemonia necessitava construir instrumentos culturais, que se traduzissem em tópicos, figuras semânticas, discursos, rituais. Também como Gramsci, negava-se a considerar a cultura em um nível "secundário": a recusa da clássica metáfora de "base" e "superestrutura" permitiu-lhe, por um lado, acentuar sua ideia do *continuum* simbólico-prático e, por outro, renovar a perspectiva de um "materialismo cultural", fortemente interessado no impacto das instituições e dos meios tecnológicos na produção do simbólico.

Considerações finais

Com estes horizontes teóricos, alicerçados no campo do marxismo, buscamos opinar e defender que a formação humana significa um grande trabalho de educação política e cultural, tanto em seus conteúdos, sua metodologia, como em seus objetivos ou intencionalidade política. Tudo isto aponta, em nossa opinião, para um projeto de longo prazo para a construção de uma hegemonia popular. Trata-se de uma "revolução cultural do cotidiano", de gerar uma cultura socialista. Quando analisamos a história social da educação, formulamos e defendemos alguns princípios teóricos estamos dizendo que o que está em jogo é a possibilidade de se construir outras maneiras de se viver, de se produzir novas relações sociais, formas de trabalhar, pensar e o sentir liberto e muito além daquele instante histórico reificante que o mundo do capital produziu!

É com base nessas premissas que julgamos ser importante e legítimo procurar fazer a apreensão crítica e histórica das formas e ações dos trabalhadores e outros sujeitos sociais da educação, resgatando as experiências das condições objetivas de sua vida profissional, cultural ou política. Estudando ainda como experimentam a materialidade de sua existência, de que forma são projetadas suas relações de solidariedade e articulações

políticas. Isso porque, entre outras coisas, o processo da formação da consciência não é o resultado exclusivo da presença dos homens nos grandes acontecimentos, como foi o caso dos signatários do *Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova*, e dos grandes embates ideológicos como aquele que cercou a questão do público e do privado na história da educação brasileira.

A história também se faz de acontecimentos e homens invisíveis, pouco falados e mesmo prosaicos, que não poderiam ser jamais negligenciados e desprezados por quem quer que fosse capaz de se interessar pelos seus caminhos. Exatamente por isso a necessidade de subscrevermos o compromisso teórico em resgatar as trajetórias e experiências desses personagens coletivos imprescindíveis na construção da história social da educação brasileira.

Referências

Araújo, Sônia Maria da Silva. "Cultura e educação: Uma reflexão com base em Raymond Williams", *Movimentos Sociais e Educação*, n. 3, Anped, s/d.

Bauer, Carlos. "Educação brasileira – Itinerários históricos e filosóficos", *Eccos. Revista Científica*, Vol. 9, n. 1, São Paulo, Uninove, jan-jun 2007.

Caldart, Roseli Salete. *Educação em movimento: Formação de educadoras e educadores no MST*, Petrópolis, Vozes, 1997.

———. "A pedagogia da luta pela terra: O movimento social como princípio educativo", *Movimentos Sociais e Educação*, XXIII Reunião Anual da Anped, 1999.

Chesneaux, J. *Hacemos tabla rasa del pasado?*, México, Siglo XXI, 1977.

Gramsci, Antonio. *Os intelectuais e a organização da cultura*, Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1968.

———. *Concepção dialética da história*, Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1968.

———. *La alternativa pedagógica*, Barcelona, Nova Terra, 1976.

Hobsbawm, Eric J. *Era dos extremos: O breve século XX (1914-1991)* , São Paulo, Cia das Letras, 2004.

Jesus, Antônio Tavares de. *Educação e hegemonia no pensamento de Antonio Gramsci*, São Paulo/Campinas, Cortez/Editora da Universidade Estadual de Campinas, 1989.

Marglin, S. "Origem e funções do parcelamento de tarefas (para que servem os patrões?)", in A Gorz, *Crítica da divisão do trabalho*, São Paulo, Martins Fontes, 1980.

Pedrosa, Mário. *Mundo, homem, arte em crise*, São Paulo, Perspectiva, 1975.

Perrot, Michelle. *Os excluídos da história*, Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1988.

Rudé, George. *A multidão na história*, Rio de Janeiro, Campus, 1991.

Thompson, E. P. *A miséria da teoria ou um planetário de erros: Uma crítica ao pensamento de Althusser* , Rio de Janeiro, Zahar Editores, 1981.

——— . *Tradición, revuelta y consciencia de classe. Estudios sobre la crises de la sociedad preindustrial* , Barcelona, Editorial Critica, 1984.

———. *A formação da classe operária* (Vol. 1. "A árvore da liberdade"; Vol. 2. "A maldição de Adão"; Vol. 3. "A força dos trabalhadores"), Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.

TROTSKY, Léon. *A revolução permanente*, São Paulo, Kairós, 1985.

VENDRAMINI, Célia Regina. *Terra, trabalho e educação: Experiências socioeducativas em assentamentos do MST*, Ijuí, Editora Unijuí, 2000.

WILLIAMS, Raymond. *Cultura e sociedade*, São Paulo, Cia Editora Nacional, 1969.

———. *Marxismo e literatura*, Rio de Janeiro, Zahar, 1979.

7

Educação infantil e a luta pela isonomia salarial e pelas condições de trabalho: A experiência da rede municipal de educação de Belo Horizonte*

Cristiane Nunes de Oliveira,
Maria da Consolação Rocha & Thaís Tavares Lacerda**

As funções das professoras da educação infantil vêm sofrendo alterações ao longo do tempo, influenciadas por decisões e ações na esfera política, bem como pela visão pedagógica dos meios acadêmicos e das concepções de senso comum oriundos da sociedade. Ao assumir o lugar social de professora da educação infantil, a profissional deve, frequentemente, dialogar com as várias ideias do que é ser professora desta etapa da educação básica na sociedade contemporânea, com o objetivo de se colocar frente às demandas e questões cotidianas da própria atividade. Neste artigo tratamos sobre o que representa ser professora da educação infantil, a partir da experiência da Rede Municipal de Belo Horizonte – RMEBH, que, no ano de 2003, criou um cargo específico para quem trabalha com a faixa etária de 0 a 5 anos e oito meses. Objetivamos demonstrar como a concepção de educação infantil influencia na criação do cargo de educador infantil e a resistência e dificuldades diante desta concepção, enfrentadas e elucidadas principalmente pelo corpo docente da RMEBH.

---

* Neste artigo, escolhemos sempre nos referirmos às profissionais da educação infantil como professoras, mesmo aquelas que, na história recente de Belo Horizonte, ocupam o cargo de educadora infantil. Optamos ainda por usar o gênero feminino, pois 99% das profissionais da educação infantil em Belo Horizonte são mulheres.

A primeira versão deste artigo foi publicada no *Caderno Espaço Feminino*, Vol. 15, n. 18, 2006. A atual versão incorpora os debates ocorridos entre 2006 e 2008.

** Cristiane Nunes e Thaís Tavares são educadoras infantis na RMEBH e pós-graduadas na UEMG. Maria da Consolação Rocha (tuca564@ig.com.br) é professora do ensino fundamental na RMEBH e da Faculdade de Educação da UEMG, membro do Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Formação de Professores, Trabalho Docente e Discurso Pedagógico e doutora em educação pela Feusp. As três são militantes do SindREDEBH e participaram da diretoria da entidade na gestão 2006/2009.

O artigo está organizado em três etapas: na primeira, discorremos rapidamente a respeito das concepções que perpassaram a história da educação infantil no Brasil; na segunda, relatamos a experiência da rede municipal de educação de Belo Horizonte, principalmente a partir da criação do cargo de educadora infantil; na última, expomos os desafios e conquistas da categoria de professoras em busca de uma educação infantil respeitada e de boa qualidade, procurando implantar a concepção de educação infantil como direito das crianças de 0 a 5 anos e oito meses da cidade de Belo Horizonte.

Concepções em torno da educação infantil no Brasil

Para compreendermos quem são as professoras da educação infantil e qual o seu papel, precisamos entender de onde surge a demanda por esta profissional. A criança era vista, há alguns séculos atrás, como um adulto em miniatura, e por isso não necessitava de atenção especial. Ariès (1981) em seu estudo sobre as obras de artes medievais constatou que a infância, enquanto fase específica da vida tal como a vemos hoje, não existia naquele período. No século XX, com o avanço da medicina, das ciências jurídicas, das ciências psicológicas e pedagógicas, a criança foi "descoberta" como "um ser humano especial, com características específicas, e que tem direitos próprios" (Marcílio, 1998: 47).

A discussão sobre a educação infantil é recente na sociedade brasileira. Iniciou-se na década de 1970, quando o movimento social, incluindo o movimento feminista, colocou em sua pauta a luta por creches, para que as mulheres pudessem trabalhar fora do lar.

Fúlvia Rosemberg (2003) divide a história da educação infantil no Brasil em três períodos. O primeiro compreende o final dos anos 1970 até final dos anos 1980, quando os jardins de infância públicos que atendiam, em sua origem, crianças de classe média e alta, passam a receber crianças de meios populares, através de programas de cunho compensatório (Vieira, 2002). Pretendia-se, nesse período, implantar a educação infantil em massa, seguindo as orientações da Unicef e Unesco para os países subdesenvolvidos,

> que preconizavam uma educação pré-escolar compensatória de "carências" de populações pobres e apoiada em recursos da comunidade, visando despender poucas verbas do Estado para sua expansão (Rosemberg, 2003: 33).

Administrativamente, houve uma superposição dos setores da assistência social, da educação, da saúde e do trabalho.

Outra característica do primeiro período da educação infantil no país foi a expansão de iniciativas "não formais", com profissionais leigos/as, sem formação específica, para atuarem na educação. As pessoas que ocupavam o lugar de professoras, em muitos casos, sequer tinham terminado o ensino secundário. Essas iniciativas eram articuladas pelas comunidades e apoiadas com recursos financeiros e pessoais improvisados, isto é, as instituições funcionavam precariamente, com pouca infraestrutura, sem material pedagógico e com professoras leigas (Rosemberg, 2003: 34). O maior interesse era que as crianças ficassem em um local onde pudessem ser cuidadas, mesmo que este não tivesse a preocupação com o desenvolvimento infantil.

O segundo período da educação infantil no país, examinado por Rosemberg (2003), ocorreu depois da abertura política brasileira, quando os movimentos sociais lutaram e conseguiram incorporar à Constituição Federal de 1988 o reconhecimento do direito à educação, também para as crianças pequenas, de 0 a 6 anos, incorporando a educação infantil à educação e afastando-a do setor de assistência.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB, de 1996, reconhece a educação infantil como primeira etapa da educação básica, integrada aos sistemas de ensino, e as profissionais que atuam nessa área, em creches, pré-escolas e instituições similares, começam a ter os direitos e deveres equivalentes aos dos/as docentes de outras etapas da educação. Consequentemente, devem ter uma formação prévia para atuarem na área. Em seu artigo 62, a LDB define a necessidade de os/as docentes da educação básica serem formados/as em nível superior, admitindo a formação em nível médio, na modalidade normal, para a educação infantil e os anos iniciais do ensino fundamental.

Apesar das conquistas na legislação, não ocorreu uma ampliação do número de vagas da educação infantil no Brasil e o atendimento continuou dependendo de iniciativas privadas e/ou comunitárias. No município de Belo Horizonte, até 2003, o atendimento das crianças de 0 a 3 anos era feito, exclusivamente, por instituições mantidas pela sociedade civil, algumas conveniadas com a Prefeitura (Dalben *et alii*, 2002). As vagas para crianças de zero a três anos só foram criadas em instituições públicas municipais em 2004, com a abertura das primeiras Unidades Municipais de Educação Infantil – Umei.

Rosemberg (2003) situa o terceiro grande período da educação infantil no Brasil, após a aprovação da LDB em 1996. Segundo a autora, as forças políticas desde a promulgação da Constituição de 1988 modificaram-se, e

> [...] a década de 1990 assiste a outra mudança: a entrada importante do Banco Mundial entre as organizações multilaterais que elaboram e divulgam modelos de política educacional, redefinindo prioridades e estratégias à luz dos conceitos de rede de proteção social e de focalização de políticas sociais para populações pobres (Rosemberg, 2003: 36).

Ao comparar a concepção de educação infantil, na época da Constituinte e após a LDB, percebe-se uma tensão, pois a primeira considera-a como direito universal, enquanto a segunda como prioridade dirigida aos pobres. Dessa maneira, a entrada do Banco Mundial retoma o modelo de educação infantil de massa, aproximando-o do modelo adotado nos anos 1970 e 1980, portanto, de menor custo. Nesse modelo, a profissional perde suas especificidades de professora, pois

> programas para o desenvolvimento infantil podem ser implantados por mães, visitadoras domiciliares, no contexto da casa, da rua, da brinquedoteca, sob responsabilidade de outras instâncias administrativas além das educacionais (Rosemberg, 2003: 36).

Constatamos a existência de, pelo menos, duas vertentes que demonstram perfis diferentes para a professora da educação infantil, incluindo a formação mais adequada a ela. Algumas pesquisadoras como Lívia Vieira (2002) e Fúlvia Rosemberg (2003) defendem docentes especialmente qualificados para a educação infantil e com nível de escolarida-

de mais elevado. A necessidade de formação é justificada pela complexidade e especificidade encontrada na tarefa de cuidar e de educar crianças pequenas. Desta forma, a criança, para a educação infantil, deve ser vista como ser social, que tem direito à ampliação de seu universo pessoal, um cuidado e uma educação específica e de qualidade. Contudo, as discussões a respeito das especificidades das crianças de zero a seis anos, só podem ser abarcadas e aplicadas na prática, com condições adequadas de formação da profissional e infraestrutura física de trabalho.

Outros estudos (Unicef apud Marcílio, 1998; Banco Mundial apud Rosemberg, 2003) apontam para a necessidade de priorizar no atendimento da educação infantil as crianças pobres, principalmente aquelas que são negligenciadas em seus direitos sociais. Essa concepção demonstra que a educação é uma instância da assistência social – não vinculada legalmente, mas enquanto política adotada – e uma das importantes aliadas para garantir o apoio e a assistência às populações mais vulneráveis. Nesse contexto, não se discute o direito das crianças não vulneráveis à educação infantil e a preocupação é focalizada na alimentação e higiene das crianças.

Concepções guias da educação infantil em Belo Horizonte

A educação infantil em Belo Horizonte, compreendendo a chamada "pré-escola", inicia-se a partir das décadas de 1940 e 1950, com um maior investimento a partir dos anos 1980, em alguns jardins municipais, e a partir dos anos 1980 em creches, conveniadas ou não com o poder público. No entanto, o número de crianças atendidas era muito pequeno diante da demanda. A fim de cumprir as exigências da LDB 9.394/96, a Prefeitura de Belo Horizonte – PBH precisou ampliar sua rede municipal de educação na primeira etapa da educação básica e escolher qual concepção de educação infantil guiaria suas ações. A partir da escolha desta concepção, escolheu o perfil das profissionais que atuariam neste nível de ensino.

O investimento da PBH para ampliar as vagas na educação infantil a partir de 2003 foi grande, mas ainda é insuficiente. No início da nova política de educação infantil, a Secretaria Municipal de Educação – Smed pretendia abrir as escolas de educação infantil em período integral e com atendimento ininterrupto, ou seja, as crianças ficariam nas escolas o dia todo e durante os 12 meses do ano.[1] Essa concepção de escola de educação infantil não prioriza a criança e sim o adulto que trabalha. O argumento da PBH era a necessidade dos pais/mães que precisavam trabalhar no período de recesso escolar, e não houve interesse em investigar as consequências do afastamento destas crianças da família por tempo tão longo. Esse argumento desconsidera a criança enquanto possuidora do direito à escola, à família e às férias escolares.

Neste sentido, avaliamos que a política da capital mineira, corresponde à concepção de educação infantil "em massa", a partir dos modelos identificados por Rosemberg (2003). Ela

1 Há duas experiências de turmas de tempo integral nas Unidades Municipais de Educação Infantil, com jornadas de 10 horas diárias.

fica mais evidente quando explicitados os critérios de matrícula nas instituições públicas, que reservam 70% das vagas para as crianças em situação de vulnerabilidade social e 30% para as demais crianças da comunidade, a serem distribuídas por meio de sorteio público.

Desta forma, a PBH vincula a educação infantil como um programa de cunho assistencial, que deve proteger as crianças mais negligenciadas e vulneráveis. Ao conceber a educação infantil como prioridade para as famílias pobres, e não como educação e direito de todas as crianças, se as famílias assim desejarem, a PBH faz com que haja muitas crianças na lista de espera de vagas, tendo seu direito a creche e/ou pré-escola desrespeitado, apesar de garantido pela legislação.

Em uma plenária do Conselho Municipal de Educação, no dia 9 de março de 2006, a secretária municipal de educação, ao justificar o quadro da educação infantil na capital mineira, afirmou

> Estamos fazendo o quê? A escola de tempo integral, a creche de tempo integral. E foi uma luta, foi uma luta enorme fazer esse modelo de educação infantil. A gente teve que quebrar um bando de paradigma, mas *nós passamos de quatro mil para quatorze mil vagas. "Ah, mas isso não é nada", são dez mil crianças que estariam amarradas no pé da mesa da casa delas. E nós não fizemos puxadinho*, e não fizemos coisa feito se fez tradicionalmente no Brasil, que é para pobre pode fazer qualquer coisa não. A gente fez uma educação infantil de grande e respeitada qualidade (CME-BH, Ata 198: 40, grifos nossos).[2]

Guardado o contexto em que foram proferidas as suas palavras, a secretária exemplificou a desqualificação dispensada à educação infantil, primeiro, pelo dado revelador de qual escola infantil se desenvolve em Belo Horizonte, ao tratar como solução do atendimento apenas o aumento das vagas; segundo, ao explicitar uma concepção preconceituosa sobre a vida dos mais desvalidos.

Muitos governos têm dificuldade de enxergar seus/suas cidadãos/ãs como sujeitos diversos e diferentes. É extremamente perigoso criar um perfil de sujeitos e deixar de verificar na prática se as pessoas encaixam neste perfil. Terezinha Nunes (1994: 8) cita Ochoa e Santibañez para enfatizar que as variações existentes entre os grupos de pessoas possuem caráter ideológico. Segundo a autora,

> [...] quando as instituições pensam em "crianças", elas não levam a diversidade em consideração. [...] Por exemplo, a "criança chilena", sugerem eles, representa um determinado conceito que não corresponde à realidade de uma grande parte da população chilena. Adotar as características da "criança chilena" como o resultado desejado dos programas de intervenção corresponde a sancionar "instrumentos discriminatórios" que não levam em conta a diversidade típica da realidade social.

É visível que a PBH, na tentativa de convencer os outros acerca da sua opção para a ampliação da educação infantil no município, utiliza-se de subterfúgios discriminatórios, uma vez que cria dogmas sobre a população atendida. Para a secretária da época, o

2 A fala foi transcrita na íntegra e se encontra nas linhas 1.291 a 1.297 da ata 198º do Conselho Municipal de Educação de Belo Horizonte. A titular da Secretaria Municipal de Educação na ocasião era a professora Maria do Pilar Lacerda, atual Secretária de Educação Básica do MEC.

argumento da assistência é mais forte do que o da educação, explicitando que a própria Smed não estava convencida do papel educacional, de extrema relevância, que a educação infantil tem para a sociedade.

Rosemberg (2003: 46) ao analisar os programas de creches e pré-escolas focalizados em um público pobre, aponta como preocupação a possibilidade de grande parte das instituições transformarem-se em "programas pobres para pobres", questionando, ainda, se a delimitação do público não funcionaria como outra etapa de segregação social.

Cabe ainda ressaltar os limites de interpretações que polarizam a educação infantil em cima das duas principais vertentes, a assistencial e a educativa. Segundo Ângela Dalben *et alii* (2002), esta delimitação dificulta a amplitude do olhar sobre a criança, restringindo-a no cuidar ou educar, pois

> sabe-se que a noção de cuidar e proteger não se desvincula da noção do educar e exige preparo de profissionais e apoio de recursos que viabilizem a formação dos sujeitos para uma atuação autônoma e competente no meio social. […] Nesse sentido, considerar separadamente esses dois objetivos tem sido apontado pelos especialistas como um dos grandes problemas para o desenvolvimento de políticas integradas de cuidado e educação, concebidas como parte de um sistema maior de apoio destinado a promover o bem-estar das crianças e das famílias (idem: 27).

Restringir a concepção de educação infantil na direção de educar ou cuidar, demonstra as concepções implícitas, nas decisões de organismos governamentais, que concentram mais esforços em uma vertente do que em outra. O cuidar e o educar não podem ser opostos, pois o investimento centrado apenas em uma vertente sufoca a outra e demonstra a concepção orientadora das políticas públicas, como é o caso da PBH. A concepção restritiva da PBH sobre a educação infantil traz embutida uma concepção de profissional da educação infantil, criando uma diferenciação entre as/os profissionais da educação no município.

Para implementar a sua política de educação infantil, em novembro de 2003, o governo municipal criou o cargo de educadora infantil pela Lei n. 8.679/03. A Lei n. 7.235/96, que dispunha sobre o plano de carreira da educação, passa a vigorar da seguinte maneira:

> 1. Professor Municipal
> Habilitação Mínima: curso de nível superior com habilitação para o magistério, assegurados os direitos do servidor investido no cargo de Professor Municipal.
> […]
> 5. Educador Infantil
> Habilitação Mínima: curso de nível médio completo na modalidade normal […].
> Belo Horizonte, Anexo II, Lei n. 7.235/96.

Inicialmente, a PBH esboçou abrir concurso, tendo como pré-requisito a conclusão de qualquer curso de nível médio, mas encontrou resistência entre os/as profissionais, particularmente das professoras primárias que trabalham com a educação infantil nos jardins municipais. Elas pressionaram diretamente, o governo cedeu e incorporou na legislação como formação inicial para atuação na educação infantil, o curso de magistério, nível médio, conforme estabelece a Lei n. 9.394/96 no artigo 62:

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

Portanto, de acordo com a LDB, a formação docente inicial é a graduação, admitida o magistério, para o início do ensino fundamental e para a educação infantil, durante um período, conforme estabeleceu suas disposições transitórias.

> Art. 87. É instituída a Década da Educação, a iniciar-se um ano a partir da publicação desta Lei [...]
> § 4º Até o fim da Década da Educação, somente serão admitidos professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço.

A incorporação pelo governo municipal, da exigência do magistério para o cargo de educador infantil, veio, portanto, agregada à alteração da formação mínima para o cargo de professor municipal dos anos iniciais do ensino fundamental, que passou a ser de nível superior.

É importante lembrar, que os concursos para docentes dos anos iniciais do ensino fundamental, anteriores a 2003, exigiam o curso normal, de nível médio, e as professoras podiam trabalhar na educação infantil e/ou no ensino fundamental, sem perdas salariais. Por isso, eram as professoras "primárias" que trabalhavam nos jardins municipais e nas instituições conveniadas do Projeto "Adote um pré".

Com a criação do cargo de educador infantil, a Smed assegurou que as professoras lotadas na educação infantil, poderiam permanecer no local de trabalho. No entanto, elas foram pressionadas e chantageadas a se retirarem, sob diversas ameaças, particularmente a partir da proposta de aumento da jornada anual das crianças de 0 a 5 anos, com um calendário de 240 dias letivos. Dessa forma, se as professoras voltassem para o ensino fundamental, trabalhariam 200 dias letivos, e se permanecessem na educação infantil, perderiam o direito ao recesso de janeiro. Resultado, poucas professoras ficaram nas escolas de educação infantil. Com isso, o governo tentou consolidar a política de divisão, inclusive espacial, entre docentes das escolas de educação infantil e das escolas do ensino fundamental e médio.

Esta diferenciação além de ser salarial é também de tratamento, pois ao receberem salário inferior ao dos demais docentes da educação básica, as educadoras teriam de trabalhar com carga horária diferenciada, sem valorização profissional e financeira, e sem direito de reivindicação, tendo algumas delas sido perseguidas por causa das disputas ideológicas realizadas durante os dois primeiros anos de ampliação da educação infantil. A valorização profissional é, portanto, o principal conflito entre as educadoras infantis e o governo municipal.

A falta de propostas para a educação infantil no município, os baixos salários das professoras dessa etapa da educação básica, um plano de carreira discriminatório, são os principais fatores das constantes reivindicações desse grupo de professoras. Resistindo às medidas da PBH, atualmente, as escolas municipais de educação infantil contam com

uma diversidade de profissionais na docência: educadoras infantis, educadoras que também possuem cargo de professora municipal, e professoras municipais. Juntas, elas têm lutado por uma política de educação infantil que seja universal, no atendimento das crianças, e que trate igualmente o corpo docente.

Incorporação das lutas da educação infantil nas lutas do magistério municipal: um longo caminho de conquistas e dificuldades

A atual política implementada pela PBH, criou uma diferenciação entre os/as docentes da educação básica do município, ao romper com a carreira unificada e ao utilizar a diferença de exigência de formação inicial como argumento para a diferenciação salarial entre o cargo de professor municipal e o de educador infantil, apesar da função e da jornada de trabalho serem as mesmas. Esta diferença salarial reforça a crítica que o movimento de mulheres e a academia faz aos governos por desqualificarem quem exerce tarefas educativas dirigidas às crianças pequenas pois

> ao considerar o "cuidado" das crianças e sua educação como inerentes à "natureza" feminina, o trabalho docente passa por um esvaziamento. Tal situação o transforma em uma atividade não mediatizada, não criativa, não rentável, não produtiva e até invisível, como uma extensão do trabalho doméstico (Fernández, 1994: 110).

É importante ressaltar, no entanto, que grande parte das profissionais aprovadas no concurso e que tomaram posse na primeira chamada, tinham o nível superior concluído ou em fase de conclusão, outras tinham pós-graduação na área da educação.[3] Isto demonstra que as profissionais que tomaram posse tinham escolaridade superior à exigida pelo concurso e já haviam realizado investimentos anteriores para atuarem na educação infantil. No entanto, segundo informações da Smed, em conversas informais em 2006, 47% das educadoras que passaram no primeiro concurso nem chegaram a tomar posse.

Podemos apontar algumas hipóteses para este alto número de desistência: o baixo salário, que até 2008 era pouco acima de um salário mínimo, e após várias mobilizações aproximou-se do salário-base previsto para o nível médio da carreira docente; a demora para apresentar os documentos de conclusão de cursos para subir de nível no plano de carreira, pois a apresentação só pode ser feita depois do final do estágio probatório de três anos; a falta de propostas para a educação infantil, levando as professoras e as educadoras a enfrentarem problemas sérios no cotidiano escolar, o que muitas vezes cria um desencanto com a profissão.

Além disso, o tratamento dispensado às educadoras infantis demonstra uma hierarquização dos níveis de ensino, valorizando, desproporcionalmente, o ensino fundamental em relação à educação infantil ao manter a carreira distinta.

---

3 Conforme os dados divulgados pela PBH no documento *Administração pública com responsabilidade social*, em 2007, 56% das educadoras tinham curso superior completo, 13% curso superior incompleto e 31% curso normal nível médio.

Um exemplo dessa diferenciação é a exigência inicial de uma jornada anual superior à do ensino fundamental, conforme a Portaria 226/04, que estabelecia 240 dias para a educação infantil e 200 dias para as demais etapas da educação básica.

Essa medida provocou a primeira mobilização da educação infantil que ocorreu logo após a inauguração das Umei, diante da imposição da PBH em abrir as escolas de educação infantil, com atendimento ininterrupto, o que incluía o mês de janeiro de 2005.

A principal reivindicação das professoras da educação infantil era a unificação do calendário dessa etapa com as demais escolas da RMEBH que durante anos era organizado com 200 dias letivos, 30 dias de férias em julho e 30 dias de recesso em janeiro. A proposta da PBH para a educação infantil era de 15 dias de férias em julho e 15 dias em janeiro.

Para debater o atendimento da educação infantil, as grevistas reivindicavam ainda que o governo ouvisse a opinião de pais e mães sobre o calendário escolar. O prefeito à época, Fernando Pimentel, recebeu uma comissão da educação infantil somente em abril e assumiu o compromisso de fazer a pesquisa. A elaboração da pesquisa foi realizada por uma comissão formada pelo governo, representantes da categoria e a empresa contratada. E foi aplicada às famílias em agosto de 2005, logo após as férias escolares.

A Smed não aceitou o resultado da pesquisa, pois a maioria dos pais/mães/responsáveis optou por um calendário igual ao calendário do ensino fundamental. Por isso, exigiu a realização de assembleias em cada comunidade escolar, para a definição do calendário de funcionamento das Umei. As assembleias ratificaram a opinião expressa na pesquisa. As docentes da educação infantil, mostraram ainda, usando os resultados da pesquisa, que a real demanda dos pais/mães era por uma escola como espaço coletivo de aprendizagem e não apenas de "cuidado".

Diante disso, o governo municipal recuou e unificou o calendário da educação básica em 2006 e 2007. Entretanto, em 2008, modificou o calendário escolar da RMEBH reduzindo o recesso escolar e alterando as férias de julho para o mês de janeiro. Com isso, todas as escolas municipais passaram a atender as crianças durante os primeiros 15 dias do mês de julho, e o magistério passou a ter 15 dias de recesso em julho e 30 dias de férias em janeiro.

Outro ponto de conflito envolvia o quadro de pessoal na educação infantil, especialmente, nas unidades com turmas de tempo integral. Apesar de uma melhor relação, quanto ao número de crianças por docente, conquistada na greve, permanece o problema de funcionamento do horário intermediário de 11:00 às 13:00 horas, com alto índice de rotatividade de profissionais.

O terceiro exemplo de tratamento diferenciado envolve o enquadramento no plano de carreira, pois enquanto as educadoras infantis, mesmo com curso de graduação concluído, podem apresentar o diploma somente após a aprovação no estágio probatório, de três anos, e terem um acréscimo de 10% no salário; os demais docentes são enquadrados no nível 10 do plano de carreira, no dia da sua posse, o que significa um acréscimo de 35% no salário, se comparado com o nível inicial, correspondente ao curso de magistério de nível médio. Após o estágio probatório, os/as professores/as poderão ter progressão de cinco níveis na carreira, em razão de conclusão de cursos de pós-graduação (especialização,

mestrado, doutorado), enquanto as educadoras poderão ter progressão de apenas três níveis. A cada nível, corresponde 5% de acréscimo no salário, ou seja, um segmento tem a possibilidade de conquistar 60% de acréscimo e o outro apenas 25%.

A diferenciação entre os/as docentes da educação básica do município se revela ainda, no pagamento da extensão de jornada, que é realizado de forma integral para os/as professores/as, com todas as vantagens do cargo, mas é de forma proporcional para as educadoras, porque essa extensão é tratada como "jornada complementar", similar ao tratamento dispensado ao setor administrativo do funcionalismo municipal.[4]

Outro diferenciador é a relação de subordinação e dependência das Umei, que permite à "escola núcleo" indicar a coordenação pedagógica e a vice-direção das mesmas, sem a participação das educadoras. Apesar de a Lei Municipal n. 9.154/2006 ter criado a função de vice-diretor de Umei, com direito de participação das educadoras no pleito, o próprio governo impediu que elas concorressem às eleições e, inclusive, não deu posse àquelas que ousaram entrar na justiça para participar do pleito, e foram eleitas pelo voto direto da comunidade escolar. Após o reconhecimento da Justiça e diversas mobilizações da categoria, com apresentação de projeto de lei na Câmara Municipal, a portaria das eleições para direção das escolas municipais de 2008 incorporou as educadoras com direito de disputar a vice-direção das Umei.

A diferenciação entre os/as docentes da educação básica da PBH se expressa também, na perseguição do governo municipal às educadoras, pela participação nas greves em 2005, que passamos a descrever. A primeira greve, no mês de janeiro, foi específica da educação infantil pelo fato de terem sido convocadas ao trabalho no mês de janeiro, período de recesso escolar da categoria. Nessa greve, todas as grevistas tiveram corte de pagamento dos dias de paralisação e, apesar de realizarem a reposição do calendário, só foram ressarcidas até dois anos após a greve, além de terem sido abertos processos administrativos na Corregedoria Geral do Município, sob a alegação de faltas injustificadas.

A segunda greve, em maio do mesmo ano, realizada em conjunto com todos os demais segmentos da educação municipal, reivindicava melhores condições de trabalho, a manutenção das reuniões pedagógicas dentro do horário de trabalho e a isonomia salarial entre docentes com mesma formação. Nessa greve, que envolveu docentes dos diferentes níveis da educação básica, vários em estágio probatório, somente para as educadoras foram abertos novos processos administrativos. Dessa vez, a acusação incluía o estágio probatório, as faltas injustificadas e a reincidência. As educadoras processadas foram punidas com repreensões, advertência e com suspensões de até oito dias convertidas em multa de 50% do salário, ou seja, trabalhar normalmente durante os oito dias e receber a metade do salário correspondente ao período.

Cabe explicitar essa disputa ocorrida em maio de 2005 entre o magistério municipal e a Smed que envolveu a extinção da reunião pedagógica dentro da carga horária de tra-

4 Em 2010, após várias mobilizações e uma greve, foi aprovado na Câmara Municipal o valor de R$ 812,00 para a extensão de jornada da educação infantil, aproximando-se do salário base das educadoras, conforme a Lei n. 9.815, de 18 de janeiro de 2010.

balho. As reuniões pedagógicas aconteciam na RMEBH há 24 anos. No final dos anos 1980 e início dos 1990, o tempo pedagógico coletivo era organizado como horas de projeto nas escolas de 5ª a 8ª e 2º grau, e reuniões pedagógicas semanais com dispensa de alunos nas escolas de pré a 4ª série, tendo sido essas formas estabelecidas como regra para todas as escolas a partir de 1990.[5] Em 1998, com a constituição do Sistema Municipal de Educação e a criação do Conselho Municipal de Educação, foi realizada a I Conferência Municipal de Educação que estabeleceu o tempo coletivo de duas horas semanais com dispensa de alunos para todas as escolas municipais.

Em 2005, na III Conferência Municipal de Educação, houve novamente o debate sobre a manutenção ou não das reuniões pedagógicas. A conferência aprovou a continuidade das reuniões com dispensa de alunos para o ano de 2005 e a realização de um fórum para definir a organização do tempo para 2006. A Smed, discordando das deliberações da conferência e inclusive, do seu caráter deliberativo, veiculou uma nota afirmando desconsiderar as decisões ali tomadas.

Em 2005, 2006 e 2010, a Smed vinculou um abono à participação em reuniões pedagógicas fora da jornada de trabalho docente. Para isso, aprovou na Câmara Municipal as Leis n. 9154, de 12 de janeiro de 2010, n. 9.232/06, sancionada pelo prefeito em 24 de julho de 2006, e n. 9.815, de 18 de janeiro de 2010. Os valores expressos na primeira lei eram iguais para o corpo docente e correspondiam a R$ 700,00. Na segunda, correspondia a R$ 800,00 para o cargo de professor municipal e de R$ 600,00 para o cargo de educador infantil. Na terceira lei, o abono é de R$ 100,00 para o cargo de professor e de R$ 80,00 para o cargo de educador, para a participação em cada reunião, no limite de 10 ao ano.

No entanto, para receber o abono, a/o profissional deve cumprir uma série de exigências, tais como um determinado número de reuniões, a inexistência de licenças médicas e de faltas justificadas ou não, pois o abono é um incentivo à participação. Se não houver a participação na reunião e presença todos os dias na escola, não há o incentivo financeiro. Durante as primeiras edições do abono houve uma tentativa da categoria em recebê-lo, mas ao longo dos anos percebeu que era impossível cumprir os critérios impostos pela PBH e a grande maioria da categoria optou por desconsiderá-lo no seu cotidiano.

Com a política de abono, a PBH tenta solucionar, teoricamente, a ausência das reuniões pedagógicas dentro da jornada de trabalho docente, passando para a escola a responsabilidade de responder à verdadeira questão: como garantir um trabalho de qualidade nas escolas municipais se os grupos não se encontram? A partir dessa política, os problemas foram se acumulando dentro das instituições. Caberia à escola definir quem merecia ou não receber o abono, pois várias professoras trabalham em dois ou três empregos, não possuindo disponibilidade aos finais de semana ou à noite. Muitas professoras estudam, diminuindo ainda mais as possibilidades de "doar" tempo para a instituição. Ventilava-se nas escolas que a solução para o problema seria fazer nove ou dez reuniões durante o ano, pois aí a professora teria duas ou três possibilidades de adoecer, ou então

5 I Congresso Político Pedagógico da Rede Municipal de Belo Horizonte, 1990.

frequentar seu curso de graduação ou pós, ou quem sabe ainda não perder o emprego do outro turno ou escolher ficar com a família.

Consideramos que a professora da educação infantil, bem como o conjunto dos/as trabalhadores/as em educação RMEBH, não são reconhecidos/as como sujeito social que acumula diversos papéis sociais. A PBH exigia um tempo maior de serviço do que o estabelecido por lei, e se a profissional optasse por não participar, abriria mão de um espaço que qualifica seu trabalho e deixaria de participar de uma instância que toma decisões na escola. Essa atitude reafirma a ideia de que a escola, enquanto entidade mais ampla, universaliza os seus sujeitos não percebendo e respeitando as especificidades de cada um. Fernandez Enguita (1989) discute esta e outras "faces ocultas" da escola, afirmando que

> quando deixar de ser Pedrinho para ser Pedro, um trabalhador adulto, terá que estar preparado para ser tratado como assalariado, como votante, como usuário dos transportes públicos etc., antes de que como Pedro, fora das relações familiares e de amizade. Se se converte em garçom, será tratado como tal, embora seja um grande conhecedor da filosofia alemã ou guarde em casa um título de engenheiro; se ingressa no cárcere, será tratado como recluso embora possua uma alma sensível; se sobe no ônibus, terá que pagar o preço da passagem embora por isso já não possa comprar pão (idem: 169).

A falta de planejamento e de avaliações no interior das escolas, a dificuldade na construção de propostas consistentes e de planejamento por parte da Smed gerou, durante esses sete anos da nova política de educação infantil, muitas dificuldades. As profissionais, no meio de tantas contradições, ficam perdidas, exercendo tarefas de professoras, recebendo como educadoras e tendo o reconhecimento de crecheiras ou "mães temporárias" e sem direito à voz. A educação infantil na PBH ainda está muito vinculada à concepção de "dar" aulas, de "doar" tempos e acredita-se que a professora é aquela que ama o que faz e por isso é uma boa pessoa. Diante dessa política as professoras da educação infantil se sentem desvalorizadas profissionalmente, financeiramente, e sem direitos, o que provoca grande rotatividade no setor.

A rotatividade faz com que a equipe, de cada escola municipal de educação infantil, ou Umei, encontre sérias dificuldades para construir suas propostas político-pedagógicas. Várias unidades não possuem, ainda, uma proposta conjunta e cada profissional trabalha isoladamente, dentro da sala de aula, sendo o maior exemplo a situação das turmas de período integral. Nelas, as mesmas crianças, possuem em média três grupos de professoras por dia (manhã, intermediário, tarde), mas como não há uma proposta coletiva e nem momentos dentro do horário de trabalho para reuniões da equipe, cada grupo trabalha com uma concepção, em seu turno.

As medidas adotadas e relatadas neste artigo indicam uma concepção limitada da educação infantil, por parte do governo municipal, qual seja, uma concepção de que esse nível da educação não necessita de trabalho intelectual, qualificado e nem de formação específica. A diferença salarial resultante dessa concepção reforça a crítica que o movimento de mulheres e a academia fazem aos governos, por desqualificarem quem exerce tarefas educativas dirigidas às crianças em fase inicial de aprendizado. Além dis-

so, o governo descumpre a *Recomendação relativa à condição docente* (Unesco, 1966) em seus itens 116 e 117.

> 116. Os docentes deverão ser remunerados com base em uma escala de salários estabelecida de acordo com as organizações sindicais. Os docentes qualificados durante período probatório ou com contrato temporário não deverão em hipótese alguma receber remuneração inferior à dos titulares.
> 117. A tabela de salário deverá ser estabelecida de modo a evitar qualquer injustiça ou anomalia que possa provocar atritos entre as diversas categorias de docentes.

Maria Clotilde Rossetti-Ferreira e Ana Paula Silva (2000) acreditam que para a efetivação de uma proposta pedagógica afinada com as propostas do MEC no campo da educação infantil, é essencial a qualificação das profissionais. As autoras ainda enfatizam que essa qualificação é importante não apenas durante a elaboração do documento, mas no decorrer da gestão diária da proposta.

Discutir sobre as funções dessas profissionais significa discutir também, o papel de vários outros atores envolvidos na educação infantil, seja a comunidade civil, a comunidade acadêmica, as instâncias governamentais e os profissionais da educação.

Nesse sentido, elementos para definir o espaço da educação infantil, são discutidos por Goulart (2002).

> Que espaço seria esse? Se pensarmos de uma maneira mais geral, considerando um século de prática e reflexão sobre esses espaços educativos no Brasil, podemos dizer que a educação infantil é o lugar de brincar, correr, pular, comer, aprender a andar, dormir, alegrar-se e ficar triste, desenhar, lidar com o mundo da natureza, com o mundo social e de se arriscar a ler e a escrever as primeiras palavras. É lugar também de aprender a interagir e a usar os instrumentos culturais básicos em nossa cultura, como talheres, os pratos, o lápis, o papel (idem: 51).

Sendo estas as tarefas da educação infantil, qual deve ser o valor do trabalho realizado pelas educadoras? Qual é o salário que elas devem receber?

Portanto, em pauta, a reflexão do valor do trabalho feminino. As educadoras infantis, assim como as professoras primárias, mostram protagonismo na luta pela valorização do seu trabalho e no tratamento isonômico com os demais docentes. Os argumentos utilizados, desde a década de 1980 pelos trabalhadores e trabalhadoras em educação, envolvem o reconhecimento do valor social do trabalho educativo com crianças pequenas, e o reconhecimento do investimento realizado pelas professoras e educadoras em sua qualificação profissional.

Para concluir, engrossamos a reflexão feita por Rossetti-Ferreira e Silva (2000: 5) com relação à importância da comunidade científica se conscientizar do seu papel de negociação social, uma vez que este grupo pode tanto *"informar os demais atores sociais como legitimar determinadas políticas públicas"*.

Referências

Ariès, Philippe. *História social da criança e da família*, 2. ed., Rio de Janeiro, Guanabara, 1981.

Belo Horizonte, Conselho Municipal de Educação. Ata 198º da Plenária do Conselho Municipal de Educação, realizada em 09 de março de 2006.

———. Lei n. 7.235, de 27 de dezembro de 1996.

———. Lei n. 8.679, de 11 de novembro de 2003.

———. Lei n. 9.154, de 12 de janeiro de 2006.

———. Lei n. 9.232, de 25 de julho de 2006.

———. Lei n. 9.815, de 18 de janeiro de 2006.

Brasil. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

Dalben, Ângela I. L. Freitas *et alii*. *Educação infantil: O desafio da oferta pública*, Belo Horizonte, UFMG, Fae/Segrac editora e gráfica limitada, 2002.

Fernández, Alicia. *A mulher escondida na professora: Uma leitura psicopedagógica do ser mulher, da corporalidade e da aprendizagem*, Porto Alegre, Artes Médicas, 1994.

Fernandez Enguita, Mariano. "As relações sociais da educação, 1: A domesticação do trabalho", in *A face oculta da escola: Educação e trabalho no capitalismo*, Porto Alegre, Artes Médicas, 1989.

Goulart, Maria Inês M. "A criança e a construção do conhecimento", in A. Carvalho *et alii*, *Desenvolvimento e aprendizagem*, Belo Horizonte, UFMG, 2002.

Marcílio, Maria Luiza. "A construção de direitos da criança brasileira: Século XX", *Revista USP*, n. 37, São Paulo, mar-mai 1998.

Nunes, Terezinha. "O ambiente da criança", *Caderno de Pesquisas*, n. 89, São Paulo, mai 1994.

Rosemberg, Fúlvia. *Panorama da educação infantil brasileira contemporânea*, Brasília, Unesco, 2003.

Rossetti-Ferreira, Maria Clotilde & Ana Paula Soares Silva. "Desafios atuais da educação infantil e da qualificação de seus profissionais: Onde o discurso e a prática se encontram?", in 23ª Reunião Anual da Anped, Caxambu, set de 2000, disponível em <http://www.anped.org.br/23/textos/0707t.PDF>. Acesso em 24 de setembro de 2000.

Vieira, Lívia Maria Fraga. "Educação infantil em Minas Gerais: O regime de colaboração e o desafio de políticas municipais", in Alysson Carvalho *et alii* (orgs), *Políticas públicas*, Belo Horizonte, Editora UFMG, 2002.

Unesco. Recomendação relativa à condição docente, aprovada pela Unesco em 1966.

Anexos

Anexo 1

Tabela 1
Vencimentos do cargo de educador infantil (2003)

Cargos efetivos	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15
Educador infantil	424,24	445,45	467,72	491,11	515,67	541,45	568,52	596,95	626,80	658,14	691,04	725,59	761,87	799,97	839,97

Fonte: Lei 8679, de 11 de novembro de 2003.

Anexo 2

Tabela 2
Vencimentos dos cargos da educação (2006) (em R$)

Nível	Professor municipal	Pedagogo	Educador Infantil	Auxiliar de Secretaria escolar	Técnico Superior de educação	Auxiliar de Biblioteca Escolar	Auxiliar de escola
1	746,64	1.158,28	526,17	608,71	1.147,26	625,76	420,00
2	783,97	1.216,19	552,48	639,15	1.204,62	657,04	441,00
3	823,17	1.277,00	580,10	671,10	1.264,85	689,90	463,05
4	864,33	1.340,85	609,11	704,66	1.328,09	724,39	486,20
5	907,54	1.407,90	639,56	739,89	1.394,50	760,61	510,51
6	952,92	1.478,29	671,54	776,89	1.464,22	798,64	536,04
7	1.000,57	1.552,21	705,12	815,73	1.537,44	838,57	562,84
8	1.050,60	1.629,82	740,37	856,52	1.614,31	880,50	590,98
9	1;103,12	1.711,31	777,39	899,34	1.695,02	924,53	620,53
10	1.158,28	1.796,87	816,26	944,31	1.799,77	970,75	651,56
11	1.216,20	1.886,72	857,07	991,53	1.868,76	1.019,29	684,14
12	1.277,01	1.981,05	899,93	1.041,10	1.962,20	1.070,25	718,34
13	1.340,86	2.080,11	944,92	1.093,16	2.060,31	1.123,77	754,26
14	1.407,90	2.184,11	992,17	1.147,82	2.163,33	1.179,96	791,97
15	1.478,29	2.293,32	1.041,78	1.205,21	2.271,49	1.238,95	831,57
16	1.522,21						
17	1.629,82						
18	1.711,31						
19	1.796,87						
20	1.886,72						
21	1.981,05						
22	2.080,11						
23	2.184,11						
24	2.293,32						

Anexo 3

Tabela 3
Vencimentos dos cargos da educação (2006) (em R$)

Nível	Professor municipal	Auxiliar de escola	Auxiliar de Secretaria escolar	Auxiliar de Biblioteca Escolar	Educador infantil	Técnico Superior de educação	Pedagogo
1	950,00	483,00	707,97	754,68	850,00	1.445,55	1.459,43
2	997,50	507,15	743,37	792,41	892,50	1.517,82	1.532,40
3	1.047,38	532,51	780,54	832,03	937,13	1.593,72	1.609,02
4	1.099,74	559,13	819,57	873,63	983,98	1.673,40	1.689,48
5	1.154,73	587,09	860,55	917,32	1.033,18	1.757,07	1.773,95
6	1.212,47	616,44	903,57	963,18	1.084,84	1.844,93	1.862,65
7	1.273,09	647,27	948,75	1.011,34	1.139,08	1.937,17	1.955,78
8	1.336,75	679,63	996,19	1.061,91	1.196,04	2.034,03	2.053,57
9	1.403,58	713,61	1.046,00	1.115,00	1.255,84	2.135,73	2.156,25
10	1.473,76	749,29	1.098,30	1.170,75	1.318,63	2.242,52	2.264,06
11	1.547,45	786,76	1.153,22	1.229,29	1.384,56	2.354,64	2.377,26
12	1.624,82	826,09	1.210,88	1.290,76	1.453,79	2.472,38	2.496,13
13	1.706,06	867,40	1.271,42	1.355,29	1.526,48	2.596,00	2.620,93
14	1.791,37	910,77	1.334,99	1.423,06	1.602,80	2.725,80	2.751,98
15	1.880,94	956,31	1.401,74	1.494,21	1.682,94	2.862,09	2.889,58
16	1.974,98						
17	2.073,73						
18	2.177,42						
19	2.286,29						
20	2.400,60						
21	2.520,63						
22	2.646,66						
23	2.779,00						
24	2.917,95						

8

Organização docente e sistema de avaliação da educação básica

***Daianny Madalena Costa** **

Avaliação da educação básica no Brasil: A estratégia para a qualidade

O termo aqui escolhido – "a estratégia para a qualidade" – se sustenta nas informações do Ministério da Educação e de pesquisas, que descrevem objetivos, funcionamento, metodologia e aplicabilidade referentes ao Sistema de Avaliação da Educação Básica – Saeb. A complexidade deste sistema está em medir a qualidade da educação brasileira e criar um conjunto de condições que pressupõem melhorar determinados parâmetros (Bauer & Silva, 2005).

Deste modo, em 1988 foi criado o Saeb e realizado desde 1990. O exame amostral do sistema foi um ato do governo federal, desenvolvido pela Diretoria de Avaliação da Educação Básica – Daeb, do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – Inep, autarquia do Ministério da Educação. O sentido proposto por meio desse sistema é o de coletar dados sobre o desempenho dos alunos e demais informações sobre as escolas, professores e diretores das redes educacionais públicas e privadas de todo o Brasil.

Atualmente o Saeb é aplicado a cada dois anos, por meio de testes, nos quais é medido o desempenho dos alunos, e dos questionários contextuais, nos quais são coletadas informações sobre o contexto social, econômico e cultural dos estudantes, e ainda sobre a trajetória de sua escolarização. Professores e diretores também são convidados a respondê-los, viabilizando o conhecimento sobre a formação profissional, práticas pedagógicas, nível socioeconômico e cultural, estilos de liderança e formas de gestão. São coletadas, ainda, informações sobre o "clima" acadêmico e disciplinar da escola, bem como a infraestrutura e os recursos humanos e pedagógicos disponíveis.[1]

* Contato: daiannycosta@hotmail.com. Professora licenciada do Rio Grande do Sul.

1 www.inep.gov.br/download/saeb/2005/Saeb1995_2005.pdf. Acesso em 10 de junho de 2009.

De acordo com os objetivos do Saeb os resultados permitiriam às secretarias municipais e estaduais, bem como aos gestores escolares, acompanhar o ensino ministrado nas escolas, favorecendo com isso à definição de ações voltadas para a correção das distorções identificadas e para o aperfeiçoamento das práticas educativas. Neste sentido, os órgãos mantenedores teriam possibilidades de definir ações para sanar as distorções e debilidades apresentadas e direcionar seus recursos técnicos e financeiros para áreas prioritárias, visando à qualidade da educação escolar e à redução das desigualdades existentes.

Em 1990 foi realizado o primeiro levantamento. No referido ano e em 1993 as avaliações realizadas tiveram os mesmos procedimentos. O exame foi aplicado apenas na rede pública do ensino fundamental, sendo avaliadas a 1ª, 3ª, 5ª e 7ª séries, em três áreas: língua portuguesa (com foco na leitura), matemática (com foco na resolução de problemas) e ciências.[2]

A partir de 1995, a preocupação com a comparabilidade dos dados foi incorporada aos procedimentos. Uma mudança na metodologia foi concentrar as avaliações no final de cada ciclo de estudos, ou seja, na 4ª e 8ª séries do ensino fundamental e na 3ª série do ensino médio. Novas técnicas de construção e análise de itens passaram a ser utilizadas, incorporando a Teoria de Resposta ao Item – TRI e ao modelo de amostragem matricial.[3]

No ano de 1997, a inovação trazida e incorporada ao Saeb foram as matrizes de referência e o início da constituição do Banco Nacional de Itens que possibilita ao MEC/Inep ter um conjunto de instrumentos "calibrados" e "validados" que serão utilizados na construção das questões nos outros anos.

> A partir daí se modificam as orientações das matrizes que subsidiam e norteiam *o que e como* será aferido o nível de aprendizagem dos alunos. Essas orientações, introduzidas na avaliação a partir de 1997, procuram atrelar, de certa forma, as características e pretensões do Saeb às novas abordagens e reformas curriculares que se implementavam na época de sua elaboração (Bauer & Silva 2005: 138, grifos dos autores).

Ao modelo utilizado pelo Inep, que dispõe sobre as orientações que normatizam a elaboração do teor dos testes, é chamado *matriz de referência*. Para sua composição foi realizada uma consulta às propostas curriculares dos estados brasileiros, alcançando-se uma síntese do que havia de comum entre elas somando-se aos parâmetros nacionais curriculares. Em seguida foram incorporadas análises de professores e especialistas nas áreas do conhecimento avaliadas pelo Saeb.

Decorreu destas análises a opção teórica por uma proposta curricular que atendesse à exigência de aferir as competências cognitivas e habilidades que seriam desenvolvidas em sala de aula e aprendidas pelos estudantes ao longo do processo.[4]

Com base na TRI, nas matrizes de referência e nos descritores, são formatados os testes em questões fechadas (de múltipla escolha). Ao todo, são aplicados 169 itens em

2 http://www.inep.gov.br/basica/saeb/default.asp. Acesso em 08 de junho de 2007.

3 http://www.inep.gov.br/basica/saeb/default.asp. Acesso em 08 de junho de 2007.

4 http://www.inep.gov.br/basica/saeb/default.asp. Acesso em 08 de junho de 2007.

cada série e disciplina, de forma a cobrir toda a matriz de referência. Esse conjunto de itens é dividido em 13 blocos compostos por 13 itens cada. Os conjuntos são agrupados, então, de 3 em 3, formando 26 cadernos diferentes de provas. Assim, apesar de se estar avaliando um amplo escopo de conteúdos, cada aluno responde a apenas 39 questões.

Em 1999, foi introduzida a utilização de uma técnica denominada *números aleatórios permanentes* que se destinam à garantia da eficiência na estimação de quantidades populacionais, em pesquisas realizadas periodicamente sobre uma população que evolui ao longo do tempo. Em outras palavras, serve para prever que a cada realização do Saeb houvesse a repetição de algumas escolas (sem escolha específica), mantendo-se a qualidade dos resultados para os estratos de interesse.

Em 2005 o sistema foi modificado mais uma vez. Mantidos todos os objetivos e metodologia do sistema vigente até então, foi dividido em dois procedimentos – Avaliação Nacional da Educação Básica – Aneb e a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar – Anresc, como dispõe a Portaria Ministerial n. 931, de 21 de março. Pela tradição foi mantido o nome Saeb nas publicações, materiais de divulgação e aplicação do exame amostral.[5]

A Aneb continua sendo realizada por amostragem em larga escala das redes de ensino (públicas e particulares) em todas as unidades federativas e tem por foco as gestões dos sistemas educacionais. Seu objetivo principal é avaliar a qualidade, a equidade e a eficiência da educação brasileira. Portanto, o MEC pretende que a Aneb seja um instrumento capaz de subsidiar órgãos gestores da educação na direção de políticas públicas que garantam as dimensões já mencionadas.

A Anresc (mais conhecida como Prova Brasil) destina-se às escolas públicas do ensino básico e ocorre bianualmente, sendo aplicada aos alunos de 4ª e 8ª séries do ensino fundamental (5º e 9º anos, conforme Lei n. 11.274 de 6 de fevereiro de 2006), por meio de exame de proficiência em matemática e língua portuguesa. Tem como objetivos contribuir cada vez mais para uma cultura avaliativa no ambiente escolar; avaliar cada unidade escolar para que a comunidade educativa conheça seus resultados globais, seus índices de qualidade, a redução da desigualdade e a democratização do ensino público, servindo de elementos para as escolhas dos gestores daquela rede.

Vale ressaltar ainda que, no site do Ministério da Educação, há subsídios de que o Saeb não se destina às informações individualizadas sobre os sujeitos afetos ao cotidiano. Neste sentido, a comparabilidade preconizada pelo sistema de avaliação é uma metodologia internacionalmente validada, denominada *equalização* que permite comparar os resultados ao longo dos anos e entre as séries, por meio da inserção de um conjunto de itens comuns aos testes aplicados em ciclos subjacentes.

5 http://www.inep.gov.br/informativo/2007/ed_172.htm. Acesso em 15 de junho de 2008.

Avaliação de qualidade: A concepção argentina

A Lei Federal de Educação da Argentina, n. 24.195, sancionada em 14 de abril de 1993 e promulgada 15 dias após sua aprovação pela Câmara de Deputados e pelo Senado, dispõe inicialmente, sobre as garantias dos direitos de aprender e ensinar (Art. 1º). Prevê que a educação é responsabilidade da família como agente natural e primário e do Estado nacional enquanto agente principal, bem como das províncias, dos municípios, da Igreja Católica, as demais confissões religiosas (reconhecidas oficialmente) e das organizações sociais (Art. 4º).

O sistema de ensino passou, a partir daí a se organizar da seguinte forma: nível inicial; "educación general básica" – EGB de 9 anos, a contar dos seis anos de idade – obrigatória; nível polimodal, de três anos de duração; nível superior e educação quaternária (Art. 10º).

A presente lei em seu título nove – "da qualidade da educação e sua avaliação" – estabelece as considerações específicas referentes ao sistema de avaliação em larga escala. O Estado (Ministério de Cultura e Educação da Nação – ME,[6] as províncias e a municipalidade de Buenos Aires) deve garantir a qualidade da educação em todos os ciclos, níveis e regimes especiais do ensino argentino mediante avaliação permanente do sistema educativo (Art. 48).

De acordo com a presente lei federal, este processo seria iniciado pelo ME e pelo Conselho Federal de Educação por meio de convocação dos especialistas de reconhecida idoneidade e independência de critério que desenvolvessem investigações pertinentes compostas por técnicas objetivas aceitáveis e atualizadas. Após as avaliações, o ME deveria enviar um relatório às comissões de educação do Congresso Nacional, contendo a análise e as conclusões a respeito dos objetivos e resultados alcançados.

A "avaliação de qualidade", como passou a ser denominada, teve como objetivo verificar a adequação dos conteúdos curriculares[7] de todos os níveis, ciclos e regimes de ensino, o nível de aprendizado dos alunos e alunas e a qualidade da formação docente (Art. 49).

A lei em foco ainda dispõe que o Poder Executivo, por meio de seu órgão específico, deveria administrar os serviços educativos próprios, dar assistência técnica ao sistema – com destaque: o planejamento e controle, a avaliação de qualidade, as estatísticas, a investigação, a informação e a documentação (Art. 53, letra i). No tocante à função do sistema de avaliação, ratificou que terá por função o controle periódico da qualidade (Art. 53, letra k).

Vale lembrar que as primeiras províncias a realizarem um programa de avaliação do rendimento dos estudantes, incorporando dados para a compreensão sobre o funcio-

6 O Ministério da Educação da República Argentina chamava-se Ministério de Educação, Ciência e Tecnologia. Em 2010, no governo de Cristina Kirchner foi dividido em Ministério de Educação e Ministério de Ciência, Tecnologia e Inovação Produtiva. Por isso, para designar o Ministério de Educação se usará a sigla ME.

7 O ME estabelecerá juntamente com o Conselho Federal de Educação os conteúdos comuns a todos os níveis, ciclos e regimes existentes no sistema de ensino argentino.

namento dos estabelecimentos educacionais e o levantamento de fatores que poderiam contribuir com o desenvolvimento das atividades escolares foram Mendoza, La Pampa e Buenos Aires.[8]

Para a implantação da Lei Federal de Educação, o ME incumbiu à Dirección Nacional de Evaluación de la Calidad Educativa[9] – Diniece, que tinha, entre outras atribuições, a responsabilidade pela execução das políticas necessárias para dar cabo ao sistema.[10]

Com isto, a partir de 1993, foi criado o Sistema Nacional de Evaluación de la Calidad Educativa – Sinec que teve a intenção de ampliar a base de informações a respeito do sistema de ensino argentino em todos seus níveis, ciclos, regimes. Para isto foi criado um conjunto de instrumentos que pudessem aferir a qualidade da educação.

Experiências anteriores e especialistas foram as principais contribuições que, junto ao Diniece, criaram os critérios curriculares, as provas e os questionários que compuseram o chamado Operativo Nacional Educativo – ONE. Assim, por meio da apreciação do rendimento dos estudantes, juntamente com as demais informações, seria possível traçar as informações sobre o quadro da qualidade educacional e compor instrumentos credíveis para desenhos de políticas educacionais.

Os ONE versam sobre aplicação de provas de língua e matemática, para os anos definidos em cada nível em que são empregadas, geralmente acrescidas de ciências naturais e ciências sociais, principalmente no ensino médio ou secundário. As provas são compostas por perguntas objetivas (eleição de respostas) ainda que tenham sido incorporadas diferentes modalidades de perguntas abertas. Além disto, os operativos são compostos por uma série de questionários dirigidos à administração escolar e diferentes atores do sistema escolar (setores da gestão). Por mais que pretenda representar todas as jurisdições argentinas, algumas vezes não foi possível realizá-la (Herrero, 2007).

Os ONE foram aplicados de forma censual (em todas as escolas) ou de forma amostral (em algumas escolas), tanto em estabelecimentos escolares públicos e privados e resultam num conjunto de informações válidas e confiáveis que poderão servir para a tomada de decisões quando da formulação de políticas educacionais. Por isso, podem significar a melhoria da gestão institucional das práticas de ensino e da aprendizagem dos alunos.[11]

As pesquisadoras Radulovich, Rueda e Basualdo (2009), da Universidade Nacional de Salta, consideram que seja possível dividir o processo pelo qual se constituem as avaliações em larga escala, produzidas na Argentina, em três momentos.

A primeira etapa tem início no ano da institucionalização das avaliações e foi caracterizada pelas aplicações e administração anuais. O segundo momento começa em 2000 e nele se produzem modificações de natureza quantitativa, ou seja, há uma diminuição das avaliações censuais, passando para amostrais; as provas têm uma redução no núme-

8 Documento: *La evaluación de la calidad educativa en Argentina. Experiencias provinciales, 2001-2002*.

9 Direção Nacional de Avaliação da Qualidade Educativa.

10 http://www.me.gov.ar/diniece/. Acesso em 2 de julho de 2010.

11 http://diniece.me.gov.ar/index.php?option=com_content&task=category&sectionid=3&id=14&Itemid= 27. Acesso em 2 de julho de 2010.

ro de questões e são executadas bianualmente. A terceira fase principia em 2004 e se caracteriza por exames amostrais (com alterações sobre como acontecerão as seleções), realizados a cada dois anos e há modificações nas provas (para cada área de conhecimento são aplicadas quatro provas) e na devolução dos resultados para as instituições (os resultados, em porcentagem, são publicados e ordenam hierarquicamente as províncias; depois são aferidos em reunião do Conselho Federal[12] e, a partir daí, buscam-se estratégias para a melhoria da qualidade) (Radulovich, Rueda & Basualdo, 2009).

É oportuno que se destaque que a última mudança na Lei Federal de Educação da Argentina foi sancionada em 14 de dezembro de 2006 e promulgada em 27 de dezembro do mesmo ano. A Lei n. 26.206 – "Ley de Educación Nacional – Hacia una educación de calidad para una sociedad más justa" – incrementou de 10 para 13 anos[13] o período de escolaridade obrigatória, que compreende a "educación general básica" – EGB e correspondente aos ensinos primário e secundário, estabelecendo uma estrutura educativa comum para todas as regiões do país. Porém tanto as províncias, quanto a cidade autônoma de Buenos Aires têm a liberdade de organizar e distribuir de quantos anos serão cada nível de ensino.[14]

Assim, a organização do sistema de ensino passou de 9 anos (obrigatórios) do ensino primário e 3 do polimodal (Lei Federal 1.993) para 13 anos entre os 2 níveis (obrigatórios). Nas duas legislações é obrigatório o ensino aos 5 anos de idade. Porém, desde que inicie com 6 anos o ensino primário, não há rigidez na divisão do tempo dos níveis que compõem o ensino obrigatório (Lei Federal 2006, Art. 26).

A Lei Federal de 2006 reforça o sistema de avaliação de qualidade e seus objetivos e cria o Conselho Nacional de Qualidade da Educação, que será um órgão de assessoramento especializado do ME. Este colegiado é composto por intelectuais de expressiva trajetória sobre a temática, representantes do ministério, organizações gremiais docentes de representação nacional e organização do trabalho e da produção (Lei Federal 2006, Art. 98).

Estes são os elementos que contribuíram para a confecção e a aplicabilidade do sistema de avaliação de qualidade educativa. Mais adiante o mesmo será analisado do ponto de vista da Confederação dos Trabalhadores em Educação da República Argentina.

---

12 O Conselho Federal de Educação da República Argentina é composto pelos ministérios de educação, nacional e de cada província.

13 "Título III – El Sistema Educativo Nacional, Capítulo I – Disposiciones generales – Artículo 16 – la obligatoriedad escolar en todo el país se extiende desde la edad de cinco (5) años hasta la finalización de nivel de la educación secundaria.

14 Como desde 1993 a nação não tem sob sua responsabilidade nenhuma escola de nível inicial, primário, secundário e superior não universitário (política de descentralização), são organizados períodos diferentes na organização dos níveis primário e secundário entre as províncias e a cidade de Buenos Aires. Um exemplo é a cidade de Córdoba que dividiu: primária – 6 anos, e (equivalente a EGB1 e EGB2) secundária ou média: 6 anos em dois ciclos: ciclo básico unificado e ciclo de especialização (equivalentes a EGB3 e polimodal, respectivamente). Já a cidade de Buenos Aires dividiu o nível primário e secundário em 6 anos e até 6 anos respectivamente, coexistindo, portanto, na mesma jurisdição modalidades de nível secundário de 3, 4, 5 e 6 anos.

Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação – CNTE e Confederación de Trabajadores de la Educación de la República Argentina – CTERA frente à política de avaliação em larga escala

Estimuladas em atender ao objetivo do sucesso escolar, as políticas educacionais orientadas pelas ideias neoliberais deveriam incorporar a utilização "do livro didático, da *avaliação*, da formação de professores" (Shiroma, Moraes, Evangelista, 2000: 13, grifo nosso).

A Lei Federal Argentina de 1993, por isso, entre outras disposições, também criou o Sinec, bancado por dois empréstimos realizados junto ao Bird. Com base em documentos do Banco Mundial, Nores (2002) assinala que, por meio das avaliações padronizadas, o Ministério de Educação da Argentina teria como responsabilidade dar assistência técnica às províncias, incumbindo-se da tarefa de ampliar as informações a respeito da qualidade da educação argentina.

Disto resulta a postura afirmativa do secretário de educação e estatística da CTERA ao advogar em favor de uma avaliação que vislumbrasse todo o sistema de ensino, pois para os professores não seria novidade que os alunos tivessem imensas dificuldades em língua e matemática, por exemplo. Assim, os ONE como foram instituídos, parecem ter o compromisso muito maior com os acordos produzidos no chamado Consenso de Washington do que com a qualidade, efetivamente.

> Após todo o processo de exclusão, segmentação, desigualdade, implementação das políticas neoliberais, não é produto de casualidade que nossos alunos tenham problemas em língua, em matemática, em operações básicas, não é nenhuma novidade. Todos sabemos perfeitamente. E sabemos porque temos sofrido os efeitos. Portanto, os rechaçamos de pronto. Sim, cremos que não temos medo da palavra avaliar. Temos que avaliar o conjunto das políticas educativas, não somente se os alunos aprendem um ou outro conteúdo. Que também é importante, mas noutro contexto, como parte da resolução de problemas e não como a culminação de um processo para colocar a culpa em alguém. Essa é a diferença política e ideológica fundamental que temos. Por isso temos que avaliar todo o sistema educativo, primeiro sua função, a implementação das políticas e o tema curricular também. Faz parte de um processo muito mais integral e muito mais complexo. Não se pode reduzir tudo, a uma simples prova ao aluno, quando está por terminar um ciclo educativo. Isto não é avaliar. Isto, em resumo, é tomar uma prova de conhecimento e nada mais. Que nós sabemos, não resolve nenhum problema (Entrevista com Sérgio Soto, em 24.06.2009).

Também, no Brasil, de acordo com Ortigão (2000), foi assinado em 1988 o VI Acordo MEC/Bird, que visava desenvolver uma sistemática avaliativa incorporada no Projeto Nordeste já existente. Na década de 1990, o Ministério de Educação solicitou a ampliação do combinado para atender sistematicamente todo o país. Com isto, a partir de 1995, as avaliações em larga escala passaram a vigorar em âmbito nacional e o Projeto Nordeste, em 1997, foi substituído pelo Fundo de Fortalecimento da Escola – Fundescola (Lins Azevedo, 2009).

Está claro que na década de 1990, as políticas de avaliação, instituídas no Brasil e na Argentina, advieram da perspectiva neoliberal, apresentando a intenção de promover a

derrocada da escola pública (Olmos, 2008) e, consequentemente, legitimar a inoperância do Estado.

Na memória 1993-1994, da CTERA, está o registro de que a sociedade argentina conheceu, em fevereiro de 1994, os resultados da primeira avaliação externa realizada. Mediante os índices divulgados, nem mesmo o presidente da República hesitou em considerar que o baixo efeito das provas poderia ser atribuído exclusivamente aos professores das escolas públicas.

De acordo com o professor Leão, (entrevista em 19.06.2009) presidente da CNTE, nesse processo instituído por estados e União de avaliações externas,

> descobriu-se que o vilão, o culpado dos resultados ruins das avaliações é o professor, ele é o grande monstro, é aquele cara que não dá aula, que não quer saber de nada, que só quer saber de enrolar, que só quer saber de se manifestar, fazer greve, falta muito, que não tem compromisso. Eu não tenho dúvida nenhuma de dizer que se a escola pública brasileira se sustenta é porque apesar das divergências que existem dentro da escola entre o professor, o diretor, o supervisor, o funcionário, eles fazem a educação, que é no seu dia a dia, que é o mais difícil de fazer, que é no dia a dia.

Dada a realidade de culpabilização do mau funcionamento do sistema educacional, adjudicado aos docentes, a resposta da CTERA foi imediata: desenvolveu uma crítica contundente ao Sinec e reinterpretou o "fracasso" demonstrado nas provas como resultado das péssimas condições de trabalho e de vida do povo argentino. Mediante esta ressignificação dos reais problemas que afetavam o cotidiano da escola, a sociedade argentina contribui com a luta da CTERA.

Neste sentido, em nome da escola pública, da recuperação da vergonha (pois o governo Menem estava diante de denúncias de corrupção), da memória histórica do povo e a favor de um modelo emblemático com justiça social e ética, a CTERA operou um conjunto de lutas que tiveram o reconhecimento e a reforço da sociedade.

Não bastasse isto, o governo Menem adotou medidas de flexibilização do trabalho docente, da privatização do sistema previdenciário o que incentivou a confederação sindical a realizar uma oposição cada vez mais decisiva a seu projeto.

Neste sentido, a insubordinação protagonizada pela CTERA por meio de um projeto educativo popular, que reconhecia o compromisso histórico existente no país a favor da escola pública, se viu impelida a planificar a ação gremial reivindicativa e a ação pedagógica (Memória 1993-1994).

A partir desta decisão é desencadeada uma série de congressos, greves, mobilizações, material impresso e experiências educacionais com o objetivo de fortalecer o conceito de educação defendido pela confederação.

Das várias ações produzidas pela organização docente argentina, vale destacar a experiência de avaliação realizada pelo Instituto de Investigação Marina Vilte em 16 escolas de 6 jurisdições do país – as províncias de Córdoba, Entre Rios, Rio Negro, San Juan, Santa Fé e a cidade de Buenos Aires, durante os anos de 1998, 1999 e 2000.

> O "pensamento único" pretende instalar no sentido comum que só há uma forma de se fazer bem as coisas e a ideologia neoliberal se apresenta como uma série de verdades eviden-

> tes. *Para recuperar o conceito de avaliação desde uma perspectiva pedagógica, não era suficiente a crítica, mas que se fazia necessário avançar na construção de propostas* (Rodríguez & Vázquez, 2000: 09, tradução nossa, grifo dos autores).[15]

Tal experiência contou com o apoio do Instituto de Investigações em Ciências da Educação da Universidade de Buenos Aires. A partir da crítica instaurada sobre a avaliação praticada no país, principalmente porque utiliza um instrumento pedagógico de suma importância, única e exclusivamente para medir e informar os resultados, a CTERA passou a averiguar a temática para poder intensificar sua apreciação e uma posterior colaboração.

Para Homar (2005), foram três as intencionalidades que caracterizaram o presente projeto de avaliação. A primeira finalidade foi a de produzir um conhecimento a respeito da realidade e de particularidades de cada escola envolvida, no sentido de compreender os aspectos que facilitam e obstaculizam a aprendizagem. Isto objetivava o que para a CTERA era sua tarefa iminente – incentivar que o docente, enquanto trabalhador intelectual tivesse papel protagonista na produção avaliativa.

Desta forma, por fazerem parte de um estabelecimento de ensino, os docentes contribuem para a formação de uma comunidade do aprendizado quando assumem o compromisso com a mudança (Thurler, 2001).

A segunda intenção era de desenvolver práticas de avaliação que permitissem revisar aquelas utilizadas pelo Sinec, que concorresse para um desenho de estratégias mais próximas ao cotidiano das escolas abrangidas.

Por fim, a aplicação dos instrumentos avaliativos deveria ajudar a capacitar os diretores e docentes em suas práticas diárias.

Após a elucidação de quais seriam as intenções que comporiam a experiência em si, sua opção teórica e política, produziram os fundamentos conceituais que estariam vinculados ao compromisso coletivo de construírem um instrumento de produção do conhecimento que serviria para qualificar as atividades educativas em cada realidade escolar (Homar, 2005).

A avaliação, por lidar com escolhas entre quem será avaliado, quem avaliará e quais objetos serão utilizados é permanentemente conflitiva. Além disto, implica muitas decisões, portanto implica poder. Por isto, esta conflitividade se acentua quando tenta controlar e fazer um diagnóstico de uns sobre outros, de melhores e piores (Herrero, 2002).

Assim, esse projeto definiu uma ação de construção do conhecimento realizado com todos os envolvidos no processo ensino-aprendizagem, ou seja, docentes, alunos, pais e demais responsáveis. Todos atores discutiram os parâmetros que iriam compor a avaliação; definiram os aspectos a serem tomados em conta – os feitios sistemáticos e não sistemáticos (clima institucional, a problemática social em que estavam envolvidos, or-

---

15 El "pensamiento único" pretende instalar en el sentido común que sólo existe una forma de hacer las cosas bien, y la ideología neoliberal se presenta a si misma como una serie de verdades evidentes. *Para recuperar el concepto de evaluación desde una perspectiva pedagógica, no era suficiente la crítica, sino que se hacía necesario avanzar en la construcción de propuestas.*

ganização escolar etc.); aplicaram os instrumentos; analisaram a informação e projetaram linhas de ação para o futuro (Rodríguez & Vázquez, 2000).

Dentre os fundamentos que estruturaram o desenho de avaliação proposto estiveram as concepções de que o problema da avaliação é teórico e político e não, meramente, de gestão; por mais simples que seja avaliar alguma coisa, sempre há o risco de escapar algo, sempre há impossibilidades de acessar qualquer coisa em sua totalidade; há, no caso, de se respeitar profundamente o profissionalismo docente; a preocupação com a qualidade da avaliação se efetiva com o desejo de servir para melhorar a aula, a instituição escolar, o sistema educacional; como um modelo comparativo, é histórico e construído, portanto, mutável, contrário a qualquer naturalização (Rodríguez & Vázquez, 2000).

Desta forma, os envolvidos no processo organizaram instrumentos que respondessem o que avaliar, para quê, qual sentido, sendo discutidos amplamente e posteriormente divulgados em vários materiais gráficos.

Curioso é o destaque dado aos resultados não esperados, o que possibilitou,

> discutir o mapa curricular real. Por exemplo, analisar o problema, de que alguns conteúdos eram vistos várias vezes em distintos anos e outros nunca eram vistos; analisar a distância entre o que se ensina e o que se avalia; tomar consciência de heterogeneidade dos modos de trabalho, as estratégias didáticas diversas e os conteúdos, ainda nas distintas sessões do mesmo ano (Rodríguez & Vázquez, 2000: 27, tradução nossa).[16]

Por fim, este projeto, enquanto participação da comunidade escolar, favoreceu a percepção e compreensão sobre a organização dos estabelecimentos e dos sistemas educacionais, uma readequação em torno de suas funções, o reconhecimento dos docentes enquanto profissionais da educação e a construção de uma escola com mais qualidade.

Por isto, aproveitando as contribuições indicadas nos estudos de Afonso (2005), esta proposta privilegiou a instituição de uma avaliação formativa, tomando a compreensão de onde estariam os estrangulamentos que comprometiam as possibilidades de aprendizagem, permitindo com isto um avanço e a abrangência sobre as dificuldades que davam origem aos problemas do ensino.

Neste jogo de práticas, textos e contextos, a avaliação educacional serviu ao propósito de contribuir para a formulação de juízos equilibrados e para a tomada de decisões que incidiram diretamente sobre o aperfeiçoamento do processo ensino aprendizagem (Fonseca, Oliveira & Amaral, 2008). De fato, esta avaliação ora denominada como formativa esteve mais favorável para uma política de fomento da participação e do empoderamento de todos os envolvidos no cotidiano escolar.

A CTERA, com isto, assumiu a possibilidade de produzir alternativas ao modelo de avaliação que foi implantado no país que pretendia muito mais o acirramento entre as diversas escolas existentes, a culpabilização (dos docentes) pela ineficiência de uma educação de qualidade como responsabilidade dos docentes e uma consequente dosagem de críticas que seriam alardeadas contra a escola pública. Além disto, esta experiência

16 Discutir el mapa curricular real. Por ejemplo, analizar el problema, de que algunos contenidos eran vistos varias veces em los distintos años y otros no se llegavan a ver em ninguno.

corroborou para deflagrar o compromisso com a construção de políticas que fossem compondo, no cenário nacional, as contribuições que a confederação ofereceu para que fossem experimentados fazeres que deflagrassem mudanças qualitativas na vida escolar.

Esta busca realizada pela CTERA possibilitou a compreensão de que a avaliação, como propõe Romão (2008), envolve também as questões de ordem política, econômica, cultural e pedagógica, dependendo da correlação de forças dentro do próprio sistema. O autor considera a necessidade de que se tenha em mente o projeto pedagógico que está sendo executado, de que os atores tenham consciência de qual concepção hegemônica de sociedade o alicerça.

Também a CNTE se compreende como agente de influências e intervenção frente às políticas educacionais. Por isso, no XXIV Congresso, ocorrido no Rio de Janeiro, no início de 1993, diante da constatação de que deveria ser instituído um novo sistema de avaliação em larga escala e que, de acordo com sua estimativa, este aprofundaria a lógica de uma "pedagogia da repetência" (*Caderno do XXIV Congresso*, 1993: 23) que teria como proposta "cobrar" a mesma coisa de todos os alunos ao mesmo tempo, propôs a *Escola Pública do Trabalhador.*

Foi na intenção de combater esta perspectiva de avaliação (ensino) que se denominou a proposta *Escola Pública do Trabalhador*, sustentada por seu caráter classista, necessária à formação da cidadania de sujeitos do processo produtivo e da transformação social. Esta escola seria politécnica no seu conteúdo, dialética no seu método e democrático-participativa em sua gestão (*Caderno do XXIV Congresso*, 1993).

A partir desta contextualização, a executiva da CNTE planejou para o período sua participação efetiva no Fórum em Defesa da Escola Pública; na construção da LDB,[17] na realização de seminários para fortalecer a discussão e o entendimento de temas específicos; a presença nas entidades de base e uma atuação contundente a respeito da importância sobre a valorização do magistério, principalmente, no Plano Decenal de Educação para Todos.

As bases do neoliberalismo levariam a uma revisão do papel do Estado na prestação dos serviços educacionais, que para a CNTE se daria por meio de mudanças na racionalização do fluxo escolar e na instituição de mecanismos de avaliação dos resultados (*Caderno do XXV Congresso*, 1995).

A avaliação externa juntamente com a gestão escolar seriam temas centrais para as mudanças. Por isso, o papel da CNTE passaria pelo entendimento profundo frente a este "novo" momento que vivia o capitalismo. Assim, compreendeu que a avaliação de resultados, vista como mero índice estatístico, guardaria os princípios da lógica economicista, com esta visão o custo das reprovações necessitava ser enfrentado.

A CNTE e outras dezenas de entidades encaminharam ao Congresso Nacional, em 1997, após o II Coned o "Plano Nacional de Educação – Proposta da sociedade brasileira". Nele havia a seguinte diretriz geral sobre a educação brasileira, no que se referia às avaliações,

17 Os delegados do XXVI Congresso da CNTE, ocorrido em janeiro de 1997, aprovaram uma moção intitulada "A LDB da fraude" em repúdio à prática autoritária e descomprometida com a educação brasileira que desconsiderou as contribuições de anos de discussão feitas democraticamente pelas entidades representativas.

> Instituir mecanismos de avaliação interna e externa, em todos os segmentos do Sistema Nacional de Educação, com a participação de todos os envolvidos no processo educacional, através de uma dinâmica democrática, legítima e transparente, que parte das condições básicas para o desenvolvimento do trabalho educativo até chegar a resultados socialmente significativos (Plano Nacional de Educação – Proposta da sociedade brasileira, 1997: 33).

O esforço empreendido pela CNTE junto ao PNE, que pretendia transformar os princípios da educação dispostos na LDB em metas, contaria com o apoio dos diversos fóruns em defesa da escola pública instituídos nos vários estados e municípios do Brasil (Vieira, 1999).

Juçara Vieira (1999), secretária de assuntos internacionais da CNTE, enfatiza que o II Coned teve como uma de suas principais finalidades garantir a participação social na elaboração do plano, para viabilizar, de fato, a proposta da sociedade civil, visto que colocaram todas as suas forças para que não acontecesse o que havia ocorrido quando da aprovação da LDB/1996, ao perderem muito do que haviam construído.

Neste sentido, a CNTE convocou a V Conferência Nacional de Educação (Valparaíso, Goiás, 1997) para que elaborassem de forma mais coletiva e participativa os encaminhamentos ao II Coned. A avaliação ficou como conteúdo expresso no eixo gestão democrática, enquanto processual contínua, formativa, predominantemente qualitativa e de caráter democrático (*Revista de Educação*, CNTE, 1999).

Mas em 2001, com abrangência 2001-2010, o PNE (Lei n. 10.172) foi sancionado com um conjunto de vetos do presidente da República. O PNE negligenciou os principais anseios da sociedade civil. A partir daí coube à CNTE divulgar, nos estados e municípios do país, o PNE que defendia.

Didonet (2000) ao analisar a lei que instituiu o PNE menciona a divergência entre o plano encaminhado a partir do II Coned e o enviado pelo MEC, cabendo à Comissão de Educação da Câmara dos Deputados uma nova redação.

O texto sobre a avaliação que compôs os objetivos e metas da lei, para o ensino fundamental ficou assim disposto:

> 26. Assegurar a elevação progressiva do nível de desempenho dos alunos mediante a implantação, em todos os sistemas de ensino, de um programa de monitoramento que utiliza os indicadores do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica e dos sistemas de avaliação dos estados e municípios que venham a ser desenvolvidos (Didonet, 2000: 70).

E para o ensino médio,

> Por outro lado, o estabelecimento de um sistema de avaliação, à semelhança do que ocorre no ensino fundamental, é essencial para o acompanhamento dos resultados do ensino médio e correção de seus equívocos. O Sistema de Avaliação da Educação Básica – Saeb e, mais recentemente, o Exame Nacional do Ensino Médio – Enem, operados pelo MEC, os sistemas de avaliação já existente em algumas unidades da Federação que, certamente, serão criados em outras, e os sistemas estatísticos disponíveis, constituem importantes mecanismos para promover a eficiência e a igualdade do ensino médio oferecido em todas as regiões do país (Didonet, 2000: 79).

Com isto, a crítica que a CNTE fazia ao Saeb permaneceria. A avaliação, enquanto instrumento metodológico que enfatizava o "ranqueamento" e centrava sua análise nos

resultados continuava. O PNE deixava manifesto não haver outro encaminhamento para a avaliação externa da educação básica, a não ser utilizar os resultados para um monitoramento, abandonando a questão central, de como elevar o desempenho.

Para a CNTE o grande problema das avaliações é que para além da padronização do currículo, estas estão sustentadas sobre a lógica de fornecer resultados, ficando, com isto, "a descoberto" as causas, o processo (*Caderno de Educação*, CNTE, 2004). Como anuncia Vieira, em entrevista concedida em 19 de junho de 2009, sobre a avaliação:

> A nossa opinião é de que ela se tornou um instrumento de controle das políticas no contexto em que os Estados nacionais não são somente impactados pelas políticas neoliberais, que no Brasil se produziram basicamente pela privatização e pela municipalização da educação. Percebemos que a avaliação é utilizada para, em geral, estabelecer *rankings* e para aumentar a diferença, aumentar as desigualdades. Eu tenho levantado a questão de que nós queremos controle externo para o judiciário, nós queremos avaliação externa, nós não queremos *esta* avaliação. E também tenho falado o seguinte: nós temos que pensar em avaliação mesmo, numa lógica de sistema. Avaliação de sistema junto com a gestão democrática, a avaliação dos profissionais da educação, avaliação escolar, avaliação do aluno, pensar isso em conjunto.

Parece evidente a avaliação que faz a CNTE: uma política construída coletivamente, que sirva para a produção do desenvolvimento, da soberania e da cidadania do país e dos brasileiros.

Neste sentido, no Congresso dos Trabalhadores em Educação de 2005, a confederação teve como deliberação no plano de lutas a derrubada aos vetos feitos ao PNE. Porém, ao contrário disto, em abril de 2007, o governo federal lançou o Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE, que foi composto por 40 ações que objetivam atingir a elevação da qualidade da educação pública brasileira, especialmente do nível básico, por meio de uma articulação entre os sistemas federal, estaduais e municipais de ensino, contemplando o disposto na CF/88 – o regime de colaboração entre os entes federados.[18]

Para analisar o PDE, a escola de formação da CNTE – Esforce, nos dias 20 e 21 de junho de 2007, realizou um seminário para debater em conjunto com entidades acadêmicas, estudantis e sociais, os impactos do PDE na educação brasileira, bem como compreender o deslocamento das políticas educacionais para o centro do governo, porém com contribuições preferencialmente empresariais. Afinal, na construção do PDE ficou evidenciada a falta de um diálogo com os demais setores da sociedade e uma aproximação ativa ao "Movimento Todos pela Educação" (XXX Congresso de Trabalhadores em Educação, 2008).

Esta pretendida articulação entre os entes federados brasileiros proposta pelo PDE, tem na criação do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – Ideb, em 2007, a intenção de possibilitar que a partir da medição realizada pelo MEC, estados e municípios que lidam com a educação básica possam desenvolver projetos e programas para atingir os indicadores que anunciem a qualidade da educação brasileira. Alcançar a média 6 até 2021, a mesma

18 http://www.cnte.org.br/index.php?option=com_content&task=view&id=232&Itemid=88. Acesso em 2 de agosto de 2008.

meta utilizada pela Organização de Cooperação e de Desenvolvimento Econômico – OCDE a partir das notas obtidas pelos países desenvolvidos entre os 20 melhores do mundo (Oliveira, 2009). Por isso a CNTE durante o Seminário que discutiu a criação do PDE, deliberou:

> 1. Sobre a avaliação educacional: os métodos do PDE e as propostas da sociedade: o processo de avaliação é importante para mensurar e diagnosticar os problemas que impedem a melhoria da qualidade do ensino; serve como uma bússola para o gestor e a comunidade escolar. Porém, ao restringir elementos que integram ou interagem com os conceitos de qualidade na educação, qualquer processo avaliativo e indicador econométrico mostrar-se-ão limitados e fornecerão resultados duvidosos. Um exemplo clássico refere-se às avaliações de alunos, predominantemente quantitativas, que não consideram o conjunto de saberes, habilidades e valores construídos no ambiente escolar. O Ideb, embora seja de fácil compreensão e contemple elementos significativos que têm se mostrado perversos à educação (baixo rendimento e elevados índices de evasão e repetência), não aborda questões cruciais capazes de aferir com maior eficácia os níveis de qualidade no ensino. Para tanto, seria necessário observar outros conceitos como políticas pedagógicas, currículo, formação, salário, saúde e carreira dos profissionais, infraestrutura e violência nas escolas, relação profissionais/aluno, e, fundamentalmente, a gestão democrática. Através da democratização da gestão, os atores escolares ganham protagonismo e passam a desempenhar papel mais compromissado que é a garantia de uma melhor qualidade. O PDE não pode se furtar de avançar nesse aspecto.[19]

Por isso a CNTE, desde o Congresso de 1999, defende uma ação pedagógica que tenha como princípio a garantia de aprendizagem para todos. A rejeição aos mecanismos que impedem o acesso ao conhecimento por meio de uma avaliação excludente, que leva à evasão e à repetência; e a uma organização curricular estreita, agudizada por práticas autoritárias nas relações de poder que se efetivam no cotidiano escolar, precisam ser alteradas.

> Deve-se criar alternativas de acesso ao conhecimento, através da organização democrática de espaços e tempos, considerando a indissociabilidade entre o acesso, a permanência e a qualidade da educação escolar (XXVII Congresso, 1999: 37).

A distinção entre a avaliação proposta pelos organismos internacionais e aquela reivindicada pelas confederações de trabalhadores em educação está afeta aos modelos de sociedade que ambas respondem, viabilizam e defendem. Evidente também é a atuação da sociedade civil organizada e das entidades no que se alude às influências praticadas no sentido de desencadear uma política pública de Estado.

Conclusão

À vista do que até aqui foi apreciado, é possível afirmar que tanto a CNTE quanto a CTERA têm nítida compreensão do papel Estado e de suas políticas. Outrossim compreendem a importância de sua influência nesta construção.

---

19 http://www.cnte.or.br/index.php?option=com_content&task=view&id=232&Itemid=88. Acesso em 2 de agosto de 2008.

A assertiva de que o Estado não deva abrir mão da empreitada de garantir a escola pública é, por tudo que já foi analisado, uma oposição ao projeto neoliberal, porque reforça o ideário de que ele seja capaz de produzir o bem comum.

Sobre esta perspectiva, foi possível perceber que as confederações articularam um conjunto de influências. Tal qual propõe Gugliano (2000) quando apresenta que os países que mais se desenvolveram foram aqueles que abdicaram da "ajuda" das agências multilaterais. Por isso, as entidades sindicais defenderam a investigação de sua própria realidade, para junto com seus especialistas e governos incorporarem as alternativas necessárias para a qualificação dos sistemas avaliativos.

Referências

Afonso, Almerindo Janela. *Avaliação educacional: Regulação e emancipação: Para uma sociologia das políticas avaliativas contemporâneas*, 3. ed., São Paulo, Cortez. 2005.

Azevedo, Janete Maria Lins de. "Programas Federais para a gestão da educação básica: Continuidade e mudanças", *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação – RBPAE*, Vol. 25, n. 2, Porto Alegre, Anpae, mai-ago 2009.

Bauer, Adriana & Vandré Gomes daSilva. "Saeb e qualidade de ensino: Algumas questões", *Estudos em Avaliação Educacional*, Vol. 16, n. 31, São Paulo, jan-jun 2005.

Didonet, Vital. "Apresentação", in *Plano Nacional de Educação*, Brasília, Editora Plano, 2000.

Fonseca, Marília; João Ferreira de Oliveira & Nelson Cardoso Amaral. "Avaliação, desenvolvimento institucional e qualidade do trabalho acadêmico", in Marília Fonseca & João Ferreira de Oliveira (orgs), Avaliação institucional: Sinais e práticas, São Paulo, Xamã, 2008.

Gugliano, Alfredo Alejandro. "Nas costas da globalizaçã: As perspectivasdos países periféricos frente às transformações internacionais", in Márcia Ondina V. Ferreira & Alfredo A. Gugliano (orgs), *Fragmentos da globalização na educação: Uma perspectiva comparada*, Porto Alegre, Artes Médica Sul, 2000.

Herrero, Verônica. "Elementos y propuestas para una discusión sobre la mejora en la calidad de la información de los Operativos Nacionales de Evaluación de Argentina", V Juornadas de Investigación en Educación, Universidad Nacional de Córdoba, 2007, Conferência.

Nores, Milagros. "El Sistema Nacional de Evaluación de la Calidad – Sinec", Buenos Aires, Universidad de Sán Andres, mar 2002, Documento 59, http://faculty.udesa.edu.ar/tommasi/cedi/dts/dt59.pdf. Acessado em 2 de julho de 2010.

Homar, Amalia. "Evaluación educativa em las escuelas: Los desafíos juntos a los sujetos involucrados", *Cuadernos de formación sindical – Trabajo, conocimiento y poder*, Buenos Aires, Secretaría de Educación/CTERA, 2005.

Oliveira, Dalila Andrade. "As políticas educacionais no governo Lula: Rupturas e permanências", *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação – RBPAE*, Vol. 25, n. 2, Porto Alegre, Anpae, mai-ago 2009.

Olmos, Liliana. "Educación y política em contexto: Veinticinco años de reformas educativas en Argentina", in António Teodoro (org), *Tempos e andamentos nas políticas de educação: Estudos ibero americanos*, Brasília, Líber Livro Editora, 2008.

Ootigão, Maria Isabel Ramalho. "O Saeb e a matriz curricular de referência em matemática", Reunião anual da Anped, Caxambu, 2000. http://www.ufrrj.br/emanped/paginas/conteudo_produções/docs_23/saeb.pdf. Acesso em 10 de junho de 2009.

RADULOVICH, Silvia Isabel; María Alejandra Rueda & Cristina Olga Basualdo. "Aproximaciones al análisis de accountability e implicancias altas y bajas de evaluaciones a gran escala en cinco países de América Latina", III Congreso Nacional, II Encuentro Internacional de Estudios Comparados en Educación – "Reformas Educativas Contemporáneas: ¿continuidad o cambio?". CD do Evento, Buenos Aires, 25-27.06.2009.

RODRÍGUEZ, Lídia Mercedes & Maria José Vázquez. "Evaluación en la escuela: Relato de una experiencia", *Cuadernos del Instituto de Investigaciones Pedagógicas Marina Vilte*, Año 1, n. 1, Buenos Aires, CTERA, set 2000.

ROMÃO, Eustáquio. *Avaliação dialógica: Desafios e perspectivas*, 7. ed., "Guia da Escola Cidadã", Vol. 2, São Paulo, Cortez/Instituto Paulo Freire, 2008.

SHIROMA, Eneida Oto; Maria Célia Marcondes de Moraes & Olinda Evangelista (orgs), *Política educacional*, Rio de Janeiro, DP&A, 2000.

THURLER, Mônica Gather. *Inovar no interior da escola*, Porto Alegre, Artmed, 2001.

VIEIRA, Juçara Dutra. "Mecanismos e instrumentos de gestão democrática: Acertos e desacertos", *Revista de Educação*, Ano IV, n.4, Brasília, CNTE, out 1999.

Documentos

ARGENTINA. Lei n. 24.195, 14 de abril de 1993, Ley Federal de la Educación de la Argentina, Buenos Aires, 1993.

———. Lei n. 26.206, 27 de dezembro de 2006 (promulgada), Ley de Educación Nacional – Hacia una educación de calidad para una sociedad más justa, Buenos Aires, 2006.

BRASIL. Lei n. 9394, de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Brasília, 1996.

———. Lei n. 10.172, de 9 de janeiro de 2001, aprova o Plano Nacional de Educação, e dá outras providências. Brasília, 2001.

———. Portaria Ministerial n. 931, de 21 de março de 2005, alteração do nome histórico do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica para Avaliação Nacional da Educação Básica (Aneb); institui a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Aresc) – Prova Brasil, Brasília, 2005.

CONFEDERAÇÃO NACIONAL DOS TRABALHADORES EM EDUCAÇÃO. V Conferência de Educação, Valparaíso-GO, CNTE, 1999.

CONFEDERAÇÃO DOS TRABALHADORES EM EDUCAÇÃO. Rio de Janeiro-RJ, XXIV Congresso Nacional dos Trabalhadores em Educação – CNTE, *Cadernos de Resolução*, 1993.

———. Porto Alegre-RS, XXV Congresso Nacional dos Trabalhadores em Educação – CNTE, *Cadernos de Resolução*, 1995.

———. Goiânia-GO, XXVII Congresso Nacional dos Trabalhadores em Educação – CNTE, *Cadernos de Resolução*, 1999.

CONFEDERAÇÃO DOS TRABALHADORES DA EDUCAÇÃO DA REPÚBLICA Argentina. Buenos Aires, "Sí a la Escuela Pública", *Caderno de Memória*, 1993-1994.

9

Heterogeneidade e fragmentação

Sadi Dal Rosso*

Introdução

Quero manifestar minha satisfação por estar em uma mesa de debates juntamente com a professora Aparecida Neri de Souza, uma das pesquisadoras empíricas mais vigorosas no campo educacional.

O tema que cabe a esta mesa debater tem por título "Brasil: Sindicalismo e relações de trabalho em educação". De imediato, proponho a tese da heterogeneidade das relações de trabalho no Brasil. O tema requer o aclaramento do significado da expressão relações de trabalho. O que é que entendemos por relações de trabalho? A expressão aparece frequentemente no plural, mas também pode ser encontrada no singular. Quando no singular a expressão tem o significado de relação de emprego ou o tipo de contrato de emprego. No plural, apresenta o sentido de uma diversidade de relações que, além da questão de emprego, permite captar outras relações, entre as quais prevalecem as relações de poder.

Relações de trabalho não são uma expressão polissêmica apenas no campo da sociologia da educação, como também para o terreno do direito. Porquanto, a CLT (Título IV – Do Contrato Individual de Trabalho) retém a expressão relação de trabalho num sentido mais amplo que intérpretes consideram como gênero, em analogia ao qual a relação de emprego ou o contrato de trabalho são termos específicos. Não é meu interesse aprofundar a discussão jurídica neste momento. Mas apenas indicar a pluralidade de sentidos mesmo na aplicação jurídica do termo.

Relação de trabalho, entretanto, é uma expressão essencialmente sociológica. Relação de trabalho expressa o vínculo que une um indivíduo trabalhador ou um coletivo de trabalhadores a um empregador ou uma instituição empregadora. O vínculo significa a relação contratual, o contrato. Mas abrange ainda outros elementos que fazem parte desse contrato como contrapartida pela cessão do tempo de trabalho do educador. E

* Professor titular do Departamento de Sociologia da Universidade de Brasilia. Organizou o livro *Associativismo e sindicalismo em educação – Organização e lutas*, Brasília, Paralelo 15, 2011. Contato: sadi@unb.br.

mais a expressão relação de trabalho compreende também os arranjos institucionais que possibilitam um determinado contrato de trabalho. Neste sentido, relação de trabalho envolve a atuação de instituições representativas, entre elas o sindicato dos trabalhadores, o sindicato dos empregadores e o Estado (cf. Liedcke, 2006).

A expressão relações de trabalho tem um sentido bem mais abrangente do que até agora manifestado, aproximando-se em algum sentido ao termo relações industriais. Sobre relações industriais já tive a oportunidade de me manifestar sobejamente no I Seminário, realizado em 2009, e por isso cabe apenas remeter o leitor àqueles anais, para não incorrer repetição desnecessária e enfadonha.

A complexidade do sistema de relações de trabalho

Passamos a descrever como se estrutura o sistema educacional brasileiro para demonstrar a heterogeneidade das relações de trabalho vigentes. A educação no Brasil está organizada de acordo com a estrutura administrativa do país. A União responsabiliza-se pela oferta de ensino de terceiro grau e pela formação mais avançada de docentes e pesquisadores. Os estados têm a seu encargo a formação de nível intermediário e uma parcela da formação inicial. Os municípios responsabilizam-se, especialmente após a descentralização operada pela vigente Lei de Diretrizes e Bases da Educação e pela Constituição de 1988, pelas etapas iniciais da formação dos cidadãos. Eis, pois, a estrutura tripartite que caracteriza o Brasil e grande parte dos países da América.

A estrutura tripartite administrativa divide-se conforme o sistema educacional seja público, privado ou de outra ordem, formando uma matriz de três colunas e três linhas conforme está descrito no Quadro 1.

Quadro 1
Quadro da heterogeneidade das relações
de trabalho na educação, no Brasil

	Esfera federal	Esfera Estadual	Esfera Municipal
Setor Público	**A**	**D**	**G**
Setor Privado	**B**	**E**	**H**
Outro (cooperativa)	**C**	**F**	**I**

Este Quadro começa a demonstrar o grau de complexidade das relações de trabalho em educação no Brasil, porquanto os arranjos concretos são inúmeros. As nove células contidas na tabela envolvem situações concretas, reais e não situações hipotéticas ou abstratas. As células C, F e I são menos frequentes por compreenderem outras relações sociais de gestão, a exemplo de unidades educacionais organizadas sob formas cooperativas ou de outra natureza institucional. As células A, B, D, E, G e H, são as mais frequentes e, neste sentido, as mais representativas e aquelas que mereceriam análise por envolverem educação no setor público e no setor privado em âmbito federal, estadual e

municipal. Um tratamento mínimo de cada uma destas células excederia de longe o espaço desta comunicação, dada complexidade envolvida. Colocarei, a seguir, um exemplo sobre as modalidades de contrato de trabalho vigentes nas instituições públicas e privadas de terceiro grau, dependentes, portanto, do poder federal.

De estatutários a "orelhas secas"

Iniciamos pela célula A. A união financia universidades, institutos federais e centros de formação tecnológica de segundo grau. Nas universidades trabalham docentes e servidores técnico-administrativos.

O contrato de trabalho dos docentes é primordialmente constituído de relações de assalariamento. Os e as docentes são majoritariamente assalariados permanentes do governo federal. Entretanto, existem contratos temporários e provisórios de professores substitutos para suprir vagas de docentes em estágio de formação ou outro tipo de impossibilidade de atuação. Nas universidades federais, os contratos dos docentes são regidos pelo Estatuto do Funcionalismo Público, definido nos termos da Lei n. 8.112, de 11 de dezembro de 1990. O ingresso no Estatuto do Funcionalismo Público foi uma conquista do movimento docente do ensino superior público da União e do movimento dos servidores técnico-administrativos. Até então, a União tinha dois tipos de contratos para os docentes. Aqueles que pertenciam às autarquias federais dispunham de contrato de trabalho sob a forma do estatuto. Os docentes, no entanto, que pertenciam às 16 fundações federais eram regidos pela legislação relativa à Consolidação das Leis do Trabalho – CLT. Entre a publicação da Constituição de 1988 e os dias de hoje ocorreu uma mudança profunda no sistema de contratação, passando os docentes das fundações federais a serem também regidos pelo Estatuto do Servidor Público. Movimento este que não foi ocasional, mas resultado duma pressão longa.

Anteriormente ao Estatuto do Servidor Publico, os docentes das 16 fundações federais podiam ser divididos em dois grandes grupos: os docentes do quadro e os professores colaboradores. Os professores colaboradores constituíam a grande força de trabalho que conduzia as atividades de pesquisa, de docência e de extensão das universidades. Os professores do quadro representavam um número menor de pessoas. O ingresso ao quadro era realizado por um fino processo de filtragem, em que o desempenho acadêmico e a produção científica estavam presentes, não sendo infrequentes os ingressos por razões exclusivamente políticas ou por interesses corporativos. O controle, pois, do ingresso representava um instrumento de comando sobre os professores substitutos, relativamente ao desempenho acadêmico, bem como com respeito ao envolvimento político e ao comportamento moral.

Uma análise pormenorizada da figura do professor substituto mostra também que esta figura foi introduzida nos planos de cargos e salários em substituição aos antigos professores colaboradores. Os colaboradores eram docentes contratados ano a ano, ficando sua recontratação sujeita a avaliação anual feita, no caso da Universidade de Brasília, pela Mesa do Reitor, uma instância pretensamente deliberativa extremamente con-

centrada e completamente dependente do humor da reitoria em exercício. Os professores colaboradores eram instáveis nos seus empregos. A vigência de seus contratos era anual, para cuja renovação eram avaliados os relatórios das atividades desenvolvidas. Com relação às atividades, os professores colaboradores desenvolviam as mesmas atribuições que os professores do quadro. Ainda assim, seu contrato terminava a cada ano. Já o contrato dos professores do quadro era permanente. A clivagem punha-se de acordo com a vigência anual ou permanente do contrato.

Os professores colaboradores dispunham de uma pré-carreira profissional, de acordo com a numeração 1, 2, 3 e 4. Na posição de professor colaborador 1, estavam os docentes com titulação apenas de graduação. Os professores com titulação de mestrado eram colaboradores 2. Os professores colaboradores 3 e 4 deviam ser doutores. Existia, pois, uma forma de mobilidade ascensional restrita, diminuta. Os professores colaboradores podiam ascender até a posição de colaborador 4, quando ou ingressavam no quadro ou ficavam permanentemente nesta posição 4. O dilema dos professores que ingressavam nas universidades com titulação de doutorado consistia ou em ascender para posições do quadro ou permanecer indefinidamente na posição de colabores 3 ou 4, como soia acontecer com a maioria dos docentes.

A carreira profissional constituiu um móvel relevante, junto com o salário, para o surgimento de organizações sindicais, para movimentos de greve e para movimentos de repúdio à estrutura profissional que operava com critérios políticos. O surgimento de organizações sindicais no ensino superior público avança ao mesmo tempo em que ocorrem os movimentos acima referidos. O processo de organização do Andes-Sindicato Nacional é um exemplo em que os movimentos em repúdio à forma da carreira, bem como em relação à luta contra a ditatura militar, confluíram no sentido de criação de uma entidade sindical de abrangência nacional.

Retornando à questão das relações contratuais nas universidades públicas federais, examinemos *a situação dos servidores técnico-administrativos.* As atividades-meio das universidades federais são efetuadas atualmente por agentes sociais de diversas naturezas, que procuraremos classificar a seguir. Em primeiro lugar, situam-se os servidores técnico-administrativos que ocuparam seus postos por meio de concursos e pertencem ao quadro da universidade e são regidos pelo Estatuto do Servidor Público, da mesma maneira que os docentes. Não representam sequer 50% do conjunto de pessoas que trabalham nas atividades de técnico-administrativas. São assalariados com estabilidade nos cargos. É comum nos departamentos das universidades públicas ter apenas um ou mesmo nenhum servidor técnico-administrativo, classificado neste grupo dos concursados e estatutários.

Se os concursados são *estáveis e permanentes*, existe um grupo de servidores técnicoadministrativos *flexibilizados*. O primeiro grupo dos servidores flexibilizados é composto dos chamados *contratados* por meio de empresas prestadores de serviços. Os contratos com as empresas são regulares. Os servidores possuem carteira de trabalho assinada, mas seus salários são reduzidos e as vantagens pequenas. Estão nesta condição de contratados legais todo o pessoal de limpeza.

O segundo grupo de flexibilizados é composto pelos *prestadores de serviço*. A figura do prestador de serviço foi inventada durante os anos 1990, quando foi realizada a reforma do Estado no Brasil. Como a intenção era diminuir o número de professores concursados e estatutários, uma proposta consistia em contratar prestadores de serviço que operassem como se pessoas jurídicas fossem. Neste caso, a universidade contrataria e demitiria o prestador de serviços a seu bel prazer, sem qualquer intervenção da legislação trabalhista, dado que a intenção era configurar uma relação de trabalho entre portadores de natureza jurídica semelhantes. Tanto a universidade como o prestador de serviço seriam pessoas jurídicas da mesma natureza, habilitados a realizar contrato entre si. Não demorou para que este embuste ao direito fosse desmascarado. Entretanto, permanecem prestadores de serviços que trabalham nas universidades há quinze anos. Não têm carreira profissional, não gozam de vantagens como FGTS e férias. O gozo de férias depende de acordos nos departamentos em que labutam os prestadores de serviços. As secretarias dos departamentos e das faculdades estão lotadas de prestadores de serviço.

Trabalham ainda nas universidades muitos *estudantes bolsistas*, que realizam atividades de servidores técnico-administrativos. Estes são regidos pelo regime de bolsas, que não é considerado contrato de trabalho em si, apenas uma ajuda para o estudante realizar uma determinada tarefa. Há muitos bolsistas que conduzem atividades de pesquisa. No mestrado e doutorado há uma quantidade infinita de bolsistas, fato sobejamente conhecido.

Há um quarto grupo de agentes que realizam atividades de servidores técnico-administrativos que são os *estagiários*. Os estagiários são estudantes de outras instituições que vêm realizar atividades de estágio nas universidades federais. Eles auxiliam nas matrículas e nas atividades-meio onde estão alocados. Desempenham, portanto, atividades específicas de servidores técnico-administrativo.

Por último, existe um segundo grupo de contratados que fazem limpeza externa na universidade, que auxiliam como carregadores e prestadores dos mais diversos serviços. Estes não dispõem de contrato de trabalho próprio. Não têm carteira assinada, nem direitos do trabalho. São o segmento mais frágil e também o mais explorado dentre os trabalhadores flexibilizados que realizam as atividades-meio nas universidades.

O relato das classificações docentes e de servidores técnico-administrativos nas universidades federais é suficientemente clara para indicar a heterogeneidade das relações de trabalho na educação. As informações também demonstram como o sistema de relações de trabalho é complexo na educação brasileira. Depende de inúmeras circunstâncias, de infinitas conjunturas: se o indivíduo pertence ao escalão federal, estadual ou municipal; se é professor ou servidor; se é permanente ou temporário; se é do setor público, privado ou de outra forma institucional; se é regido pelo Estatuto do Servidor Público ou pela CLT; se regido pela CLT, qual é a forma em que é contratado; e assim seguem as minúcias. A literatura do campo está longe de descrever uma visão minimamente aceitável da heterogeneidade das relações de trabalho no sistema educacional brasileiro. Se a preocupação vai além da questão puramente contratual, o problema assume dimensões ainda mais complexas. Eu poderia afirmar sem medo de errar que

inexistem dois professores das universidades federais que recebem os mesmos salários, tão grandes são as especificidades e as particularidades. Desta forma, vê-se que as relações de trabalho exercem um papel de divisão na categoria dos docentes, como também na dos servidores administrativos. Em terceiro lugar, demonstramos também que as relações de trabalho no setor público federal estão inteiramente envolvidas por formas de precarização do trabalho, que resultam de leis do trabalho inadequadas ou de interpretações mal intencionadas de leis. A precarização se manifesta por meio de insuficiente remuneração, privação de direitos e negação de benefícios e vantagens. Em quarto lugar, conclui-se que o Estado brasileiro nega a seus servidores a regularidade das condições que exige que as empresas ofereçam a seus servidores. O Estado é promotor ativo de desigualdades e precarização do trabalho.

O sindicato em processo de crescente fragmentação

A primeira questão a ser alçada consiste na pergunta se o sindicato se organiza ou se deveria estruturar-se de acordo com o esquema de relações de trabalho apresentado no Quadro 1. Existem alguns pontos e algumas linhas que aproximam a organização do sindicalismo brasileiro ao esquema abstrato delineado. É o caso da estruturação vertical das organizações sindicais em sindicatos de base, federações e confederações. Esta estrutura, todavia, segue um modelo antiquado e não representa o conjunto do sindicalismo brasileiro. Compreende apenas uma fração dele. Mas não dá conta de atender os anseios de sindicatos mais modernos que se estruturam com base em outros esquemas construídos a partir da crítica elaborada sobre o princípio concentrador de poder que o modelo confederações-federações-sindicatos incorpora. Acresce que a verticalidade sindical favorece a reprodutibilidade das direções sindicais, uma praga que se perpetua nas organizações dos trabalhadores por meio da figura do sindicalista profissional. Curiosamente, foram organizações sindicais do setor da educação, entre as quais a Fasubra, a CNTE e a Andes-Sindicato Nacional, que romperam, em primeiro lugar, com a estrutura verticalizada do sindicalismo brasileiro. O modelo de organização vertical é formulado em toda sua extensão, em todos seus detalhes pela CLT. A CLT gasta não menos de 100 artigos – do artigo 511 a 610 – para regulamentar a estrutura sindical (CLT, Título V, Capítulos I, II e III). A análise do discurso empregado pela CLT revela elementos insuspeitos. No artigo 511 da CLT, o Estado brasileiro afirma que

> É lícita a associação para fins de estudo, defesa e coordenação dos interesses econômicos ou profissionais de todos os que como empregadores, empregados, agentes ou trabalhadores autônomos ou profissionais liberais, exerçam, respectivamente, a mesma atividade ou profissão ou atividades ou profissões similares ou conexas.

O Estado Brasileiro reconhece a licitude da associação de trabalhadores, apenas. A CLT não assegura que os cidadãos possuam o direito de organizar-se livremente em associações sindicais, com base no direito de todo o ser humano de defender, democraticamente, os interesses de sua classe. Apenas declara publicamente a licitude desta ação,

desde que realizada de acordo com os outros 99 artigos em conexão aos quais estimulo os leitores e os participantes deste seminário a fazer o exercício de conferir para avaliar o grau de intervenção que o Estado brasileiro mantém sobre a organização sindical. O Estado permite a organização sindical, mas a controla com punho de ferro. Nesta função, a organização vertical do sindicalismo brasileiro facilita enormemente o controle, como também reduz o espaço de democracia que a associação de trabalhadores deve ter.

Então, reconhecendo a diversidade, pode-se afirmar que o sindicalismo brasileiro, inclusive o sindicalismo do setor da educação, segue diversos modelos de organização, entre os quais são mais frequentes as estruturas verticalizadas e as estruturas horizontalizadas. As associações centrais de trabalhadores, as assim chamadas "centrais sindicais", representam uma forma organizacional não prevista pela CLT e que, portanto, invade as cercas construídas pelo Estado brasileiro para o qual era lícito organizar associações da "mesma atividade ou profissão ou atividades ou profissões similares ou conexas" (CLT, artigo 511), jamais associações gerais de trabalhadores. A CLT vale-se do princípio corporativo, "mesma profissão ou atividade ou profissões similares e conexas" para estruturar o sindicalismo brasileiro. As centrais, por mais conservadoras ou reacionárias que sejam, por menos representativas que possam ser, organizam-se de acordo com outro modelo que ultrapassa a concepção profissional ou de atividade similar ou conexa, chamado aqui de princípio corporativo. É o modelo de construir a associação e representação geral do conjunto dos trabalhadores, independentemente de profissão e de atividade. Apenas trabalhadores, não importa a profissão ou o setor de atividade. Trabalhadores. Nada mais.

A Central Única dos Trabalhadores – CUT, foi a primeira entidade deste gênero. Depois dela surgiram várias outras "centrais", chegando aos dias de hoje a um número próximo a dez centrais, o que representa uma contradição formal. Como é possível conceber que a associação central dos trabalhadores se reparte em dez "centrais"? Se são dez centrais, não prevalece mais o princípio da associação central, prevalece outro princípio, qual seja a ocupação de espaços políticos. É também importante registrar o surgimento da primeira associação central de trabalhadores que pretende unificar o campo das lutas sociais, incluindo trabalhadores e outros movimentos sociais de moradores, de estudantes etc. Neste sentido deixa de ser uma associação central de trabalhadores para ser uma associação central de movimentos sociais.

O número de dez entidades associativas centrais que disputam entre si reunir os trabalhadores, representá-los e conduzi-los constitui a principal prova daquilo que considero o maior perigo do sindicalismo brasileiro na atualidade: a crescente divisão da classe. A divisão não opera somente em âmbito central, geral, pelo qual não existe mais unidade entre os trabalhadores, como também e especialmente em âmbito de base, municipal. No nível geral e no nível de base procede o fracionamento dos trabalhadores em organizações cada vez menores. O fracionamento implica em perda de capacidade negocial em favor do controle político de espaços sindicais. A CUT é do PT, a Conlutas é do PSTU e do PSOL, a Central dos Trabalhadores e Trabalhadoras do Brasil – CTB é do PC do B, a Força Sindical é do PDT e do PSDB, a Intersindical é do PCB e .... Cada

partido político procura construir um braço sindical, uma força sindical. Perdem os trabalhadores que têm suas associações maiores divididas.

Esta função é própria do sindicalismo não apenas no Brasil, como também nos demais países do mundo. Em vez de unificar os trabalhadores, o sindicalismo os divide. Por esta razão o sindicalismo não tem capacidade de direção dos trabalhadores a não ser na luta defensiva. Não tem como apresentar uma direção conjunta. Consegue dividi-los por profissão, por ocupação, por setor de atividade. Ora, a classe não se define por estes critérios particularistas e sim pelo critério da generalidade. Todos são trabalhadores. O sindicato não tem condições de superar, pelo seu caráter competitivo e de controle de espaços de representação e de poder político, a divisão particularista salvo em situações extremas, provocadas externamente.

Referências

Baglioni, G. "Il sistema delle relazioni industriali in Itália: Caratteri ed evoluzione storica", apud G. P. Cella e T. Treu (orgs), *Relazioni industriali. Manuale per l'analise della esperienza italiana* , Bologna, Il Mulino, 1984.

Clegg, H. A. *The changing system of industrial relations in Great Britain* , Oxford, Basil Blackwell, 1979.

Dal Rosso, Sadi. "Contribuição para a teoria do sindicalismo no setor da educação", I Seminário de Pesquisadores sobre Associativismo e Sindicalismo em Educação, Rio de Janeiro, Iuperj, 2009.

Liedcke, Elida Rubini. "Relações de trabalho", in Cattani e Holmann (orgs), *Dicionário de trabalho e tecnologia*, Porto Alegre, Editora da UFRGS, 2006.

Oliveira, Juarez de. *Consolidação das Leis do Trabalho*, São Paulo, Saraiva, 1994.

Webb, Sidney & Beatrice Webb. *History of Trade Unionism*, Londres, Longmans and Co., 1920.

10

Educação, tempo livre e lazer nas associações docentes de Pernambuco na segunda metade do século XX

Edson Tenório*

Introdução

Esta pesquisa tenta responder a seguinte questão: como as atividades culturais, de recreação e lazer, próprias do tipo de organização das primeiras associações docentes de Pernambuco, contribuíram para a participação social dos profissionais da educação do estado e como influenciaram no tipo de sindicalismo adotado posteriormente por esses profissionais?

A partir desta problemática, o presente trabalho pretende discutir a relação entre educação, tempo livre e lazer nas associações docentes de Pernambuco, entre o início da década de 1950 e o final da década de 1980. Esse recorte histórico compreende, justamente, o período que se segue entre o início da organização dos professores pernambucanos e a construção do Sindicato dos Trabalhadores em Educação de Pernambuco – Sintepe. Portanto, trata da história das associações docentes do estado durante a segunda metade do século XX.

Interessa, inicialmente, o fato de essas entidades quando surgiram se organizarem através do cooperativismo e funcionarem como espaços culturais de recreação e lazer. Na prática, elas seguiram um percurso comum à maioria das associações docentes brasileiras, que começaram a surgir ainda na década de 1930, junto com a organização das redes públicas de ensino.

No primeiro momento, embora subordinadas ao corporativismo sindical criado por Getúlio Vargas e reconhecidas como associações de classe, essas entidades não gozavam do estatuto de sindicato, uma vez que os servidores públicos não podiam fazer greve.

* Licenciado em história e especialista em história do Nordeste pela Universidade de Pernambuco – UPE. Mestrando em educação, no Núcleo de Teoria e História da Educação, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco – UFPE. Contato: edsonten@yahoo.com.br.

Esta situação perdurou durante quase toda a segunda metade do século XX, até a promulgação da Constituição Federal de 1988.

Em março de 1990, as quatro entidades ligadas aos profissionais da educação básica de Pernambuco (o Centro dos Professores de Pernambuco – CPP, a Associação dos Professores do Ensino Oficial de Pernambuco – Apenope, a Associação dos Orientadores Educacionais de Pernambuco – Aoepe e a Associação Supervisores Educacionais de Pernambuco – Assiepe) reuniram-se e organizaram o *Congresso de Unificação dos Trabalhadores em Educação de Pernambuco*, extinguindo as associações docentes, exceto o CPP,[1] e fundando o Sindicato dos Trabalhadores em Educação de Pernambuco – Sintepe.

Por isso, o principal objetivo deste trabalho é compreender como as atividades culturais, de recreação e lazer contribuíram para que os professores pernambucanos tivessem uma participação social mais ativa na luta pelos seus direitos e como influenciaram na organização do Sintepe.

O processo histórico de transição das associações docentes, que aos poucos vai incorporando as formas típicas da organização sindical, se dá preponderantemente de dentro para fora e não o inverso. A partir de sua organização inicial – recreativa e cultural –, no ambiente social que corresponde a sua posição específica na estrutura social, os professores foram incorporando um conjunto de disposições para a ação típica dessa posição, ou seja, um *habitus* de classe, que passaria a conduzi-los ao longo do tempo e nos mais variados ambientes de ação.

O conceito de *habitus* permite compreender a estrutura das práticas sociais não como um processo que se faz de maneira mecânica, de fora para dentro, de acordo com as condições objetivas presentes em determinado espaço ou situação social. Ou seja, as práticas sociais são estruturadas e apresentam propriedades típicas da posição social dos sujeitos que as produzem e das suas formas de perceber e apreciar o mundo, suas preferências, seus gostos, suas aspirações, previamente estruturadas em relação ao momento da ação (Bourdieu, 2007).

Assim, as relações estabelecidas pelos profissionais do magistério, durante a trajetória das associações docentes, são entendidas como os resultados de experiências que articularam a identidade de seus interesses contra interesses opostos. Por isso, quando se discute a construção da identidade coletiva dos trabalhadores em educação, a partir do modelo corporativista, o seu caráter recreativo e cultural não pode ser negligenciado. A trajetória do movimento docente através do associativismo e das relações que ele proporcionou é o fenômeno histórico que permitiu aos professores dá um salto na sua organização coletiva.

Neste sentido, entende-se que, tanto na escola como fora dela, os professores estabelecem ligações que podem ser fundadas em trocas materiais ou simbólicas. Para Bourdieu (1998), a instauração e perpetuação desse tipo de ligações supõem o reconheci-

1 Após algumas assembleias, os professores ligados ao CPP, alegando divergências com o modo como estava sendo encaminhado o processo de criação do sindicato, decidiram pela continuidade de sua existência como entidade, mantendo o quadro de sócios e o patrimônio.

mento de proximidade, seja ela no espaço físico (geográfico), econômico ou simbólico. A existência dessas relações não se dá de forma natural, ou mesmo social, mas é o produto de estratégias de investimento social, consciente ou inconsciente, orientadas para a instituição ou a reprodução de relações diretamente utilizáveis a curto ou longo prazo. Em outras palavras, são orientadas para transformar as relações eventuais em relações necessárias e eletivas, ou seja, em obrigações duráveis e subjetivamente sentidas ou institucionalmente garantidas (direitos).

De uma maneira geral, o conjunto de relações que cada indivíduo estabelece pode representar, "a posse de uma *rede durável de relações* mais ou menos institucionalizadas de interconhecimento e de inter-reconhecimento ou, em outros termos, à *vinculação a um grupo*". Rede constituída pelo conjunto de agentes dotados de propriedades comuns e unidos por *ligações* permanentes e úteis. Essa rede de relações é conceituada como capital social e a sua reprodução é tributária de todas as instituições, produzindo ocasiões, lugares, ou práticas que reúnem indivíduos tão homogêneos quanto possíveis, sob todos os aspectos pertinentes do ponto de vista da existência e da persistência do grupo (Bourdieu, 1998: 67; grifos do autor).

Outro conceito que se mostra relevante neste estudo é o de capital cultural. Esse tipo de capital pode existir no seu *estado incorporado*, ou seja, sob a forma de disposições duráveis do organismo; no seu *estado objetivado*, sob a forma de bens culturais; ou ainda, no seu *estado institucionalizado*, cuja principal forma é o certificado escolar (Bourdieu, 1998).

Para realizar esta pesquisa, foram analisados livros de atas, ofícios, estatutos e outros documentos das associações docentes e foi consultado o *Jornal do Professor*. Além desses documentos também foi realizada entrevista com a professora Ivonete Trindade Gomes Galvão, ex-presidente do Centro dos Professores de Pernambuco.

A história oral como metodologia histórica contribuiu para se alcançar parte dos objetivos aqui propostos. O seu diferencial está na capacidade que tem de criar seus próprios documentos, ou seja, as entrevistas. Mais que isso, construir esses documentos tomando como base a memória dos entrevistados. Por isso, ela permite que se recrie uma multiplicidade de pontos de vista do passado complexo e multifacetado e trabalha com a memória dos sujeitos que efetivamente fizeram parte da história (Thompson, 1992).

Neste sentido, um dos aspectos da história oral pode ser a possibilidade de se apreender as atitudes da vida cotidiana, essenciais para a trama da vida social, mas alguns grupos políticos e movimentos sociais têm usado a história oral como forma de construir histórias particulares vinculadas aos desejos e às expectativas da comunidade. Por isso, neste trabalho, consideram-se as fontes orais como necessárias, mas não como o único meio para responder a problemática proposta.

Educação, tempo livre e lazer

Para entender a história dessas associações, torna-se necessário analisar os conceitos de tempo livre e lazer e elucidar a relação entre eles e a ação pedagógica exercida pelas entidades pesquisadas, sobretudo, em sua forma de educação difusa. A educação difusa

é o tipo de educação que se diferencia tanto da educação familiar como da educação institucionalizada. Desta maneira, pode ser definida como a ação pedagógica exercida "por todos os membros educados de uma formação social ou de um grupo" (Bourdieu & Passeron, 1975: 20).

Em toda ação pedagógica, o efeito propriamente simbólico se exerce numa relação de comunicação. Além disso, o seu efeito propriamente pedagógico só se produz quando são dadas as condições sociais da imposição ou da "inculcação". Isso ocorre quando as relações de força estão implicadas numa definição formal de comunicação.

Toda ação pedagógica implica o trabalho pedagógico como trabalho inculcador, que deve durar o bastante para produzir uma formação durável, traduzida na forma de um *habitus*. Constituído como produto da interiorização dos princípios de um arbitrário cultural, o *habitus* é capaz de perpetuar-se mesmo após a cessação da ação pedagógica. Por isso, ele é capaz de perpetuar nas práticas de cada indivíduo os princípios do arbitrário interiorizado (Bourdieu & Passeron, 1975).

Por isso, é preciso que se tenha em mente que a educação representa o sentido de todo o esforço humano. Ou seja, que a essência da educação consiste na modelagem dos indivíduos pela norma da comunidade. Deste modo, a educação institucionalizada é apenas uma das formas de realização do trabalho pedagógico. Junto com a educação familiar, a educação difusa está presente em todas as esferas e dimensões da vida de cada agente singular.

O trabalho pedagógico, nesta perspectiva, realiza-se em casa, no trabalho, no tempo dedicado as obrigações comunitárias, políticas, sociais, religiosas, ou seja, no tempo de trabalho e no tempo livre (seja este dedicado ou não ao lazer) dos indivíduos. Por isso, considerando que uma das principais características das associações docentes de Pernambuco era o seu caráter recreativo, cultural e de lazer, para que se possa explicitar o tipo de ação pedagógica desenvolvida nessas entidades, durante o período pesquisado, torna-se necessário, em primeiro lugar, que se faça uma distinção das relações entre tempo livre e lazer.

A noção de que as atividades de lazer podem ser explicadas como complementares do trabalho é que contribui para a utilização dos termos "tempo livre" e "lazer" quase como sinônimos. Além disso, é muito comum se expressar os valores do lazer em oposição aos do trabalho. Neste caso, ocorre, segundo Marcelino (1998: 22), uma "mitificação do trabalho, gerando, quase sempre, uma atitude de desconhecimento de outras dimensões do humano, sobretudo as possibilitadas pela vivência do tempo livre".

Para Gomes (2008), a ideia de lazer como um complemento do trabalho, mesmo que, aparentemente, o tempo de trabalho e o tempo livre pareçam esferas opostas – já que um estaria no reino da necessidade e o outro na esfera da liberdade, da gratuidade e da desobrigação –, considera que, no interior do sistema capitalista, o tempo livre seria uma extensão do tempo de trabalho e estaria de acordo com a lógica da produtividade. Essa seria, então, a origem da noção de lazer enquanto direito, usufruído por todos e concretizado, principalmente, por meio do estabelecimento de leis que garantiriam a limitação da jornada de trabalho, as férias e os fins de semana remunerados.

Esta é, por exemplo, a visão de Requixa (1980: 35), que entende o lazer como uma "ocupação não obrigatória, de livre escolha do indivíduo que a vive, e cujos valores propiciam condições de recuperação psicossomática e de desenvolvimento pessoal e social".

O lazer também pode ser considerado como um conjunto de atividades que, dentro de certos limites, proporcionam oportunidades para experiências emocionais excluídas dos setores altamente rotineiros da vida das pessoas. Dentro dessa ótica, é entendido como uma categoria de atividades em que "a restrição rotineira de emoções pode, até certo ponto, ser publicamente reduzida e com aprovação social, mais do que qualquer outra". São atividades em que a prioridade se concentra na consideração do indivíduo e da sua satisfação sob uma forma mais ou menos pública e socialmente aprovada (Elias & Dunning, 1992: 150).

Mas, considerando que parte considerável do tempo livre das pessoas não é dedicada ao lazer, este é um problema que só pode ser abordado adequadamente quando se levar em conta que as suas características e funções específicas "só podem compreender-se se forem consideradas em relação não só com a ocupação profissional, mas também, com as rotinas do tempo livre". Os conceitos de trabalho e lazer foram distorcidos por uma herança de juízos de valor. Assim, de acordo com a tradição, trabalho e lazer são colocados em lados opostos. O trabalho, que se classifica a um nível superior, é compreendido como um dever moral e um fim em si mesmo. Já o lazer, que se classifica a um nível inferior, é compreendido como uma forma de preguiça e indulgência (Elias & Dunning, 1992: 34).

Atualmente, ainda se perpetua nos usos linguísticos a ideia de tempo livre como todo o tempo liberado das ocupações do trabalho. Isso porque, habitualmente, o termo "trabalho" refere-se a uma única forma específica de trabalho: aquele executado como modo de as pessoas ganharem à vida. Porém, nas sociedades mais diferenciadas e urbanizadas, este é, na maior parte das vezes, um tipo de trabalho altamente especializado e o seu tempo rigidamente regulado. Por isso, os membros destas sociedades têm em geral de fazer, no seu tempo livre, uma boa parte do trabalho sem remuneração. Assim, nestes tipos de sociedade, só uma parte do tempo livre das pessoas é voltada às atividades de lazer (Elias & Dunning, 1992).

Segundo Elias e Dunning (1992: 145), "todas as atividades de lazer são atividades de tempo livre, mas nem todas as de tempo livre são de lazer". Neste caso, as características e as funções específicas das atividades de lazer só podem ser compreendidas se forem consideradas em relação não só com a ocupação profissional, mas também com as rotinas do tempo livre. Esses autores entendem que

> não é suficiente estudar o trabalho profissional isolado, enquanto polo oposto do lazer, ou tentar explicar as características e as funções das atividades de lazer das pessoas fazendo referências apenas às características e funções do trabalho profissional (Elias & Dunning, 1992:115).

Ao comparar os vários tipos de atividades de tempo livre – que se confundem entre si, sobrepõem-se e se fundem com frequência – ao espectro das cores, eles elaboraram um quadro de classificação das principais atividades do tempo livre. O espectro do tempo livre foi ordenado da seguinte forma: 1. rotinas do tempo livre; 2. atividades intermedi-

árias de tempo voltadas para as necessidades de formação, autossatisfação e autodesenvolvimento; e, 3. atividades de lazer (Elias & Dunning, 1992: 115).

Ainda que possam se distinguir do trabalho profissional, algumas atividades de tempo livre têm o caráter de trabalho. Do mesmo que, não todas, mas algumas dessas atividades são voluntárias. Nesse sentido, algumas são altamente rotineiras e nem todas são agradáveis.

De qualquer modo, tenham ou não o caráter de trabalho, sejam voluntárias ou obrigatórias, mais ou menos rotineiras, agradáveis ou desagradáveis, as atividades desenvolvidas no tempo livre possuem, direta ou indiretamente, um caráter educacional e pressupõem uma ação pedagógica. Neste quadro de classificação, a ação pedagógica se torna mais explícita nas atividades intermediárias, uma vez que dizem respeito às atividades ligadas à formação, autossatisfação e autodesenvolvimento.

No entanto, como quaisquer outras atividades, as rotinas do tempo livre e as atividades de lazer também precisam ser aprendidas e são transmitidas de acordo com os valores culturais das sociedades em que estão inseridas. Por isso, não se pode ignorar o caráter educacional e a ação pedagógica implícitas nestas atividades.

Da organização docente em Pernambuco

O Centro dos Professores de Pernambuco – CPP, primeira associação docente do estado, foi fundado em 1951. Mas, a sua instalação oficial e a aprovação de seus estatutos só aconteceram quatro anos depois, em 24 de janeiro de 1955. Esse período, aparentemente, permitiu aos envolvidos na construção da entidade pensar a sua estrutura organizativa, mobilizar os professores em torno de um projeto de associativismo e se aproximar de outros segmentos da sociedade.

A fundação do CPP, de certo modo, representou entre os professores pernambucanos a materialização de uma mudança que vinha se operando no *habitus* do povo brasileiro. Esse novo *habitus* foi se construindo através da incorporação das estruturas sociais e da internalização das condições históricas criadas no país após 1930.

Nesse período, contribuiu para a formação desse novo *habitus*, o crescimento contínuo da proporção de brasileiros que viviam nas áreas urbanas e do volume total de pessoas alfabetizadas. Além disso, o tempo livre e o lazer das pessoas se tornaram uma preocupação de dimensões e significados novos. Ou seja, houve uma rápida valorização das atividades de lazer e às questões relacionadas ao tempo livre passaram a fazer parte da vida social e cultural do país.

No primeiro momento, a valorização das atividades de lazer e das questões do tempo livre baseava-se nos princípios do movimento de recreação. De acordo com Gomes (2008), a recreação era utilizada para organizar o "tempo de lazer" de indivíduos de diferentes faixas etárias, especialmente das massas trabalhadoras, preenchendo a lacuna do lazer e contribuindo para minimizar os perigos que poderiam advir do tempo ocioso.

Uma das formas encontradas para difundir os princípios do movimento de recreação foi, justamente, reunir as categorias que estavam legalmente proibidas de se organizar

em sindicatos, até o final de década de 1980, como era o caso dos servidores públicos, em associações recreativas e culturais. Isso significa que a recreação deveria exercer uma ação pedagógica capaz de produzir uma formação durável, ou seja, um *habitus*, e perpetuar nas práticas sociais a incorporação dos valores morais vigentes.

O CPP, por exemplo, ainda na década de 1950, pretendia institucionalizar os vínculos da categoria e vislumbrava intermediar as ligações entre os seus sócios. Assim, entidade seria o espaço próprio para os docentes realizar as suas trocas materiais e simbólicas. Essas trocas, apresentadas nos estatutos através das suas finalidades, compreendiam, em última análise, o incremento tanto do capital social como do capital cultural dos quais eram dotadas as professores primárias.

Tomando como referência o quadro de classificação das atividades de tempo livre, ou seja, o espectro do tempo livre, elaborado por Elias e Dunning (1992), é possível dizer que a estrutura organizativa da entidade visava ocupar a maior parte do tempo livre das professoras. Para isso, os estatutos do CPP previam uma estrutura dividida em seções. Para as atividades voltadas às rotinas do tempo livre, no caso do cuidado com o próprio corpo, havia a *Secção médico-dentária e farmacêutica*, destinada à "assistência sanitária, preventiva e curativa, dos sócios",[2] e a *Seção de recreação, excursões, férias e elegância*,[3] que apesar de voltada para as atividades de lazer, incluía entre as suas atribuições os serviços de elegância pessoal.

No caso das atividades ligadas ao governo da casa e as rotinas familiares, havia a *Secção de cooperativa, com as subseções de: Consumo, em geral e de livros*, que deveria instalar "uma cooperativa de consumo para gêneros alimentícios, em geral, e para aquisição barata de livros";[4] a *Secção de procuradoria e encomendas*, que deveria atender gratuitamente os "sócios em seus negócios com as repartições públicas e serviços de pequenas compras e encomendas";[5] e a *Secção de cadastro e serviço social*,[6] que pretendia promover o serviço social entre as famílias centristas.

A ideia da Cooperativa dos Professores Primários de Pernambuco Ltda. era proporcionar aos sócios meios para que pudessem se manter com o mínimo de despesas. Contava com estatuto e organização interna própria e disponibilizava aos professores gêneros de primeira necessidade por preços abaixo do mercado. Mas, não durou muito tempo. Ainda assim, foi uma das formas da entidade também auxiliar as professoras com a administração das suas casas.

Ainda sobre o governo da casa e as rotinas familiares o *Jornal do Professor*, órgão oficial da entidade, publicava mensalmente as colunas: "Maternidade e infância" e "Utilidades domésticas: Ensinando a fazer". A primeira era escrita por um médico pediatra e pro-

2 "Centro do Professorado Primário de Pernambuco", 1955.

3 Idem.

4 Ibidem.

5 Ibidem.

6 Ibidem.

curava orientar as professoras sobre como cuidar bem dos seus filhos. A segunda, auxiliar as professoras nas tarefas da casa. Para tanto, publicava receitas, dicas de decoração e ensinava a fazer trabalhos manuais úteis ao dia-a-dia do lar. Na edição de 15 de maio de 1955, por exemplo, apresentava uma série de trabalhos feitos através de recortes em couro, borracha ou material impermeável.

> ...grande utilidade na decoração do lar, pois além de compor os móveis com toalhas, paninhos, etc.; são ótimas protetoras da pintura e do verniz das mesmas. É comum, os vidros de perfumes deixarem a penteadeira manchada do álcool; tal não acontecerá se em vez de fazenda, forem as penteadeiras guarnecidas dos graciosos recortes.

Além disso, era pretensão do CPP auxiliar os professores com outros aspectos relacionados às rotinas do tempo livre. Por isso, os seus estatutos estabeleciam como objetivo da entidade: "criar, instalar e administrar [...] a Casa do Professor Primário – CPP, onde terá o Centro sede material permanente".[7]

A princípio, a casa foi pensada para funcionar como espaço onde as professoras e seus familiares pudessem instalar moradias, pagando o mínimo de aluguel, e usufruir de todas as ações do centro. Nesse espaço, os sócios da entidade poderiam desfrutar de uma série de serviços, o que lhes permitiria expandir o tempo de lazer e usufruir das atividades recreativas disponibilizadas na sede da entidade, anexa ao condomínio.

Como as associações docentes de Pernambuco tinham as finalidades defender os interesses dos seus sócios e incentivar a produção científica e o aperfeiçoamento profissional, as atividades intermediárias de tempo, voltadas para a formação, a autossatisfação e o autodesenvolvimento, ocupavam a maior parte das ações do Centro dos Professores.

As atividades que deveriam ser realizadas pelo Centro dos Professores deveriam ser capazes de proporcionar a socialização e a formação dos professores. Assim, a entidade contribuía, por um lado, para aumentar o volume de capital social e de capital cultural das professoras, proporcionando diversão, através de jogos ou de atividades miméticas. Porém, deveria priorizar a apropriação de um tipo específico de capital cultural, através das atividades de formação, tanto às de natureza mais séria e formal, como às de caráter mais voluntário e informal, tais como: leitura, debates, conferências etc.

As atividades intermediárias de tempo, então, ocupavam a maior parte das ações da entidade. Eram realizados cursos, seminários e congressos, que tinham como foco a orientação pedagógica e as discussões sobre o campo da educação. Além disso, eram realizados cursos em áreas específicas, de acordo com o interesse das professoras.

Nesse sentido, a ação pedagógica exercida pelo Centro tinha o intuito de incrementar um tipo de capital cultural específico, voltado para o campo educacional, contribuindo para o aperfeiçoamento das professoras, mas não se restringia a ele. Pelo contrário, as atividades de formação também eram pensadas de forma que pudessem garantir a apropriação de um capital cultural capaz de se reverter em capital simbólico.

---

7 "Centro do Professorado Primário de Pernambuco", 1955.

No caso das atividades natureza relativamente séria e com frequência impessoal, por exemplo, estudo privado com vista a progressos profissionais havia, na estrutura organizacional da entidade, a *Seção de estudos, pesquisas e publicações*.[8] Outra seção que tinha a função de formação e informação, através da atividade de leitura, era a *Seção de biblioteca e arquivo*,[9] que tinha a finalidade de garantir a "manutenção de uma biblioteca modernamente organizada e dos arquivos do CPP, com acesso aos sócios e empréstimo domiciliar".[10]

Nesse caso, entendido como um campo de produção cultural, o lazer é o espaço onde os indivíduos envolvidos travam uma luta permanente pelo controle da produção e pelo direito de impor como legítimas as classificações e as hierarquias dos bens culturais produzidos nesse campo. Esses indivíduos disputam, no interior do campo, as definições sobre os tipos e os espaços de lazer que consideram lícitos e saudáveis, tal como a definição de quais indivíduos e instituições estariam legitimamente autorizados a fazer essas classificações e as hierarquizações sobre os seus produtos.

Assim, cada campo de produção simbólica é palco de disputas sobre os critérios de classificação e hierarquização dos bens simbólicos produzidos e, indiretamente, das pessoas e instituições que os produzem. Nesse sentido, o campo de produção simbólica do lazer apresenta características que exprimem os interesses específicos dos grupos e classes dominantes, responsáveis pela produção da sua lógica.

Para garantir a apropriação do máximo de capital cultural, o Centro dos Professores pretendia disponibilizar, como meio de ocupar o tempo de lazer dos seus sócios, os mais variados domínios dos campos de produção cultural. Nesse sentido, a *Seção de recreação...* deveria promover, entre outras atividades: "jogos, desportos, cinema, teatro, música, saraus, excursões, colônia de férias e serviços de elegância pessoal".[11]

De acordo com as suas atribuições, a seção deveria garantir a "promoção de recreações sadias [...], em época letiva ou de férias".[12] Ou seja, deveria orientar os professores sobre o que fazer com o tempo de lazer e definir as atividades que poderiam ser classificadas ou não como "sadias". Uma vez que a recreação estava integrada a um sistema de valores coerentes com os propósitos econômicos, políticos e sociais hegemônicos na época. As recreações consideradas "sadias" pelo Centro deveriam ser as que se identificavam com as formas de cultura dominante.

Em linhas gerais, os princípios do recreacionismo eram completamente compatíveis com as finalidades de promover e incentivar a união, a integração e o entrosamento dos profissionais do magistério expressas pelas associações docentes de Pernambuco. Além disso, através da recreação e das atividades culturais, estas entidades poderiam contri-

8 "Centro do Professorado Primário de Pernambuco", 1955.

9 Idem.

10 Ibidem.

11 Ibidem

12 Ibidem.

buir para o aprimoramento e o aperfeiçoamento dos professores, ou, em outras palavras, cuidar do incremento da sua "cultura intelectual, profissional, moral e cívica".[13]

Mas, nas entidades docentes que foram fundadas em Pernambuco a partir do final da década de 1960, a recreação já não tinha a mesma importância que lhe foi atribuída, por exemplo, nos primeiros estatutos do CPP. No caso dos estatutos da Associação dos Professores do Ensino Oficial de Pernambuco – Apenope, fundada em 1967, o termo simplesmente nem aparece.

Segundo Gomes (2008), a partir da década de 1970, a preocupação com a busca de fundamentos para o lazer no Brasil, pode ter provocado o distanciamento entre este conceito e o de recreação. O conceito cristalizado de recreação diz respeito às atividades realizadas com o intuito de promover diversão, através da condução de uma liderança profissional ou voluntária.

A recreação perdeu importância, inclusive, no CPP, deixando de ocupar uma seção exclusiva e se transformando, no final de década de 1970, em um acessório do *Departamento Social*, que tinha a função de organizar "festas, passeios, excursões, recepções e [...] toda atividade recreativa do CPP".[14] Assim, até o final da década de 1970, além das atividades recreativas e de lazer de um modo geral, essas associações se ocupavam com as questões mais rotineiras dos seus sócios, como o cuidado com o corpo e o governo da casa. Mas, sempre priorizaram as atividades relacionadas às necessidades de formação e autodesenvolvimento dos profissionais do magistério.

No entanto, após a reforma educacional de 1971, as duas associações de professores do estado passaram a ter a mesma base de representação. Essa nova realidade gerou uma série de conflitos, principalmente, a partir de 1979, quando a Apenope inicia a transição do modelo corporativista para uma forma de organização mais próxima ao sindicalismo. Nesse período, o CPP e a Apenope passaram a disputar a direção do movimento docente no estado. Esses conflitos perduraram até a fundação do Sindicato dos Trabalhadores em Educação de Pernambuco – Sintepe, em 1990.

> Pelo o que eu tenho de informação, ainda do período em que eu ainda não era professora, mas acompanhava um pouco o trabalho que minha mãe desenvolvia, a relação, mesmo nesse período, era uma relação muito conflituosa, principalmente, a partir de 1979 (Galvão, 2010).

No entanto, em meados da década de 1980, o CPP também assumiu uma forma de organização mais próxima ao sindicalismo. Nesse sentido, mesmo mantendo uma atuação voltada para as atividades de assistência aos seus sócios e não deixando de lado as atividades recreativas e culturais, a entidade passou também a se preocupar com os movimentos reivindicatórios e com a mobilização dos professores. Isso contribuiu, de certo modo, para que priorizasse esse tipo de ação mais sindical e diminuísse a sua intervenção no sentido de ocupar o tempo de lazer dos professores. Esse tipo de inter-

13 "Centro do Professorado Primário de Pernambuco", 1955.

14 Idem.

venção só foi retomado depois da fundação do Sintepe, uma vez que os seus sócios decidiram não extinguir a entidade durante o processo de unificação, que culminou com a fundação do sindicato.

Considerações finais

Este trabalho buscou atingir o objetivo de compreender como as atividades culturais de recreação e lazer contribuíram para que os professores pernambucanos tivessem uma participação social mais ativa na luta pelos seus direitos e como influenciaram na organização do Sintepe.

A análise da documentação das associações docentes – livros de atas, ofícios, estatutos, matérias de jornal, boletins informativos, panfletos de eleições, publicações diversas das entidades, relatórios e resoluções de congressos e encontros, fotografias e imagens, das entrevistas gravadas com algumas professoras envolvidas na história do CPP – permitiu que se construísse uma narrativa em torno das questões relacionadas à educação, tempo livre e lazer nas associações docentes do estado, na segunda metade do século XX.

A princípio, foram discutidos aspectos ligados aos conceitos de tempo livre e lazer e a sua relação com o tipo de ação pedagógica realizada pelas associações docentes. Assim, partiu-se da ideia de que era necessário se fazer uma distinção clara entre os conceitos de tempo livre e lazer para que se tornasse possível analisar o tipo de atuação típica das associações docentes ligadas a um modelo corporativista.

Logo no início desta organização, quando o CPP foi fundado, era objetivo da entidade ocupar a maior parte do tempo livre das professoras com atividades voltadas, inclusive, para as rotinas do tempo livre, como o cuidado com o corpo, o governo da casa e as rotinas familiares.

Além disso, as associações docentes de Pernambuco tinham a finalidade de defender os interesses dos seus sócios e incentivar a produção científica e o aperfeiçoamento profissional. Por isso, as atividades intermediárias de tempo, voltadas para a formação, a autossatisfação e o autodesenvolvimento, ocupavam a maior parte das ações destas entidades.

Do mesmo modo que, para garantir a apropriação do máximo de capital cultural, o centro pretendia disponibilizar, como meio de ocupar o tempo de lazer dos seus sócios, os mais variados domínios dos campos de produção cultural, através de atividades voltadas para o lazer.

No entanto, a partir da década de 1970, logo após entrar em vigor a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, aprovada em 1971, o CPP ampliou a sua representação, antes restrita aos professores primários, passando a representar todos os professores da rede estadual de ensino. No entanto, o mesmo ocorreu com a Apenope, que antes representava os professores do ensino médio e passou a ter a mesma base de representação do CPP.

Esta nova realidade gerou uma série de conflitos entre as duas entidades, que se intensificaram a partir de 1979, quando a Apenope abandona o modelo de organização corporativista e adota uma organização mais próxima ao sindicalismo. As duas entida-

des passaram, então, a disputar a direção do movimento docente no estado até a fundação do Sintepe, em 1990.

Referências

Bourdieu, Pierre. *O poder simbólico*, Rio de Janeiro, Bertrand Brasil, 2007.

———. *Escritos de educação*, Petrópolis, Vozes, 1998.

Bourdieu, Pierre & Jean Claude Passeron. *A reprodução: Elementos para uma teoria do sistema de ensino*, Rio de Janeiro, Francisco Alves, 1992.

Elias, Norbert & Eric Dunning. *A busca da excitação*, Lisboa, Difel, 1992.

Gomes, Christianne Luce. *Lazer, trabalho e educação: Relações históricas, questões contemporâneas*, Belo Horizonte, Editora da UFMG, 2008.

Marcelino, Nelson Carvalho. *Lazer e educação*, Campinas, Papirus, 1998.

Requixa, Renato. *Sugestões de diretrizes para uma política nacional de lazer*, São Paulo, Sesc, 1980.

Thompson, Paul. *A voz do passado: História oral*, Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1992.

Fontes

Centro do Professorado Primário de Pernambuco. *Estatutos*, Recife, 1955.

11

As manifestações docentes face às reformas do ensino superior na França*

Emília Peixoto Vieira**

O objetivo deste artigo é analisar a percepção dos docentes de uma universidade francesa sobre o papel da representação sindical, em um determinado período de greve, face à implementação das reformas do ensino superior em curso na França. Para tanto, buscou-se interrogar como eles vivem o conjunto das alterações postas pela reforma do ensino superior e suas estratégias individuais e coletivas de lutas perante esse conjunto de reformulações.

Na análise desenvolvida, destacam-se questões tais como: a relação dos docentes com seu trabalho, priorizando o seu ponto de vista; como ele vive o conjunto das alterações postas pela reforma do ensino superior; como percebe as mudanças que foram introduzidas na sua área específica; como se sente perante as novas expectativas geradas pelo conjunto das reformulações para o ensino superior, se realmente alterou seu ritmo de trabalho; como se representa o controle sobre seu próprio processo de trabalho; e como veem o papel da representação sindical. Todo esse conjunto de questões remete para a necessidade de reflexão sobre as relações de trabalho no interior da universidade.

O campo da pesquisa

O trabalho consistiu em estudo exploratório, por meio de entrevistas com professores investigadores[1] (professores e *maîtres de conférences*), realizado entre o fim de abril de 2010 e fim de julho de 2010, na Université de Picardie – Jules Verne, localizada ao norte

---

* A pesquisa é fruto de um estágio doutoral na França, desenvolvido junto ao grupo Curapp, na Université de Picardie Jules Verne – França, entre o período de setembro de 2009 e outubro de 2010, sob a orientação de tese professor doutor Bertrand Geay.

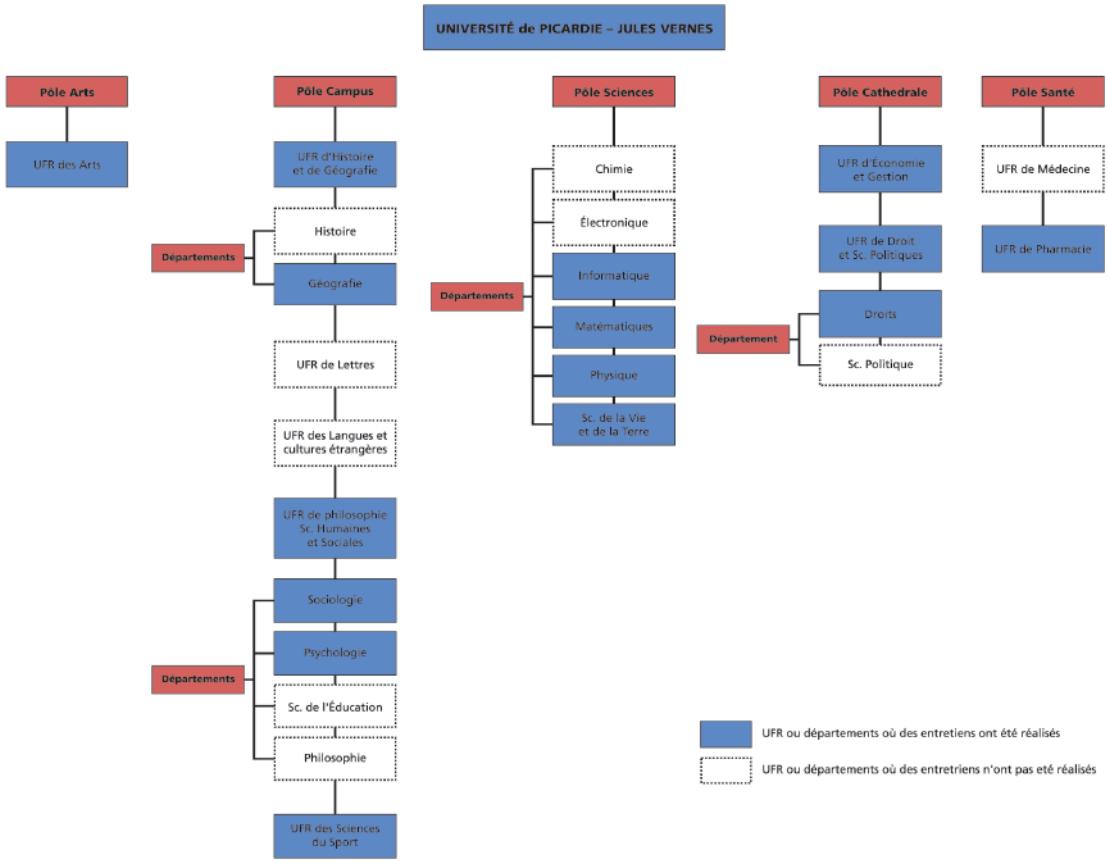
** Professora assistente da Universidade Estadual de Santa Cruz – Uesc e doutoranda Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas – Unicamp, sob a orientação da professora Dra. Eloísa de Mattos Höfling. Contato: emilcarl@terra.com.br.

1 Agradecemos cordialmente todas as pessoas que aceitaram a participar dessa investigação e dedicar seu tempo para responder às nossas perguntas.

da França. Os professores-investigadores pertencem a diferentes Departamentos ou Faculdades e integram diferentes disciplinas: matemática, física, química, biologia-geologia, informática, farmácia, medicina,[2] geografia, sociologia, ciências da educação e do esporte, artes, economia e gestão, direito. Foram entrevistados 20 professores-investigadores (6 professores e 14 *maîtres de conférences*), dos quais 12 professores e 8 professoras. A entrevista teve como propósito e objeto de discussão as condições de trabalho docente, para compreender as mudanças engendradas nas universidades francesas, e ao mesmo tempo, analisando o papel da representação sindical frente a essas mudanças.

Para este estudo das disciplinas, foram escolhidas 11 faculdades a fim de diversificar as entrevistas. Os professores-investigadores foram escolhidos aleatoriamente a partir de contatos realizados com outros colegas de diferentes departamentos. Assim, mesmo considerando a variedade dos perfis encontrados, a amostra não pode ser considerada como representativa da população desta universidade.

Organograma 1
Departamentos e faculdades estudados



Fonte: Organograma construído a partir da identificação das 11 faculdades da Universidade de Picardie Jules Verne – Amiens 2010.

2 Devido as múltiplas particularidades do perfil encontrado, preferiu-se excluir a análise sobre essa disciplina.

A Université de Picardie Jules Verne – UPJV foi fundada em 1969.[3] É uma instituição pluridisciplinar, pública, mantida pelo Ministério de Educação Nacional. Está presente em cinco locais da região da Picardie (Amiens – polo principal, Beauvais, Saint Quentin, departamentos de l'Oise e de l'Aisne). A UPJV possui 11 faculdades, 8 institutos, 2 escolas *doctorales* (ciência e saúde e ciências humanas e sociais), 6 áreas de mestrado (direito e ciências políticas; economia e gestão; ciências e saúde; ciências e tecnologia; informática; ciências humanas e sociais). A UPJV oferece ainda um grande número de bacharelados e licenciaturas profissionais e formações à distância.

A universidade aderiu ao Sistema de Transferência de Créditos Europeus[4] –ECTS que permite, segundo os idealizadores, dar mais flexibilidade aos percursos curriculares dos estudantes e facilitar sua mobilidade internacional. Além disso, introduziu a partir de setembro de 2004 o sistema do espaço europeu de ensino superior, com o sistema *licence/master/doctorat* – LMD. A UPJV conta com mais de 23 mil alunos, dos quais 10% de estudantes estrangeiros e, mais ou menos 910 professores-pesquisadores.[5]

As entrevistas com os docentes, (professores e *maîtres de conférences*) de diferentes disciplinas permitiram examinar a organização do trabalho na universidade e como se repartem as tarefas de ensino, pesquisa e administração. Essas entrevistas permitiram também compreender sua inserção na profissão, na carreira, com uma atenção específica às condições de trabalho e o uso do tempo para realizar as tarefas. Em seguida, as estratégias para o exercício da profissão intelectual perante as múltiplas relações sociais (a construção do conhecimento, a concepção de ciência, de mundo, dos valores, etc.), que na ação individual e coletiva produzem inúmeras contradições nas práticas de ensino e de pesquisa.

Ao longo dos 20 últimos anos, os professores-investigadores das universidades francesas viveram intensamente modificações no seu estatuto e em suas carreiras, modificações que são ligadas ao contexto de reforma do ensino superior francês. De acordo com

---

3 De acordo com o site da UPJV, a Universidade de Picardie nasceu oficialmente pelo decreto de 17 de dezembro de 1970. Este advento é fruto de um processo iniciado anteriormente. Nesse percurso para a universidade, inúmeros obstáculos foram superados a fim de dar vida a uma instituição que afirmaria a sua vocação regional. Mas, o nascimento oficial da universidade de Amiens foi em 27 de Março de 1969.

4 Proposta encaminhada em 1999, quando 29 ministros europeus da Educação elaboraram a Declaração de Bolonha a ser aplicada totalmente até 2010, cujo objetivo central é uniformizar o sistema de ensino superior europeu, visando à mobilidade e empregabilidade no espaço europeu, por meio das seguintes estratégias: adoção de um sistema de graus comparável e facilmente inteligível; adoção de um sistema baseado essencialmente em dois ciclos, pré e pós-graduação; promoção da mobilidade de estudantes, docentes e pesquisadores e garantia de uma dimensão europeia ao ensino superior. Esse debate foi retomado em maio de 2001, na Conferência de Praga, e em setembro de 2003, em Berlim, quando ficou estabelecido o ano de 2005 para a realização do Sistema de Transferência de Crédito Europeu. Disponível em: http://europa.eu.int/comm/education/programmes/socrates/ects_pt.html. Acesso em 10 dez 2008.

5 De acordo com Pasquin Rossi e Loïc Thomas, *Situation des personnels enseignants non permanents affectés dans l'enseignement supérieur (hors disciplines médicales et odontologiques). Année universitaire 2008-2009*, Paris, Direction Générale des Ressources Humaines - Ser vice des personnels enseignants de l'enseignement supérieur et de la recherche - Sous-direction des études de gestion prévisionnelle, statutaires et des affaires communes - Bureau des études de gestion prévisionnelle – DGRH A1-1, jun 2009: 3.

Jodelle Zetlaoui (1999), as políticas efetuadas em matéria de ensino superior conduziram a uma degradação material que é atualmente um dos principais problemas da universidade francesa. Neste trabalho, estas modificações constituem o pano de fundo para a análise das condições de trabalho dos docentes da Université d'Amiens.

A regulação do trabalho docente

As reformas do ensino superior em curso na França têm fortes repercussões sobre as atividades desenvolvidas pelos docentes, particularmente por meio de avaliação dos porfessores-investigadores e da organização do seu trabalho.

Segundo Espéret (2001), a evolução das reformas é fruto de medidas diferentes e separadas como o enfraquecimento do papel do Conselho Nacional das Universidades – CNU através das diversas reformas dos procedimentos de recrutamento, da introdução de formas de reconhecimento das diferentes tarefas dos investigadores (prêmios pedagógicos, prêmios de investigação, prêmios de administração), da promoção de avaliação dos docentes e sobretudo da multiplicação de propostas que tendem estreitar as relações entre a instituição e os professores-investigadores.

Entretanto, os professores-investigadores entrevistados consideram ter uma larga autonomia na realização das suas atividades, na construção de seus programas e conteúdos de ensino, atividades essas relacionadas ao campo didático-pedagógico. Em contrapartida, não podem escolher o horário dos cursos, dos trabalhos dirigidos – TD e dos trabalhos práticos – TP. Essas atividades são determinadas pela direção do departamento, ou negociadas entre os colegas e depende das relações entre os docentes do departamento. Esta autonomia de ordem científica e pedagógica inscreve-se na lógica e limites dos conteúdos de cada disciplina. Um professor de matemática oferece um exemplo:

> trata-se de uma disciplina piramidal, ou seja, há bases para aprendê-la antes de saber coisas mais complicadas, por conseguinte, não se pode escolher muito noções, mas depois, há escolhas pedagógicas.

Esta autonomia da qual falam os professores-investigadores é ligada ao processo de organização e de divisão do trabalho para realizar as atividades de ensino e de pesquisa, mas ela é igualmente sujeita cada vez mais a um controle externo que é a consequência direta dos dispositivos e os instrumentos legais instaurados na França a partir de 2003. Este controle externo às vezes é sentido como arbitrário.

> Por exemplo, fomos instados a apresentar, com grande urgência, uma maquete, uma nova maquete a ser instaurada em 2012. Fomos assim obrigados a nos reunir inúmeras vezes para entregar a tal maquete, por conta do fim do prazo iminente. Por conseguinte, fizemos o pautados pelo cronograma anunciado. Contudo, depois soubemos que o fim do prazo não era aquele, que tínhamos tempo de sobra para realizar as tarefas [...]. Há muitas coisas que nos são impostas porque desconhecemos o andamento, desconhecemos o que se passa.

O debate sobre a autonomia diz respeito à autonomia das universidades e a lei relativa às liberdades e responsabilidades das universidades – LRU, cristaliza os poderes sempre

acrescidos dos presidentes de universidades e seu domínio pedagógico e administrativo. Como exprime um mestre de conferências:

> Realmente, o que é chamado hoje a autonomia das universidades é a autonomia dos presidentes de universidade frente aos professores. Ou seja, os presidentes de universidade fazem o que querem, não são obrigados a prestar contas ou considerar nossos pareceres. Em contrapartida, são obrigados, cada vez mais, a obedecer ao governo. Há alguns anos, as universidades eram oficialmente menos autônomas mas eram de fato mais autônomas frente ao governo; em contrapartida, os presidentes de universidade eram menos autônomos em relação aos professores.

Globalmente as reformas do ensino superior e da investigação referem-se ao financiamento. Isso afeta as decisões de atribuições dos recursos, que são baseados na ideia que a universidade deve apresentar resultados "rentáveis" e "vendáveis", e que é necessário privilegiar os grupos de pesquisadores merecedores. Desta maneira, as universidades são cada vez menos autônomas e os professores-investigadores sujeitos a um controle crescente.

As manifestação docentes. Variações nas estratégias de lutas

As manifestações dos professores-investigadores são, de maneira geral, mais contundentes em períodos de reformas, sobretudo quando impostas, como as verificadas a partir da metade da década de 1990. Essas se exprimem por variações nas formas de manifestação,[6] nas estratégias e na intensidade das lutas.

Os professores-investigadores das universidades parecem ter uma maneira específica de expressar sua ação face ao conflito, baseada na imagem que fazem deles mesmos: um pesquisador ou um professor-investigador, por exemplo, participa de um grupo cujo trabalho que não está sujeito à exploração capitalista, portanto, não faz parte da classe operária. Contudo, quando considera que suas condições de trabalho são difíceis, que está confrontado a um processo de alienação e desqualificação, com baixo salário, é levado a comparar-se com outros trabalhadores da indústria, do setor de serviços etc. É neste processo conflituoso e complexo que se inscreve a organização e a luta dos professores-investigadores das universidades.

Entre 2003 e 2009, as universidades francesas realizaram diferentes movimentos para opor-se a instauração das reformas do ensino superior. Estes diferentes movimentos, cuja importância não pode medir-se unicamente a partir dos resultados imediatamente obtidos, tiveram intensidades e impactos diferentes.

Dessa maneira, é necessário distinguir nestes movimentos três níveis diferentes: um movimento de contestação nacional que tem uma real visibilidade para a opinião públi-

6 Na França, os professores-investigadores, assim como todas as outras categorias de funcionário do Estado, devem declarar oficialmente sua participação na greve. Isso traduz-se numa perda de salário que corresponde ao número de dias de greve (1/30 de salário por dia de greve).

ca; um movimento em nível de cada universidade; e, por último, um movimento em cada departamento. As formas de luta nestes três níveis não são sempre coerentes e às vezes são opostas.

No movimento de 2007, por exemplo, certos departamentos aderiram no conjunto ao movimento e assim fizeram maciçamente a greve, outros departamentos foram marcados por uma ausência de contestação e por último, houve departamento em que alguns professores aderiram à greve, o que transformou-se em fonte de conflito:

> Em 2007, houve grande conflito no departamento entre os professores. Conflitos muito, muito acirrados entre alguns professores muito engajados no movimento e outros radicalmente contra o movimento. Os conflitos foram violentos, não se chegou às vias de fato, mas houve reuniões com disputas verbais muito, muito fortes. Professores contrários ao movimento impetraram ações, nas instâncias universitárias, contra o movimento, com ações como desbloqueio dos *sites*. Assim, havia grande violência aqui no departamento entre professores; violência verbal, mas violência, uma situação muito, muito difícil. E depois, você tem de continuar a trabalhar junto, não há como ser diferente. Mas é verdade que, de tempo em tempo, estes problemas reaparecem na superfície.

As formas de protestos individuais ou coletivos utilizados pelos professores-investigadores não traduzem sempre os diferentes questionamentos e apreensões que emergem e se constroem em período de mobilização. Isto porque as diferentes formas de resistências às reformas não são, em geral, nem visíveis, nem públicas. Estas formas de contestação são globalmente fruto de um processo de construção nas relações de trabalho que se estabelece diariamente a partir dos diferentes interesses e percepções dos professores-investigadores. Os períodos de greves destacam aspectos que na experiência diária são ocultadas.

Na Universidade d'Amiens, a maioria dos entrevistados não são sindicalizados. De uma maneira geral, os professores-investigadores que ingressaram na carreira docente a partir de 2000 fazem parte de uma geração pouco sindicalizada e são reservados no que diz respeito ao movimento sindical. Alguns afirmam ignorar o movimento sindical e ser indiferentes porque o julgam demasiado afastado de suas preocupações ou consideram mesmo que não alterará as coisas. Outros, mais numerosos, consideram a ação dos sindicatos útil, mas muitos declaram não aderir a seu modo tradicional de organização e ação.

> Eu não sei realmente nada sobre a origem do conjunto das pessoas que participam do movimento, eu não sou capaz de dizer se são apenas de sindicalizados, se tem gente sindicalizada e gente não sindicalizada que aderiu ao movimento. Não sei. Em realidade, não estou interessada pelo aspecto sindical do movimento.

Assim, as reformas introduzidas no ensino superior, a partir dos anos de 2000, deram, de certa maneira, novas expressões à relação entre os professores e as organizações sindicais, estabelecendo novas condições para a ação coletiva. Essas expressões se encontram nos propósitos dos entrevistados quando interrogados sobre a forma como perceberam no seu departamento e faculdade o movimento de 2009.

Para os professores-investigadores de ciências (matemáticas, biologia-geologia, física, química, informática), a mobilização de 2009 dos universitários diante das reformas do

ensino superior tomou diferentes formas: assinaturas de petições como a "Salvem a investigação – SLR" e "Salvem a universidade – SLV", participação em reuniões, à assembleias gerais dos professores, reunião com estudantes na Faculdade de Ciências. A participação nestas diferentes ações era motivada pela mudança do estatuto de professor-investigador, pelo projeto de formação do ensino, pela questão do financiamento das universidades. Em geral, os professores manifestaram sua decepção por não ter tido êxito para conter o avanço das reformas e reconheceram que a mobilização e o investimento dos professores-investigadores não foram suficientes.

> Quando se é professor, a gente é muito, muito orgulhoso do que é, e por ser muito orgulhoso do que é, não desce à rua. Há pessoas aqui na universidade que têm discursos ultra esquerdistas, alguns revolucionários mesmo, quase com a "faca entre os dentes", e nunca vão a uma só assembleia geral ou a uma manifestação. Há uma grande defasagem entre a teoria das pessoas que vão se escandalizar com quem não vota na esquerda mais radical ou com quem não age assim ou assado, mas que não se mobilizam por nada. Isso ocorre de um lado e do outro, essa desmobilização para a luta social. É preciso ir ver as pessoas, ir discutir com elas, dizer-lhes: "Ei, venha por favor comigo para reunião!" Não há outra opção, é esforçar-se para levar os colegas às reuniões, mesmo que seja um esforço desmedido. Enquanto isso, há pessoas com discursos extremistas nas listas de e-mail, mas que nunca moveram uma palha para levar um colega a uma reunião.
>
> Eu participei de diversas reuniões, essencialmente de reuniões de professores-investigadores, e também de reuniões com os estudantes. Aqui, na Faculdade de Ciências, instaurou-se um ponto de acolhimento, de informações etc. Eu fiz um plantão também durante um movimento de manifestações. [...] Eu fui mais para engrossar as fileiras, mas não mais que isso. De forma alguma tomei em mãos a organização ou algo do gênero. A minha participação foi realmente insatisfatória.

Considerados como mais reivindicativos e sensíveis à participação no movimento contra a reforma, os professores-investigadores das ciências humanas e sociais (geografia, sociologia, ciências da educação e do esporte) e artes descreveram a greve de 2009 dos professores como um movimento de forte mobilização e resistência, mas cujos resultados foram quase nulos. Esclareceram que o conflito proveniente desta mobilização foi desgastante embora tenha permitido o desenvolvimento de novas relações sociais, a organização e construção de um novo debate, o compartilhamento das mesmas preocupações. Em contrapartida, conflitos apareceram entre grevistas e outros colegas que, mesmo assinando as petições "SLR" e "SLV" ou participando das assembleias gerais, continuaram a exercer suas tarefas. Esses diziam que enfrentaram diferentes constrangimentos de ordem pedagógica e às vezes foram isolados na greve. Um constrangimento explicado por um professor:

> Éramos apenas dois no departamento a fazer greve, fazíamos greve quando havia grandes mobilizações nacionais. Mas era impossível fazer greve a partir de palavras de ordem e chamadas com reivindicações tópicas, pois dividimos a responsabilidade de muitos cursos, assim torna-se difícil fazer greves pontuais, uma vez que ministramos coletivamente muitos cursos e trabalhos dirigidos – TD. Quando temos, por exemplo, 350 estudantes no primeiro ano, isso quer dizer que teremos 9 grupos de TD. Bem, 9 grupos de TD, não podemos realizar as atividades em apenas um dia, por conseguinte, os grupos são distribuídos por toda a semana. Se fizermos greve na quarta-feira, isso quer dizer que deveremos encaixar

> esse grupo em outro dia para realizar as atividades que não foram realizada, tal como ocorreu com os grupos dos outros dias. Essa situação provoca uma desorganização para todos os grupos e para todo mundo, ou então quer dizer que devemos fazer greve todos os outros dias. Portanto, isso não é possível, fazer greve assim é muito, muito difícil. E como, cada vez mais éramos minoria, tinha uma pressão. Por conseguinte, terminávamos deixando de comparecer às assembleias gerais porque isso não era mais possível.

Esses professores pertencem à departamentos e faculdades que se diferenciam fortemente uns dos outros por sua história, sua estrutura e seus problemas e onde as reivindicações não se exprimem sempre da mesma maneira.

> Eu discutia ainda esta manhã com colegas da diretoria da Faculdade de Ciências Humanas e Sociais, e eles me diziam: "nós não temos nenhum contratado, não temos um só professor contratado!" Veja só! E nossa faculdade, com 80 professores, tem apenas 20 professores titulares/efetivos, todos os demais são contratados. Por conseguinte, nossos problemas são muito diferentes dos problemas de uma faculdade como a de ciências humanas e sociais, onde todos os professores são titulares...

Os professores de farmácia adotam um discurso comum sobre a mobilização de 2009, a qual consideram que não proporcionou uma boa imagem da universidade à opinião pública. Incluem, em primeiro lugar, a importância da formação dos estudantes que são, de acordo com eles, os primeiros a sofrer as consequências com a mobilização (greve, bloqueios etc.). Como observadores distantes, compreendem que as reformas em curso para o ensino superior não têm o objetivo de melhorar as condições dos professores-investigadores, mas, por outro lado, as ações adotadas pelo movimento (greve, piquete etc.) não lhes parecem mesmo implicar ou convencer a sociedade sobre os objetivos reais da reforma do ensino superior. De uma maneira geral, a Faculdade de Farmácia é reconhecida como tradicional, pouco mobilizada, centrada em laboratórios e grupos de investigação.

Para os professores-investigadores de direito, de gestão e de economia, o movimento de 2009 foi uma importante tentativa de conter as reformas do ensino superior. De acordo com eles, a mobilização foi inédita dentro do panorama das universidades francesas, um movimento verdadeiramente dos professores-investigadores, diferente do de maio de 1968. A faculdade participou ativamente no movimento e utilizou o bloqueio das notas dos estudantes como meio de pressão sobre o Ministério da Educação. Mobilizou também titulares de disciplinas tradicionalmente pouco envolvidas nos movimentos, como, por exemplo, os juristas. Desta maneira, houve muitos conflitos, como afirmam os entrevistados: fazer greve um dia ou uma semana é uma coisa, mas realizar uma greve de várias semanas é outra e inicia um novo processo de tensões e de pressões. Processo dirigido, de um lado, por professores-investigadores que começaram a não mais querer apoiar o movimento e, de outro, por pais de estudantes que temiam que a retenção das notas dos seus filhos, atrasasse o processo de formatura e, consequentemente, sua inserção no mercado de trabalho. Para estes professores-investigadores os resultados deste movimento não foram satisfatórios, apesar de uma greve longa e desgastante, dado que, ao final, o governo conseguiu colocar em vigor todas as suas propostas.

Sensíveis aos problemas que a universidade enfrenta estes últimos anos, os professores-investigadores justificam suas mobilizações individuais e coletivas como maneira de protestar e opor-se ao Estado que ataca de maneira perversa as universidades. Do seu ponto de vista, os sindicatos dos professores-investigadores, como de resto os outros sindicatos dos trabalhadores, sofrem com as recentes transformações no mundo do trabalho, e isso pode ser sintetizado como uma crise de representação sindical.

Essa crise pode explicar em parte o surgimento, nos anos 2000, de associações de professores-investigadores – "SLR" e "SLV" – como nova variação de mobilização e de protesto de uma classe social, bem como o aparecimento de novos grupos não diretamente ligados aos sindicatos no processo de mobilização.

De acordo com Geay (2004), compreender esse processo de mobilização assim como o surgimento de novos grupos de representação é importante e se exige uma análise a partir da evolução histórica e o estado atual dos grupos profissionais. Ainda segundo o autor, a crise do movimento sindical se inicia nos anos 1950 e se estende até os anos de 1980. As mudanças sociais, institucionais e o contexto político dão lugar a uma lógica de transformação das formas de representação, que acabaram por afetar os professores. Essa transformação se expressa de forma sensivelmente diferente de um grupo profissional a outro.

Conclusão

O sentimento dos docente sobre seu trabalho é ancorado na ideia de cordialidade, tolerância, liberdade de pensamento, confiança no interior do grupo, e baseada sobre uma grande autonomia dos professores-investigadores. Cada departamento ou faculdade organiza seu trabalho de ensino e de investigação em conformidade às exigências internas à sua disciplina e, de maneira geral, para manter esta autonomia. No entanto, este sentimento parece ser ameaçado com a introdução da lei das *Responsabilités et Compétences Élargies* (responsabilidades e competências ampliadas).

> No momento, a posição igual de serviços centrais da universidade e dos serviços de cada faculdade é uma espécie de capital confiança. Ou seja, cada um faz o que tem de fazer e o que deve ser feito. É por isso que quando você me pergunta: "mas você faz essas tarefas administrativas?" Quando se começa a contabilizar isso, todos se dão conta que há gente que faz dez vez menos ou dez vezes mais do que o outro e o equilíbrio começa a ruir. E se politiza isso, e eu diria que é exatamente o que o Estado procura. Reina-se melhor quando se divide. É só isso.

O conjunto dessas reformas é percebido como forma de realização de economias, de redução dos orçamentos. O resultado será concretizado em janeiro de 2011, quando todas as universidades passarão ao sistema de *Responsabilités et Compétences Élargies*. Então, toda a massa salarial da universidade passará a ser autônoma, ou seja, totalmente gerida pelos serviços centrais da universidade, em substituição ao Estado.

Essas reformas são igualmente de fortes repercussões para os professores-investigadores que deverão igualmente conformar-se às exigências da reforma. Devem realizar

tarefas sempre mais numerosas, de ensino – atividades de tutoria e de ajuda aos estudantes – ou administrativas – programas quadrienal, por exemplo – que ameaçam o frágil equilíbrio entre pesquisa e ensino. Os professores-investigadores têm cada vez mais dificuldades em conciliar estes dois aspectos de sua atividade, isso em detrimento da pesquisa.

Outro perigo ameaça a pesquisa. Ela deve ser produtiva e conduzir à aplicações "rentáveis" se quiser dispor dos financiamentos públicos. A avaliação dos investigadores através de critérios discutíveis, como o número de publicações, tende a orientar a natureza e os objetivos da investigação em virtude de imperativos que lhes são externos. Isto provoca um crescimento de publicações simplesmente para satisfazer os critérios de avaliação esquecendo que a construção do conhecimento não pode ser baseada em critérios quantitativos do saber.

Frente a isso, as ações coletivas não deram os resultados esperados. Do mesmo modo, as ações individuais tendem a não funcionar, ainda que o esforço seja grande e que o docente despenda muito tempo à construção individual de sua carreira. Além disso, em certos departamentos ou faculdades, fazer parte de uma equipe de investigação é indispensável para poder progredir na carreira. Certos professores-investigadores são tentados a desenvolver estratégias individuais tentando, por exemplo, aproximar-se de centro de decisões ou de influências como grupos de peritos.

De tudo isso resulta que as condições de trabalho dos investigadores, bem como as relações de trabalho dentro da universidade degradam-se. Pode-se mesmo dizer que as evoluções recentes conduzem à uma perda de coerência dos conhecimentos e uma perda de coesão das equipes de professores-investigadores.

Referências

Albouy, Valérie & Chloé Tavan. "Accès à l'enseignement supérieur en France: Une démocratisation réelle mais de faible ampleur", *Économie e Statistiques*, n. 410, 2007.

Becquet, Valérie & Christine Musselin. *Variations autour du travail des universitaires*, Paris, Convention MENRT-ACI "Travail", 2004.

Biscourp, P. "Durée des études, trajectoire scolaire et insertion sur le marché du travail", in *Données Sociales – La société française*, 2006.

Bruno, Isabelle. *À vos marques, prêts… cherchez ! La stratégie européenne de Lisbonne, vers un marché de la recherche*, Paris, Éditions du croquant, 2008.

Charle, Christophe. "L'université française face au LMD", *Le Monde de L'Éducation*. Société /débat, 2003.

Charle, Christophe; Luigi Del Buono; Christophe Gaubert & Charles Soulié. "Enseignement supérieur: Le moment critique", *Regards sur l'Actualité*, n. 301, mai 2004.

de Montlibert, Christian. Savoir à vendre: L'enseignement supérieur et la recherche en danger, Paris, Raisons d'Agir, 2004.

Esperet, E. "Nouvelle définition des tâches des enseignants et des enseignants chercheurs dans l'enseignement supérieur français", *Rapport au ministre de l'Éducation nationale*, 2001.

FAURE, Sylvia & Charles Soulie. "La recherche universitaire à l'épreuve de la massification scolaire", *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, n. 164, Le Seuil, 2006.

FELOUZIS, G. "Repenser les inégalités à l'université. Des inégalités sociales aux inégalités locales dans trois disciplines universitaires", *Sociétés Contemporaines*, n. 38, 2000.

FOSSEY, Jacques. "La recherche: Un mouvement unique des acteurs multiples", *Nouveaux Regards*, n. 26, 2004.

GEAY, Bertrand. *Le syndicalisme enseignant*, Paris, La Découverte, 2004.

GIRET, J. F. *et alii*. "2001-2004: Les sortants de l'enseignement supérieur face au marché du travail", *Notes Emploi Formation*, n. 21, 2006.

MONTOYA, Blas Cabrera. "El intelectual contra el experto. Sobre la formación y las funciones del profesorado", *Revista Educação & Sociedade*, n. 39, 1991.

SOULIE, Charles. "Évolution des effectifs étudiants et crise de la vocation des universités (1994-2006)", *Lettre d'Information*, n. 15, Association de Réflexion sur les Enseignements Supérieurs et la Recherche, abr 2008.

SLAUGHTER, S. & L. Leslie. *Academic capitalism: Politics, policies and the entrepreneurial university* , Baltimore, Johns Hopkins Press, 1997.

VINOCKUR, Annie. "La loi relative aux libertés et responsabilités des universités: Essai de mise en perspective [archive]", *Revue de la Régulation*, n. 2, jan 2008.

ZETALAOUI, Jodelle. *L'universitaire et ses métiers. Contribution à l'analyse des espaces de travail* , Paris, L'Harmattan, 1999.

12

Análise comparativa da formação e desenvolvimento do sindicalismo público e privado da educação básica do Rio de Janeiro

Erlando da Silva Rêses*

Considerações iniciais

O desenvolvimento desta análise insere-se na perspectiva teórico-metodológica da sociologia histórica por conta do processo sócio-histórica de constituição da memória social da organização sindical dos professores. Numa breve análise sobre esta área do conhecimento sociológico, é possível dizer que a relação teoria-história foi articulada pelos autores clássicos da sociologia. Para Weber (1994), grande parte do trabalho de tipificação, ou seja, de generalização nas ciências sociais, pressupõe a contribuição da história. Na abordagem durkheimiana, que consiste em tratar os fatos sociais como coisa, a ênfase é dada à força institucional da memória coletiva, à duração, à continuidade e à estabilidade. Durkheim, assim como Halbwachs (2004), não vê na memória coletiva uma imposição, uma forma específica de dominação ou violência simbólica, mas a acentuação da coesão social, não pela coerção, mas pela adesão afetiva do grupo. Uma memória que ao definir o que é comum a um grupo e o que o diferencia dos outros fundamenta e reforça o sentimento de pertencimento e as fronteiras socioculturais (Pollak, 1989). O que está em jogo na memória é também o sentido da identidade individual e do grupo.

Numa relação entre passado e presente, Marx nos *Grundrisse*, afirma:

> A sociedade burguesa é a organização histórica de produção mais diversificada e desenvolvida. As categorias que as relações desta sociedade exprimem e asseguram a compreensão da sua estrutura, permitem-nos também compreender a estrutura e as relações de produção das sociedades passadas (Marx, 1953).

* Doutor em sociologia do trabalho e da educação pela Universidade de Brasília – UnB. Professor adjunto do Departamento de Teoria e Fundamentos da UnB na área de educação e trabalho e membro do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre o Trabalho do Departamento de Sociologia da UnB.

Marx indicou o processo do pensamento histórico: vai do passado ao presente. Daí volta ao presente, que é então melhor analisado e conhecido e já não oferece à análise uma totalidade confusa (Lefebvre, 1971).

Assim a memória não seria apenas um registro histórico de fatos, mas uma combinação de construções sociais passadas com fatores significantes da vida social do presente, sendo permanentemente reconstruída (Proust *apud* Costa & Magalhães, 2001). Jô Gondar (2000) esclarece que a memória é um instrumento de poder, de um poder que abrange todas as dimensões em que há um embate de forças, incluindo aí a própria constituição do "eu". Ou seja, o poder controla a memória e acaba por constituir o eu. A memória encaminha sempre para uma escolha, conforme assinala a autora:

> Para que uma memória se configure, se delimite, coloca-se, antes de mais nada, o problema da escolha (seja ela consciente ou inconsciente): entre tantos estímulos diferenciados que nos chegam do mundo, alguns serão investidos a ponto de se tornarem traços mnêmicos, ao mesmo tempo em que outros serão segregados, esquecidos sem que jamais se tenham convertido em memória (Gondar, 2000: 36).

Portanto, a memória, enquanto instrumento de poder, tenta constituir e controlar o indivíduo, isso inclui a opção profissional. Porém, chama a atenção o fato de alguns serem mais procurados por mulheres e outros por homens. Nas profissões historicamente destinadas ao "gênero" feminino, a função de professor é a que mais envolve um direcionamento histórico.

De acordo com estas definições, memória, identidade e história apresentam-se em um processo de interação e construção: a memória constitui a identidade à medida que reforça por meio de lembranças a unidade e continuidade do si mesmo ou o sentimento de pertencimento a um grupo; ao mesmo tempo, ela é constituída pela identidade, uma vez que o processo de identificação agirá na seleção e configuração dos episódios a serem lembrados, reordenando-os em uma nova história.

Para reconstituir a memória coletiva dos sindicatos de professores da educação básica do Rio de Janeiro pelos próprios atores sociais direta ou indiretamente envolvidos na estruturação dessas organizações sindicais, utilizou-se a abordagem metodológica de Doise.

A abordagem tridimensional de Doise

A abordagem das três fases ou etapas baseada nos estudos realizados por Doise, Clémence e Lorenzi-Cioldi (1992) busca construir o que os autores consideram uma abordagem societal na investigação das representações sociais. Nessa perspectiva, tentam articular a explicação de caráter individual com as explicações de caráter sociológico.

Doise e seus colaboradores consideraram as representações sociais como princípios organizadores das relações simbólicas entre indivíduos e grupos, princípios esses que são geradores de tomadas de posição em função de inserções específicas dos indivíduos no conjunto das relações sociais. Esses autores retomam a perspectiva de Serge Moscovici, no que concerne aos processos responsáveis pela formação das representações sociais: a

objetivação e a ancoragem. A objetivação concretiza o abstrato, busca dar naturalidade ao objeto por meio da comunicação enquanto a ancoragem incorpora o não familiar em uma categoria mais familiar.[1]

Cada fase ou etapa dessa abordagem tridimensional que estuda as representações sociais corresponde a uma hipótese específica. A primeira hipótese seria a de que diferentes membros de uma população estudada partilham certas crenças comuns concernentes a um dado desafio social. Para Doise e seus colaboradores, as representações têm origem nas relações de comunicação que supõem pontos de referências comuns aos indivíduos e grupos. A segunda hipótese se refere à natureza das diferenças individuais ou grupais dentro de um campo comum de representações. A terceira hipótese se refere à ancoragem das diferentes tomadas de posição no interior de realidades coletivas. Supõe-se a hierarquia de valores, as percepções construídas pelos indivíduos, as experiências sociais, a relação entre grupos e a situação de classe como moduladores das tomadas de posição (Doise, 1994).

Com essas hipóteses, os autores procuram responder a crítica de que a teoria das representações sociais fundamenta-se na suposição da existência de homogeneidade de pensamento em um dado grupo social. Para eles, com essas hipóteses passa-se da ideia de consenso como um acordo entre indivíduos, manifestado pela similitude de opiniões, para a ideia de que os indivíduos partilham referências comuns para a tomada de posições (Doise, 1994).

Em sincronia com os autores dessa abordagem, Pierre Bourdieu contribuiu na construção da explicação societal para o fenômeno das representações sociais. Este autor mostra que esta visão de Doise e seus colaboradores está além de uma oposição entre conflito e consenso, que é muito presente em estudos e pesquisas. Eles basearam-se na ideia de Bourdieu de mapa ou jornal. Para Bourdieu, a partir desse mapa mental com referenciais comuns, os indivíduos ou grupos posicionam-se, debatem, afirmam suas diferenças a respeito de um tema, um desafio, um problema social. Segundo este último autor,

> as tomadas de posição diferentes, mesmo antagônicas, somente se constituem como tais com relação aos objetos de disputa comuns, estes mesmos postos no espaço do jogo dentro do qual eles são jogados, isto é, o espaço das posições sociais (Bourdieu apud Doise, 1992: 7).

Segundo a pesquisadora Ângela Almeida (IP/UnB), na abordagem tridimensional de Doise e colaboradores, cada uma das três hipóteses corresponderia a uma fase de estudo. Com isso, estudar representações sociais significa identificar numa primeira fase, o *campo comum das representações*; numa segunda fase, os *princípios organizadores das variações individuais*; e, numa terceira fase, a *ancoragem das diferenças individuais* (Almeida, 1998, grifo nosso).

---

1 Para mais informações sobre representações sociais, cf. Celso P. de Sá, *Representações sociais: O conceito e o estado atual da teoria*, in M. J. Spink (org), *O conhecimento no cotidiano,* São Paulo, Brasiliense, 1993.

Análise do campo comum dos discursos dos atores sociais do sindicalismo docente

Nesta fase da análise, o discurso dos participantes da pesquisa é reconstruído com vistas à identificação do conteúdo comum das representações em torno do objeto. A regularidade de representações entre indivíduos pode promover a existência de um determinado contexto típico de um grupo, uma representação coletiva, um "mundo" (Reinert, 1990). O pressuposto é o de que os informantes, ainda que pesem as diferenças de idade, de sexo, de atuação sindical, de nível de escolaridade que trabalha ou de tipo de sindicato, partilham referenciais comuns.

No roteiro-guia das entrevistas havia as questões:

> Você sabe quando surgiu o Sinpro-RJ?
> Como ele surgiu?
> Quem se interessou em formar o sindicato e por quê?

O conhecimento do surgimento da organização é revelado, mesmo que mediante leitura ou pela própria história da militância sindical. As forças políticas se alinham para formar o iminente Sindicato dos Professores na década de 1930.

> O Sinpro surgiu na década de 30. Você teve sempre uma presença interessante das forças, os comunistas e os socialistas do partido socialista brasileiro (PSB) pré-64 eram as forças predominantes no sindicato" (ex-sindicalista, Sinpro).

Na história das organizações sindicais do Rio de Janeiro, o Sinpro-Rio surge em 31 de maio de 1931, com a presença de anarquistas e comunistas. Entre os seus quadros figurava o anarquista David Pérez, membro-fundador da entidade sindical.

> Nesse sentido, ele era muito mais vermelho, muito mais comunista do que muito dos outros sindicatos e até mesmo do sindicato dos operários. Ele era menos corporativista e, em alguns momentos, conseguia ter expressão de algum tipo de luta maior, mais ampla, você vai perceber isso... As discussões eram sindicais, mas a motivação, quase todo mundo que participava do movimento estava ligado a algum partido de esquerda, com certeza, então se via a participação/organização como uma forma de fazer a mobilização das pessoas" (sindicalista, Sinpro).

O mesmo conhecimento de fundação e surgimento sindical é revelado para o Sepe.

> E inclusive a salinha dessa entidade foi doada para o Sepe. Eram duas entidades que eu não me lembro mais as siglas. Eu me lembro que essas duas pequenas entidades se juntaram[...]. Aí esse grupo que era contra perdeu lá na votação das reuniões. Prevaleceu a tese de que se deveria fundar uma associação. É, porque na verdade, essa ideia de associação era para aglutinar os professores da rede pública, que apesar de saber que existiam associações, uma ou duas, aqui no Rio eram muito fracas..." (ex-sindicalista, Sinpro).

As duas entidades que se aglutinaram para formar o Sepe, em 1979, foram a União de Professores do Rio de Janeiro – UPRJ , fundada em 1948, e a Associação dos

Professores do Estado do Rio de Janeiro – Aperj. A doação da "salinha" foi feita pela UPRJ.[2]

É nítida a tendência de manutenção da estrutura sindical mesmo em situações de muito controvérsia política, sobretudo para manter o seu funcionamento mínimo.

> Você tem claramente uma presença maior das figuras da esquerda, Robespierre, por exemplo, era um quadro do Partido Comunista Brasileiro, era um quadro importante, teve expressão... Têm situações que são marcadas com uma certa intermitência, mesmo depois de 64 com intervenção e algumas conciliações, a ideia de que era necessário manter um sindicato, por exemplo, o Monrevi que era o presidente da virada (ex-sindicalista, Sepe).

No final dos anos 1970, segundo o depoimento, havia a possibilidade de unificação de atuação dos professores das duas redes de ensino, pública e privada.

> A tendência deles [dirigentes do Sepe] era esvaziar o Sindicato dos Professores, assumir as responsabilidades da luta dos professores, mesmo da rede privada, isso demorou um certo tempo. Depois nasce com a tendência de ganhar o Sinpro (ex-sindicalista, Sinpro).

Essa situação não se confirma na arguição da direção do Sinpro-Rio:

> Não tinha essa ideia de formar um único sindicato, [...] teríamos dificuldades legais, porque naquela época era proibida a sindicalização dos funcionários públicos [...] o importante para eles [do Sepe] era o seguinte: o movimento passar por fora da estrutura oficial".

Na história das organizações sindicais a presença de diferentes forças políticas é uma constante.

> Havia uma presença organizada dos partidos políticos, os comunistas e os socialistas eram organizados e se colocavam como elementos orgânicos. Outros grupos apareciam, mas sem expressividade no movimento, tal foi o caso da União Democrática Nacional – UDN , vinculada à Igreja Católica (ex-sindicalista, Sinpro).

A vinculação com a UDN aconteceu com a União dos Professores Primários – UPP.[3] A professora primária e vereadora Lygia Maria Lessa Bastos,[4] mantinha estreitas relações com a UPP, como é possível notar na publicação do jornal *O Globo*, de 8 de setembro de 1960:

> A União dos Professores Primários e um grupo de amigos da vereadora Lygia Lessa Bastos – candidata da UDN, n. 164 – convidam para a missa que, pelo transcurso de seu aniversário, fazem celebrar amanhã, dia 9, às 10 h 30 min, na Igreja Cruz dos Militares, Rua 1º de março, esquina de Ouvidor (apud Andrade, 2001).

---

2 A localização desta sala era: Rua Alcindo Guanabara, 24, sala 1006, Edifício Anglia, Centro do Rio de Janeiro, onde hoje funciona o Sepe.

3 Cf. Andrade (2001).

4 Professora carioca, ingressou na carreira política como vereadora em 1947 pela UDN. Também foi deputada estadual e federal pela Aliança Renovadora Nacional – Arena. Lygia é a mulher de carreira política mais duradoura do país, permanecendo na cena pública por quase 40 anos (Andrade, 2001).

Note-se que a professora Lygia foi eleita em 1947, e a UPP foi fundada em 1948. Outros Boletins[5] da União dos Professores Primários do Estado da Guanabara – Uppeg atestam essa relação. Panfleto de propaganda político-eleitoral anuncia que

> Lygia terá todo o apoio da Uppeg, assim como a colega Maria Antonieta Bittencourt Borges, que, juntas, formarão o eixo Brasília-Rio, sustentáculo das nossas reivindicações (apud Andrade, 2001).

E ao final do texto do boletim encontra-se a informação:

> Chapa para o Magistério Unido: Para Senador: Gama Filho – Para Deputado Federal: Lygia Lessa Bastos, n. 212; – Para Deputado Estadual: Antonieta Borges, n. 1361 (apud Andrade, 2001).

Essa situação de vinculação da associação de professores com a militância político-partidária foi evidenciada nas características comuns das associações mutualistas da época.

Também é nítida a vinculação do movimento sindical com grupos afinados com outras forças políticas.

> Ali tinha de tudo PCB, PDT... Várias correntes. Tinha PMDB. O próprio Godofredo acabou deputado do PMDB, na época, antes do PT. Depois ele foi para o PSB. Havia um respeito muito grande entre as correntes e foi dessa forma que eu fui forjada... É claro que havia uma certa vanguarda mais a esquerda que sempre quis partidarizar o movimento. Na fundação do PT, como o partidão[6] tinha uma influência maior sob os dirigentes do Sepe, havia uma necessidade de uma diferenciação (ex-sindicalista, Sepe).

Percebe-se que o movimento sindical consegue eleger seus representantes ainda no início da década de 1980, como o cargo de deputado estadual pelo Rio de Janeiro, conquistado pelo então presidente do Sepe, professor Godofredo Pinto. A constituição da identidade do movimento sindical com grupos de esquerda se aproxima mais depois da existência do Partido dos Trabalhadores (PT), como nessa arguição:

> A Glorinha, era a principal liderança dessa ala, o Luiz Edmundo, que era diretor daquela escola federal técnica do Rio, tinha um grupo grande. Partidariamente, o PT teve um grande crescimento entre os professores (ex-sindicalista, Sinpro).

A formação do sindicalismo docente, como força política, esteve fortemente aliada ao poder e expressão dos grupos político-partidários. Antes da década de 1970, aos grupos de perfil político conservador, e depois dessa década aos grupos alinhados com o pensamento da esquerda. Em termos de organização da documentação sindical o informante, que compôs a direção do Sinpro-Rio, demonstra uma preocupação.

> Porque quando eu cheguei aqui no sindicato, estava tudo arquivado, espalhado. Então eu botei uma certa ordem. Um dia eu cheguei aqui no sindicato, tava novo, não sabia o que era aquilo, papel velho, eu tinha tirado do armário, papel que não é brincadeira, quando eu

5 *Boletins da Uppeg*, n. 16 e 17 , set e out 1974 (apud Andrade, 2001).

6 Referência ao Partido Comunista Brasileiro – PCB.

> olhei disse: "Tudo isso aqui é papel histórico, não pode". Guardei tudinho. Iam jogar fora. Iam jogar tudo fora. Aí eu convenci a diretoria a contratar gente pra fazer um arquivo bem feito, material tudo direitinho, com índice e tudo (sindicalista, Sinpro).

Possivelmente, essa preocupação perdurou ao longo dos anos, o que permite hoje àquela entidade sindical instituir um "Projeto Memória" de recuperação e organização dos dados e documentos históricos que está em fase de execução.

> Uma das primeiras coisas que eu pedi aqui foi o seguinte: informatizar o sindicato. Era tudo na base da máquina [...]. Se não modernizar não se pode fazer um sindicato..." (sindicalista, Sinpro).

Essa arguição se coaduna com a intenção de qualificar a organização sindical. O Sinpro-Rio demonstrou a sua organização já na sua fundação, em 1931. Naquela época, foi constituída uma diretoria provisória com 3 cargos (presidência, secretaria e tesouraria) e também um conselho diretor com 20 membros. A organização da entidade sindical foi marcante na estruturação da fala dos participantes da pesquisa.

> Mas a orientação era, aqui era muito legal a diretoria, porque tudo se fazia, era reunião, não havia o autoritarismo, sabe? Agora eu estava na frente... Eu era o presidente desse período, nesse período da nova diretoria, renovação do sindicato, de setembro de 78 pra cá houve a renovação, e eu fiquei responsável (sindicalista, Sinpro).

Esse discurso é de uma liderança sindical que, por vários mandatos, dirigiu a entidade sindical e chama a atenção para a posição inovadora da instituição. A média do tempo de militância dos dirigentes sindicais e de permanência nos cargos é alta. No Sinpro, por exemplo, uma grande parte dos sindicalistas está na direção desde 1978 (Miranda, 2005).

Foi demonstrado que o sindicato teve dedicação com as atividades sindicais perante as suas bases, mesmo quando havia condições adversas para a atuação. De fato, os sindicatos se esforçaram para manter o seu funcionamento.

> Uma vez eu passei a noite aqui. Uma vez, na segunda diretoria, passei a noite levantando dados, redigindo, datilografando e mimeografando uma nota pra distribuição na Ilha do Governador, no Colégio Freitas [...]. Mas sindicato político, não é fácil não. Um dia, eu achei um mimeógrafo só. Mandava fazer cópia fora, tomava emprestado de fulano de tal, e eu digo, vamos comprar um mimeógrafo pra ter dois, pra poder atender o material rodante aqui (sindicalista, Sinpro).

Ainda como condição adversa no desenvolvimento da luta sindical, o participante da entrevista revela a grande quantidade de atribuições que assume um sindicalista. Sobretudo quando o órgão de lotação do funcionário não libera o dirigente,

> Dando 30 aulas por semana, cuidando de um sindicato maluco deste. Indo pra Brasília, indo pra isso, indo pra aquilo. Pra você ter uma ideia, quando saí daqui deixei mais de mil processos administrativos no Ministério do Trabalho (sindicalista, Sinpro).

No campo comum dos discursos, os participantes da entrevista apresentaram sua posição acerca da formação e da imprescindibilidade da organização sindical dos pro-

fessores para reconhecimento da categoria, das estratégias de luta para manter a estrutura sindical em funcionamento durante a construção de sua história, da constituição de uma identidade para a profissão e dos mecanismos de representatividade. Esta formação do sindicalismo docente esteve vinculada à história de atuação dos dirigentes sindicais com os partidos políticos. E a partir desse referencial comum, como eles se diferenciaram?

Análise das diferenças grupais dos discursos. Atores sociais do sindicalismo docente

Na análise anterior os participantes da pesquisa apontaram para a formação e necessidade da organização sindical entre os professores, envolvendo o conhecimento de sua história e manutenção da estrutura sindical. Todavia, a análise também apontou para a existência de ideias diferentes quanto à percepção da profissão de professor e quanto à organização sindical. Tais representações indicam que podem sofrer a influência de variáveis como, por exemplo, a idade, a função atual na vida sindical, o sexo e o sindicato em que atua ou atuou.

O sociólogo francês Willem Doise considera que os estudos do psicólogo social Serge Moscovici fornecem elementos para construir uma psicologia societal que imbrique o estudo dos sistemas cognitivos (nível individual) no estudo dos sistemas relacionais e societais (nível posicional e ideológico). É nesse contexto que o autor entende as representações sociais como princípios geradores de tomada de posição, ligados às inserções sociais específicas, organizando os processos simbólicos que interferem nas relações sociais (Almeida, 1998).

Ressalta-se, como dito anteriormente, que na primeira fase não se busca exatamente um consenso ou similitude de opiniões, conforme a perspectiva desenvolvida por Doise e colaboradores. Porém, este consenso pode ser entendido de uma forma mais ampla, como um conjunto de referências partilhadas em comum por um grupo.

Assim, a visão dos sindicalistas e professores acima analisada seria o que Doise denomina de mapa mental, ou o jornal, sob o ponto de vista de Bourdieu (1972). Um mapa ou um jornal que servirá aos sujeitos como um princípio gerador de tomada de posição. Para Doise (2001), sob essa perspectiva, é aceitável a suposição da existência de variações e diferenças sistemáticas entre as posições de indivíduos e grupos.

Segundo a professora Ângela Almeida, nesse nível de análise as referências de estudo são as heterogeneidades nas tomadas de posição em relação a um dado objeto de representação (Almeida, 1998).

Cabe ressaltar que nessa segunda fase do estudo o objetivo será identificar as diferenças grupais e não as diferenças individuais. Nessa fase da análise, pretende-se compreender como os grupos se diferenciam em relação ao campo comum das representações sociais.

Professores com história de filiação ao sindicalismo docente do ensino público

Neste grupo predominou o entendimento sobre a identidade social do docente, os mecanismos de luta da categoria, as posições políticas e a presença dos sujeitos como ativistas do movimento sindical. O participante da entrevista opina sobre o perfil da profissão de professor, apontando a identidade que se afeiçoa com a categoria na atualidade.

> Acho que hoje a gente forma, nós viramos assim uma categoria, deixou de ter aquela, aquela coisa de elite, hoje todo mundo se reconhece como trabalhador, quer queira quer não (sindicalista, Sepe).

Esse discurso do participante da pesquisa posiciona o professor dos dias de hoje como mais uma categoria pertencente à classe trabalhadora e que ele se reconhece enquanto tal. No entanto, esse profissional tinha dificuldade de se considerar assim antes dos anos 1970. Somente depois dessa década é que a identidade de classe trabalhadora começa a delinear-se, quando o contexto político e social do país é de efervescência do movimento social e de redefinição do quadro social e também quando se institui o sindicalismo de movimento social, no qual se enquadra o sindicalismo docente. É o que revela este trecho.

> Eu acho que é um problema de *status*... Não se considerava trabalhadora, se considerava num outro patamar, era muito mais intelectualizada, tinha muito mais os valores, vamos dizer assim, da burguesia, muito mais os valores colocados pela sociedade dominante do que esses valores da luta (sindicalista, Sepe).

Essa efervescência é marcada também pela queda do padrão social e econômico do professor nas décadas de 1970 e 1980. Tal é a informação gerada abaixo.

> Olhando a distância hoje eu diria que de certa maneira aquele movimento lá do final da década de 70 e início dos anos 80 era uma peça de resistência deste tipo de professorado, que tinha vivido um processo de empobrecimento (ex-sindicalista, Sepe).

Além da fase do empobrecimento da categoria, os anos 1970 foram também de *desmistificação da ideologia do "mestre-sacerdote"*. Mas essa desmistificação não foi promovida por um processo de elevação da consciência política do professorado, reconhecendo, nessa visão ideológica, os interesses das classes dominantes, mas sim pelo declínio concreto da qualidade profissional, à exceção de raros colégios, pela criação de um conjunto de expedientes variados para afastar-se de um cotidiano desgastante e desestimulante, materializado na atenção da relação sala de aula, afastando o profissional do modelo "sacerdote" para aproximar-se do modelo "funcionário público" (Masson, 1988).

A visão do desempenho da profissão como uma prática de entrega, de sacerdócio, missão e dom é informada como algo vinculado ao passado,

> faço isso porque eu não acredito nessas coisas, eu acho que você tem que ter vida própria e fazer tudo aquilo que você acredita... E tinha muito disso, as pessoas se matavam, se enfartavam mesmo, mas faziam aquilo porque acreditavam mesmo, né, era muita crença no que eles faziam, não sei se hoje tem isso (sindicalizada e não sindicalista, Sepe).

Contudo, a posição social elevada do professor se mantém nas regiões interioranas.

> O professor do interior hoje continua tendo, na visão da sua cidade, um *status* não salarial, mas social, muito diferente do professor da Baixada Fluminense ou da cidade do Rio de Janeiro (ex-sindicalista, Sepe).

Outro destaque relevante que chama a atenção para a organização sindical e que sinaliza com a perspectiva do trabalho por vocação é quanto à característica da profissão de professor com relação à perspectiva de gênero.

> Agora eu acho que a característica dessa organização, diferente dos outros trabalhadores, é mesmo por conta da categoria, que até então era majoritariamente feminina. Eu acho que o perfil da profissão afetou bastante a organização, eu não acho que foi pouco não. Obscureceram foi muito, quer dizer assim, como é que a profissão era vista e como passou a ser vista, eu acho que nesse sentido pode ser muito interessante (ex-sindicalista, Sepe).

O exercício da docência na educação secundária e superior cabia aos homens e a educação primária às mulheres. Essa mesma lógica, de organização da educação brasileira, é reproduzida na esfera sindical. A base de formação do Sindicato dos Professores do Ensino Secundário, Primário e de Artes do Rio de Janeiro era, majoritariamente, masculina. Nos registros da diretoria apenas dois nomes femininos aparecem: Maria de Lourdes Nogueira, como integrante do Conselho Deliberativo em 1936 e Déborah Lago de Toledo Fonseca, como suplente em 1944.

O magistério é uma categoria formada na maioria por mulheres. Em 1932, a despeito de uma escola influenciada pelos ideais liberais continuaram a se desenvolver as questões de "aptidão natural" e da "vocação" como "especificidades femininas" ao exercício do magistério. Assim, determinadas profissões, notadamente aquelas ligadas à saúde e à educação passaram a figurar como áreas que deveriam ser ocupadas pelas mulheres por possuírem "aptidão natural" para ocupar as mesmas.

> Uma categoria majoritariamente feminina e majoritariamente de classe média, você imagina o que significava para um marido empresário ou profissional liberal ter uma mulher grevista de bandeira no meio da rua (ex-sindicalista, Sepe).

A pesquisadora Lia Faria, em seu estudo, questiona: "*Quem é essa mulher que se torna professora?*". Ela conclui que a mulher escolhe esta profissão porque, à medida que foi "aprisionada" ao longo do processo histórico no "mundo privado" da casa, tornou-se para ela muito difícil adentrar ao "mundo público" que, pelo patriarcalismo, é considerado masculino. De acordo com a pesquisadora, a história da mulher é oculta pelo *discurso oficial*. Portanto, o que se espera dessa mulher é aceitação, concordância e resignação; que seja apenas reprodutora do sistema e que veja a escola como uma ilha dissociada do todo coletivo (Faria, 1989).

Como consequência desse perfil da categoria e da identidade social do professor, a ex-sindicalista apontou a dificuldade de adesão do sindicato dos professores, no caso o Sepe, à Central Única dos Trabalhadores (CUT).

> Foi pra categoria difícil deglutir, uma categoria majoritariamente feminina, uma parte mais antiga dita... aspas... bem tratada, em que a CUT era sinônimo de comedor de criancinhas. Não existia ainda uma discussão com a categoria do que fosse uma central de trabalhadores (ex-sindicalista, Sepe).

O Sepe se filiou, em 1985, à recém-criada CUT, entidade intersindical de origem combativa que foi um agente fundamental na luta antiditadura. A CUT não foi a única central criada no país, porém a maior e mais importante organização dos trabalhadores. Ela nasceu e atuou na década de 1980 orientada por uma perspectiva classista, com aspirações ideológicas de matizes socialistas e de confronto para com o Estado e o capital. Soares (2001) não apenas expressa esta caracterização com bastante clareza como destaca, ainda, a existência de uma forte vinculação entre o projeto político e sindical de fundação da central e o projeto político do Partido dos Trabalhadores. Segundo ele,

> O PT e a CUT surgiram, nos anos 80, como forças políticas de luta e de resistência à ditadura militar e à exploração capitalista, num contexto histórico de amplo ascenso do movimento operário-sindical e de fortes tensões sociais e lutas de classes. Surgiram, portanto, como instrumentos de luta dos trabalhadores para organizá-los de maneira autônoma e independente em relação aos partidos burgueses tradicionais, e a velha estrutura sindical oficial. No projeto inicial de ambos, em que pesem os limites e confusões originais, estavam inscritas as bandeiras de luta pela constituição da independência de classe, da unidade e da solidariedade dos trabalhadores e do socialismo (Soares, 2001: 77).

Neste período, o participante da entrevista salienta que o professor afirma a sua posição de assalariado, igualando-se à outras categorias profissionais. Para ele o professor alcança o

> sentimento de pertença à classe trabalhadora e a percepção de que ele não tinha uma situação de relação de trabalho diferente da de um metalúrgico ou de um bancário (ex-sindicalista, Sepe).

Grande parte dos dirigentes sindicalistas deste grupo, professores com história de filiação ao Sepe, tem um perfil de militante político anterior ao ingresso na organização sindical.

> A minha data de sindicalização foi em 77. O que motivou foi a minha trajetória anterior [...] movimento estudantil, a participação em associação de bairro. Então eu sempre tive a necessidade, dentro da minha concepção, de organização. E o sindicato é um polo organizativo e defensor do magistério (sindicalista, Sinpro).

A história desse grupo de professores, com história de filiação ao sindicalismo da rede pública, favoreceu iniciativas de mobilização da categoria e destacou a greve como o principal instrumento de luta.

> Sempre tem um saldo organizativo de movimentos grevistas que você faça, ele pode ser menor ou pode ser maior, então isso vai variar de momento pra momento. Já houve greve com 98 por cento de adesão. Ela vai terminar com a categoria arranhada, mas a gente inicia com muita força (ex-sindicalista, Sepe).

A greve buscava a adesão da comunidade escolar, pais e alunos, para o seu fortalecimento. Estes, inclusive, apoiaram as manifestações grevistas dos professores em muitos movimentos.

> O sindicato foi construído também, o público ou técnico no caso do Rio de Janeiro, com o próprio crescimento dessa consciência de classe e a preocupação que eu sentia também naquela época de dialogar sempre com os alunos e com os pais para mostrar o sentido do nosso movimento e o recurso extremo a greve (ex-sindicalista, Sepe).

Já em 1978, o magistério público do país está mobilizado e em greve. No Paraná os professores receberam o apoio da associação local, a Associação dos Professores do Paraná – APP, já em São Paulo as duas entidades existentes, Centro do Professorado Paulista – CPP e Associação dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo – Apeoesp, não apoiaram. No caso de São Paulo, o processo grevista possibilitou a formação de uma chapa de oposição, que assumiria a Apeoesp em março de 1979. A vitória oposicionista na entidade paulista provocou efeitos significativos no movimento nacional do magistério, consequentemente, no movimento docente do Rio de Janeiro (Masson, 1988).

Professores com história de filiação ao sindicalismo docente do ensino privado

Neste grupo de análise predomina a história de vida diante da organização sindical, com forte predomínio da centralização do poder e desenvolvimento do personalismo. O sindicato mantém grande esforço inicial para tentar a legalização e o reconhecimento. E havia preocupação do sindicato dos professores com a regularização e manutenção das atividades sindicais por meio de documentação encaminhada ao Ministério do Trabalho.

> E eu mandei pro ministério do trabalho, tirei várias cópias e deixei aqui guardado, deixei aqui também, aí meu nome ficou, sabe como é que é, né? Não ficou bom pro patronato (sindicalista, Sinpro).

O participante da entrevista que manifesta essa sua posição é do Sindicato dos Professores, o que é fundamental lembrar a sua condição de sindicato oficial. A posição de imparcialidade é apresentada como condição para assumir cargo na direção da entidade.

> O Pierre foi o presidente aqui. Robespierre Martins Teixeira. Aí, eu fiquei como vice-presidente, depois me chamaram, você tem experiência aqui e tal. Eu não quero, aí enchi tanto, que acabei, tá bom, então mas sob a condição: nem ficar do lado A nem do lado B, ficar imparcial, não digo neutro, né, que ninguém nunca é neutro, é imparcial (sindicalista, Sinpro).

O país sob a vigência do estado ditatorial com uma lei de segurança nacional e um aparato repressivo não permitia a realização de movimento grevista sem a devida autorização do Estado.

> Nós fizemos uma greve legal, aí pronto entramos, as faculdades não queriam pagar, ganhamos, nós fizemos um acordo salarial, olha pra você ter uma ideia, o caso foi tão grave aqui no sindicato que nós fizemos uma reunião com o delegado do trabalho (sindicalista, Sinpro).

A prerrogativa de "greve legal" foi um instrumento repressivo adotado por Dutra, em março de 1946, com a publicação do Decreto n. 9.070, que dispunha sobre o direito de greve. Tal direito foi negado pela Carta (ainda em vigor) de 1937, mas fora reconquistado, de fábrica em fábrica, pelos trabalhadores, só que cabia restringi-lo, no âmbito da reordenação institucional. Na prática, ilegalizava-se qualquer greve, tamanhas eram as restrições impostas ao exercício deste "direito". Dizia-se, na época, que a partir do Decreto 9.070 era permitido fazer greve, aos domingos, nas fábricas de brinquedo se o patrão consentisse - por escrito. Após a ditadura militar de 1964 essa legislação antigreve é endurecida e persiste o sindicalismo de Estado (Alem, 1991).

O sindicato sob a égide do reconhecimento oficial tinha de cumprir as exigências da lei de enquadramento, uma delas era a verticalização na organização.

> Que às vezes tinha um caso pra tratar aqui, outro ali, a turma não tinha experiência e eu não podia deixar de pegar e concentrar aquilo tudo, é concentrar, mas não com centralismo, era para não deixar o negócio se perder [...]. Quando houve essa nova diretoria, que eu entrei pra presidente, e fizemos uma composição aqui chamada Comissão de Ecologia e Lazer (sindicalista, Sinpro).

Percebe-se aqui, claramente, a concentração de poder, o cumprimento da legislação oficial ao enquadramento sindical e a ênfase no personalismo ou mesmo no saudosismo de uma forma de agir sindicalmente em que a figura do líder era evidenciada. Outra característica manifestada no discurso deste participante da pesquisa e aliada às anteriores é a do "seguidismo" na estrutura sindical.

Assim, da análise desta fase pode-se concluir que os participantes do primeiro grupo, professores com história de filiação ao sindicalismo docente da rede pública de ensino, ressaltou destacou a história do sindicalismo docente por meio de suas mobilizações e conflitos com os poderes instituídos, ou seja, em torno de conquistas no plano coletivo da categoria. Este grupo preocupou-se em caracterizar o professor como classe trabalhadora, que sofre em suas condições de trabalho, que não se difere dos outros trabalhadores da iniciativa privada, e que, para tanto, o instrumento central para a conquista de direitos seria a greve. No segundo grupo, professores com história de filiação ao sindicalismo docente da rede privada de ensino, a análise do discurso é tipicamente caracterizada pelo perfil do sindicato e a história de militância, com fortalecimento do personalismo, da concentração de poder e do seguidismo.

Agora, conforme explicitado por Doise e Bourdieu, as diferenças estão ancoradas nas diferentes inserções sociais dos sujeitos: participação sindical, filiação política, experiências, valores etc.

Análise da ancoragem das diferenças grupais e considerações finais

Essa etapa considera que as representações sociais, além de exprimirem um consenso entre indivíduos, marcado por certas modulações ou oposições individuais, são também caracterizadas por ancoragens das tomadas de posição em outras realidades simbólicas coletivas. O consenso de que se fala não significa similitude de opiniões, mas deve ser

entendido de uma forma mais ampla, ou seja, como um conjunto de referências partilhadas em comum por um grupo. As representações sociais, nesse caso, se explicitam nas hierarquias de valores, nas percepções que os indivíduos constroem das relações entre grupos e categorias e nas experiências sociais que eles partilham com o outro, em função de sua pertença e posição (Jodelet, 2001). Refere-se, portanto, à ancoragem das diferentes tomadas de posição no interior de um grupo social ou de uma população.

Supõe-se que concepções, visões de mundo, valores, história de vida, inserção política, situação de classe, filiação partidária, participação sindical etc. sejam moduladores das diferentes tomadas de posição. Enfim, que variáveis ancoram os discursos dos dois grupos de sujeitos? Percebe-se que a ancoragem vinculou-se com a história de formação do dirigente sindical, sua atuação político-partidária, sua concepção de sindicalismo e educação e sua participação ao tipo de sindicato, se o sindicato atrelado ao enquadramento sindical oficial ou não.

Os participantes da pesquisa com história de participação no Sinpro-Rio estiveram envolvidos com a educação privada e suas formas organizativas. Neste sentido, este sindicato consolidou o seu papel como entidade preferencialmente negociadora por meio dos acordos coletivos ou da instauração de dissídios na Justiça do Trabalho, permanecendo atrelado à estrutura de sindicato oficial durante toda a sua história e prescindindo das atividades reivindicativas.

Uma organização dentro do enquadramento sindical requeria uma organização vertical com a presença de uma instância que é a presidência que induz, fatalmente, a ações focadas no indivíduo e não na coletividade. O excesso de centralização de atividades e de poder também é evidente. Esse nível de organização se mantém até hoje na organização do Sinpro-Rio. A sua Diretoria é constituída por uma direção executiva: presidente, dois vice-presidentes, primeiro e segundo secretários, primeiro e segundo tesoureiros, um procurador, um diretor de comunicação, um diretor de educação e cultura e um diretor de patrimônio. A organização sindical possui ainda diretoria de zonais e delegacias, conselho fiscal e diretores representantes da Federação Estadual dos Trabalhadores em Estabelecimentos de Ensino – Feteerj, e as eleições de sua diretoria ocorrem a cada três anos.[7]

Outro fator de determinação no discurso dos participantes da pesquisa se relaciona com os embates políticos. Estes associam-se com a constituição da identidade da estrutura sindical docente. Desde o surgimento dos sindicatos dos professores, a presença de forças políticas partidárias ou não já era marcante. Depois de um período extenso de greve adveio a preocupação com a organização da entidade sindical, com a definição das responsabilidades administrativas e com a hierarquização do poder.[8]

Assim, os militantes do CEP concentram esforços na preparação do processo das eleições gerais da entidade (eleição da diretoria geral, das direções dos núcleos munici-

7 Informações disponíveis em www.sinpro-rio.org.br. Acesso em 13 de dezembro de 2005.

8 Em agosto de 1979, os professores cariocas ligados à SEP decretam a segunda greve da categoria, mais longa, difícil e estenuante.

pais no interior e coordenações dos núcleos zonais). Prevaleceu a composição entre as diversas correntes políticas reunidas numa chapa única: organizações partidárias de esquerda clandestinas (MR-8, MEP,[9] Convergência Socialista[10]), PCB, PC do B, Libelu (tendência operário-estudantil Liberdade e Luta, trotskista) (Masson, 1988).

Diferentemente do Sinpro-Rio, o Sepe é dirigido por um colegiado composto por 48 membros, e a sua estrutura de funcionamento divide-se em: *a*. coordenações: geral, da capital, do interior e do Grande Rio; *b*. secretarias: de organização, de finanças, de imprensa e comunicação, de aposentados, de funcionários administrativos, de assuntos educacionais, de formação e cultura, de assuntos jurídicos, de gênero, antirracismo e orientação sexual e de saúde (Sepe/RJ, Estatuto, 2000).

Enquanto o sindicato da rede privada buscava realizar "greves legais", a Sociedade Estadual de Professores – SEP, criada em 1977, realiza um movimento de fortes mobilizações no bojo do que se denominou de "*Novo Sindicalismo*". Nos anos posteriores, a SEP estrutura uma proposta de planificação da carreira ou plano de cargos e salários e os professores esperaram que durante a vigência do governo de Faria Lima (1975-1979) as suas reivindicações fossem atendidas. Porém, com a indefinição do governo, o movimento decreta, em 11 de março de 1979, uma greve por tempo indeterminado, realizada dentro da escola e com assinatura de ponto. Ressalta-se que outros estados também decretaram greves de professores públicos.[11] Essa greve serve de marco referencial para a categoria, possivelmente por conta da grande efervescência política e pela mobilização desencadeada, como bem ilustra o pesquisador Máximo Masson:

> A adesão, aparentemente rápida e espontânea ao movimento, o qual sem organização local anterior (à exceção, bastante frágil, das zonas do Rio de Janeiro e núcleos sepianos de Niterói e Campos) conseguiu paralisar as atividades escolares em quase todos os municípios, principalmente nas áreas mais urbanizadas e centrais (diferente era a situação das "escolas rurais") pode ser explicada pelo acúmulo de frustrações, desesperanças, expectativas, que já datavam de anos (Masson, 1988: 91).

Assim, apresentam-se nos discursos dos participantes da pesquisa concepções de educação e de atuação político-sindical diferenciadas, uma delas é sobre a greve.

A greve, como instrumento de luta dos trabalhadores, fez parte das mobilizações anuais do professores da rede pública de ensino do Rio de Janeiro durante a década de 1980. Greve é utilizada como um instrumento de mediação, como bem analisa a professora e pesquisadora Maria Aparecida Ciavatta:

> A mediação não é um instrumento analítico de medição quantitativa do comportamento de um fenômeno, nem a busca da relação de causa e efeito, mas sim, é a especificidade histórica

9 Movimento de Emancipação do Proletariado, fundado em 1976, a partir da dissidência da Organização Revolucionária – Política Operária (cf. Arns, 1985).

10 Dissidência do Partido Operário Revolucionário (trotskista), fundada em 1977 (cf. Arns, 1985).

11 Na segunda metade de 1978, os jornais do país publicavam um acontecimento inédito: greve dos professores públicos (Masson, 1988).

> do fenômeno. A mediação situa-se no campo dos objetos problematizados nas suas múltiplas relações no tempo e no espaço, sob a ação de sujeitos sociais (Ciavatta, 2001: 132).

Sendo assim, segundo a autora,

> o conceito de mediação não se aplica apenas aos processos materiais, mas também aos fenômenos culturais e políticos. Sua especificidade não está no conteúdo da mediação, mas no processo articulado de um conjunto de relações que se estabelecem nos diversos níveis da vida humana (Ciavatta, 2001: 133).

A percepção da greve como instrumento de mediação da luta se alia a outras concepções, dentre elas o entendimento sobre o mundo do trabalho e a relação com a educação.

Na década de 1980 o movimento sindical no Brasil cresceu e se fortaleceu, tendo registrado muitas conquistas, a despeito da legislação limitadora da atuação sindical. Contudo, a reestruturação produtiva do capital e sua influência no meio educacional foram responsáveis por mudanças na postura da atuação sindical. Assim, as características inerentes a este processo de transformação nas formas de trabalho atuaram de forma decisiva.

Nas últimas décadas, o desenvolvimento científico-tecnológico responde por um novo fator fundamental: disponibilidade ampla da microeletrônica e baixos custos no processamento da informação. Segundo Maria Ciavatta "toma força um processo de profunda reestruturação do aparato produtivo com a incorporação de tecnologias intensivas em informação com base na microeletrônica" (Ciavatta, 2002: 60).

Eleva-se a composição técnica do capital e altera-se a divisão internacional do trabalho, sua divisão social, sexual e de reprodução humana. Surge um novo perfil ocupacional no qual é sensível o aumento dos requisitos educacionais para o mercado formal. É o que hoje se denomina "sociedade do conhecimento", cujas análises destacam a nova sociabilidade do capital. Na competição entre os capitais e na subordinação do trabalho ao capital, essas análises elidem a questão das classes sociais.

Soares (1998) mostra que, no campo da sociologia do trabalho, há uma intensa discussão acerca do caráter assumido pela industrialização brasileira e pelo modo como se deu (e como se dá) a organização produtiva nacional. O autor destaca que a reestruturação do capital, acompanhada pela adoção mais ou menos generalizada de políticas macroeconômicas pautadas pela ortodoxia liberal, levou a dramáticas alterações na realidade produtiva e na forma de ser do proletariado. A classe trabalhadora tornou-se mais complexa, com a desproletarização industrial, convivendo com a proletarização no setor terciário e modalidades diversas de subproletarização; mais heterogênea, com a crescente incorporação de mulheres ao mundo do trabalho; e mais fragmentada, graças à desconcentração do contingente operário efetivada pela horizontalização e terceirização produtivas.

Portanto, tendo em atenção essa ancoragem aqui desenvolvida, que discorre acerca de diferenças de concepções de mundo, de educação, de política e de sindicalismo docente, os discursos dos participantes da pesquisa foram embasados e justificados à luz desses argumentos. Ou seja, os professores filiados ao sindicalismo docente da rede pública de ensino, o Sepe, deram destaque à discussão da identidade social do professor

por meio da designação de trabalhador, reforçando a tese da proletarização docente; enquanto que os professores filiados ao sindicalismo docente do ensino privado, o Sinpro-Rio, manifestaram maior atenção à formação e carreira dos dirigentes sindicais, destacando sua própria história de militância.

Referências

ALEM, Silvio Frank, "História do sindicalismo brasileiro: Uma periodização", *Revista Universidade e Sociedade*, Ano I, n. 1, Brasília, 1991.

ALMEIDA, Ângela Maria de Oliveira. "A pesquisa em representações sociais: Fundamentos teórico-metodológicos", *Revista do Programa de Pós-graduação em Política Social*, Vol. 1, n. 1, Universidade de Brasília, Departamento de Serviço Social, 1º semestre 1998.

ANDRADE, Teresa Ventura de. "A União dos Professores do Rio de Janeiro: Um capítulo da história da organização docente (1948-1979)", Niterói, UFF, 2001, dissertação de mestrado.

APPLE, Michel W. *Trabalho docente e textos: Economia política das relações de classe e de gênero em educação*, Porto Alegre, Artes Médica, 1995.

BOURDIEU, Pierre. *Squisse d'une théorie de la pratique*, Paris, Droz, 1972.

CIAVATTA, Maria & Gaudêncio Frigotto (orgs.). *Teoria e educação no labirinto do capital*, Petrópolis, Vozes, 2001.

CIAVATTA, Maria. "A construção da democracia pós-ditadura militar: Políticas e planos educacionais no Brasil*",* in O. Fávero & G. Semeraro (orgs), *Democracia e construção do público no pensamento educacional brasileiro*, Petrópolis, Vozes, 2002.

CODO, Wanderley (coord). *Educação: Carinho e trabalho*, 3. ed., Petrópolis/Brasília, Vozes/CNTE, Universidade de Brasília, Laboratório de Psicologia do Trabalho, 2002.

COSTA, Cléria Botelho da & Nancy Alessio Magalhães (orgs). *Contar História, fazer história – História, cultura e memória,* Brasília, Paralelo 15, 2001.

CURY, Carlos R. J. *Educação e contradição: Elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo*, 3. ed., São Paulo, Cortez/Editores Associados, 1987.

DOISE, Willem; Alain Clémence & Fabio Lorenzi-Cioldi. "Prises de position et principes organisateurs des représentations sociales", in Christian Guimelli (org) *Structures et transformations des représentations sociales*, Paris/Lausanne, Delachaux et Niestlé, 1994.

DOISE, Willem. "Atitudes e representações sociais", in Denise Jodelet (org), *As representações sociais*, Rio de Janeiro, Eduerj, 2001.

FARIA, Lia C. M. "A questão feminina no movimento das contradições da escola pública do Rio de Janeiro e/ou: Quem é esta mulher que se torna professora?", Rio de Janeiro, Fundação Getúlio Vargas, 1989, dissertação de mestrado em educação.

FRIGOTTO, Gaudêncio. *Educação e a crise do capitalismo real*, São Paulo, Cortez, 1996.

GONDAR, J. "Lembrar e esquecer: Desejo de memória", in I. Consta & J. Gondar (orgs) *Memória e espaço*, Rio de Janeiro: 7 Letras, 2000.

HALBWACHS, Maurice. *A memória coletiva*, São Paulo, Centauro, 2004.

JODELET, Denise (org). *As representações sociais*, Rio de Janeiro, Eduerj, 2001.

LEFEBVRE, H. *O fim da história*, Lisboa, Publicações Dom Quixote, 1971.

MARX, K. *Grundrisse der Kritik der Politischen Öknomie (Fundamentos da crítica da economia política) (1857/1858)*. Berlim, 1953.

MIRANDA, Kênia. "A organização dos trabalhadores em educação sob a forma-sindicato no capitalismo neoliberal – O pensamento pedagógico e o projeto sindical do Sinpro-Rio, da Uppes e do Sepe-RJ", Niterói, UFF, 2005, dissertação de mestrado.

MASSON, Máximo A. Campos. "Magistério e sindicalismo: A trajetória do Centro de Professores do Rio de Janeiro", Rio de Janeiro, DFCS/IFCS/UFRJ, 1988, dissertação de mestrado.

POLLAK, Michael. "Memória, esquecimento, silêncio", *Revista de Estudos Históricos*, Vol. 2, n. 3, Rio de Janeiro, 1989.

REINERT, M. "Une méthode de classification descendante hiérarchique: Application à l'analyse lexicale par contexte", *Les Cahiers de l'Analyse des Données*, Vol. 8, n. 2, 1983.

RÊSES, Erlando da Silva. "De vocação para profissão: Organização sindical docente e identidade social do professor", Brasília, Departamento de Sociologia da Universidade de Brasília, 2008, tese de doutorado.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *Pela mão de Alice: O social e o político na pós-modernidade*, 5. ed., São Paulo, Cortez, 1999.

SCHAFF, A. *A sociedade informática*, São Paulo, Unesp/Brasiliense, 1990.

SOARES, José de Lima. *Sindicalismo no ABC: Reestruturação produtiva e parceria*, Brasília, Centro de Educação e Documentação Popular, 1998.

———. "O PT e a CUT nos anos 90: Encontros e desencontros de duas trajetórias", Brasília, UnB, 2001, tese de doutorado.

WEBER, M. *Economia e sociedade*, 3. ed., Brasília, EdUnB, 1994.

13

Breve balanço do II Seminário da Rede de Pesquisadores sobre Associativismo e Sindicalismo dos Trabalhadores em Educação (2010)

Márcia Ondina Vieira Ferreira,
Maria Laura Brenner de Moraes & Márcia Cristiane Völz Klumb*

Se referências numéricas fossem suficientes para indicar o êxito de um evento, poderíamos afirmar um grande avanço na construção de nossa rede de pesquisa, pois dos 22 trabalhos expostos em 2009, na primeira e embrionária reunião do grupo, passamos aos 37 trabalhos publicados no episódio de 2010.[1] O comparecimento de pesquisadoras/es não-brasileiras/os também foi surpreendente, já que tivemos a oportunidade de compartilhar as discussões com pessoas provenientes da Argentina, Uruguai, Bolívia, Paraguai, Colômbia, Equador, Peru, México, Estados Unidos e Portugal. No total, compareceram ao evento em torno de 70 pessoas, entre pesquisadoras/es e representantes de entidades sindicais docentes.

Não obstante, se já foi possível elaborar uma análise mais pormenorizada do apresentado na primeira ocasião (Ferreira, 2010), o aumento da produção no II Seminário, em 2010, frente ao tempo disponível para analisá-la, apenas nos permitiu esboçar algumas características da mesma. É isso que faremos a seguir, destacando, dentre outras coisas, o sexo das/os pesquisadoras/es; suas instituição de origem; as áreas de conhecimento as quais os trabalhos estão filiados; os objetos analisados nos textos etc.

1. Os trabalhos segundo as comissões nas quais foram inseridos

Os trabalhos recebidos previamente e publicados na página foram divididos, pela comissão organizadora, em nove eixos ou comissões, independentemente de sua condição de trabalhos encomendados ou de enviados (demanda espontânea). Na primeira das

* Márcia Ondina Vieira Ferreira, UFPel; contato: marciaondina@uol.com.br. Maria Laura Brenner de Moraes, CAVG/IFSUL; Márcia Cristiane Völz Klumb, UFPel, Grupo de Pesquisas Processo de Trabalho Docente. As autoras agradecem a colaboração da *designer* Bruna Ferreira Gugliano.

1 Houve pessoas que fizeram sua comunicação oral sem enviar texto para publicação.

comissões – *A pesquisa sobre os sindicatos de trabalhadores em educação* – pudemos contar com dois trabalhos. A comissão *Trabalho docente e organização coletiva* contou com seis textos. *Conflitividade e negociação coletiva* recebeu quatro contribuições. *Associações tradicionais de professores* recebeu sete trabalhos; *Raça, gênero e sindicalismo na educação*, dois; e *História contemporânea dos Sindicatos em Peru, México, Portugal e Brasil*, quatro. Quatro, também, foi o número de contribuições para a comissão *Sindicalismo e educação*, mesmo número da comissão *Participação e sindicatos de trabalhadores em educação*. Por fim, *Pesquisas apresentadas pelas organizações de trabalhadores em educação* contou, igualmente, com quatro trabalhos publicados.

A temática que mais cresceu foi a da comissão *Associações tradicionais de professores*, pois no encontro anterior da rede somente dois textos sobre a mesma foram apresentados. Por outro lado, a menos explorada foi a temática dedicada a estudos sobre gênero e raça, objeto somente de duas professoras brasileiras. Não obstante podemos considerar que, frente a não existência de uma comissão específica sobre o assunto no evento de 2009, o aparecimento de pesquisas sistematizadas revela uma demanda que pode crescer.

2. Sexo dos pesquisadores/as, origem institucional e demais características gerais dos trabalhos

Do conjunto de trabalhos publicados, 20 foram apresentados por mulheres, 12 por homens e 5 por parceria homens/mulheres.

Em relação às subáreas de conhecimento em que podem ser inseridos os textos, para determiná-las tomamos por referência o Programa de Pós-Graduação – PPG ao qual estava vinculado a/o estudante ou, no caso de docente, por seu PPG ou faculdade de origem. Essas informações foram obtidas consultando o *Curriculum Lattes* das/os seminaristas do Brasil; no caso de estrangeiras/os, nos baseamos nos dados apresentados nos próprios trabalhos, embora nem sempre os mesmos estivessem claros. Enfim, às três subáreas representadas no Seminário de 2009 – história, sociologia e educação – somaram-se outras três: psicologia, direito e saúde.

Quanto à distribuição geográfica, primeiramente vamos esclarecer o procedimento que tomamos para determinar as instituições onde foram produzidos os trabalhos. Como não houve orientação, no momento da inscrição dos textos, para que as/os autoras/es registrassem sua filiação, as instituições de pertencimento indicadas pelas/os mesmas/os tanto podem ser as profissionais quanto as de estudo, ou foram citados os dois tipos de instituição. Nosso critério foi o de discriminar as e os pesquisadores por instituição profissional, citando as instituições de estudo para aquelas/es cuja produção é resultado de sua condição de estudante. Desta maneira, tentamos situar a produção, isto é, privilegiamos o lugar onde foi elaborada a pesquisa apresentada. Nos casos em que havia mais de um autor no texto, consideramos exclusivamente a ou o primeiro autor.

Neste sentido, tal como ocorreu no I Seminário (2009), as/os pesquisadoras/es brasileiras/os predominantemente são oriundos da Região Sudeste do país (15 textos), com apenas dois trabalhos vindos da Região Sul, dois da Região Nordeste e cinco da Região

Centro-Oeste. Também em sua maioria as instituições representadas são de caráter público, sendo que somente dois estudos foram elaborados por pessoas vinculadas à instituição privada. Contamos, também, com um texto de instituição de Portugal, um dos Estados Unidos, um do México, um do Peru, um do Chile, um do Uruguai; a Argentina representou-se com sete trabalhos, tal como se pode ver no mapa anexo.

Assim, as instituições às quais estão vinculados os/as autores/as são,[2] começando pelas brasileiras: Universidade Federal Fluminense – UFF (2 trabalhos), Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ (1 trabalho), Instituto Universitário de Pesquisas do Rio de Janeiro – Iuperj (1 trabalho), Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ (1 trabalho), Fundação Oswaldo Cruz – Fiocruz/RJ (1 trabalho), Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG (3 trabalho), Universidade Estadual de Minas Gerais – UEMG (1 trabalho), Universidade Federal dos Vales de Jequitinhonha e Mucuri – UFVJM (1 trabalho), Universidade Federal de Juiz de Fora – UFJF (1 trabalho), Universidade Nove de Julho – Uninove (1 trabalho), Universidade Federal de Goiás – UFG (1 trabalhos), Universidade de Brasília – UnB (4 trabalhos), Universidade Estadual do Ceará – UECe (1 trabalho), Universidade Federal da Paraíba –UFPB (1 trabalho) e Universidade Federal de Pelotas – UFPel (2 trabalhos). Finalmente, dois outros trabalhos foram apresentações de organizações sindicais, por parte do Sindicato dos Trabalhadores da Educação Pública Municipal de Belo Horizonte – Sind-Rede/BH e Sindicato dos Professores do Estado de Minas Gerais – Sinprominas.

Em termos de instituições de fora do país, apresentaram um trabalho cada uma as seguintes organizações sindicais: a Federación Uruguaya del Magisterio e a Federación de Docentes de las Universidades Nacionales – Fedun/Argentina. Além disso, também com a apresentação de um trabalho, contamos com o Instituto de Pedagogía Popular do Peru; do México tivemos a representação da Universidad Nacional Autónoma de México; de Portugal, a Universidade de Lisboa; do Chile, a Universidad de Chile; dos Estados Unidos, a Fordham University. Por fim, da Argentina vieram produções (um trabalho cada) da Universidad de San Martín, da Universidad Nacional de Córdoba, da Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales – Flacso e do Ministerio de Trabajo, Empleo y Seguridad Social; e da Universidad de Luján (dois trabalhos).

No que tange aos níveis e/ou modalidades de ensino abarcadas pelas organizações estudadas nas pesquisas – de forma semelhante ao ocorrido no seminário anterior –, a quase totalidade dos trabalhos trata de sindicatos ou associações voltados ao ensino básico. Das quatro organizações sindicais que apresentaram suas pesquisas, somente uma representa o professorado do ensino superior. A seguir, abordaremos mais pormenorizadamente os objetos dos textos por nós examinados.

2 Uma autora não indicou sua vinculação. Consulta ao Currículo Lattes indica que a referida professora atualmente trabalha na Universidade Metodista de Piracicaba (Unimep).

3. Objeto e metodologia dos trabalhos

Nesta seção descreveremos os objetos dos estudos, o que será feito tomando por referência a divisão implementada por meio das comissões de trabalho. Cumpre dizer que nem sempre os textos deixam explícitos os procedimentos utilizados nas pesquisas de origem, motivo pelo qual ocasionalmente não poderemos comentar esse item. Tomamos por referência, também, o já explicitado por Ferreira, no que tange aos tipos de pesquisa:

> os *relatos de pesquisa empírica* sistematizam ou resumem achados de trabalho de campo; os *relatos de pesquisa teórica* se dirigem a debater certa produção teórica selecionada para análise, posicionando-se a respeito; os *estados da arte* possuem um espectro mais amplo do que as pesquisas teóricas e têm por propósito sistematizar as características da produção; e os *ensaios* tentam incidir sobre o campo do conhecimento, de forma mais livre, mas não menos rigorosa (2010, p. 3).

3.1 A pesquisa sobre os sindicatos de trabalhadores em educação

Esse eixo contou apenas com dois trabalhos de convidados. Tal como o conteúdo deste texto, o estudo de Ferreira (2010) realiza uma análise dos trabalhos – sob forma de estado da arte – apresentados no primeiro episódio de nosso seminário, em 2009, destacando suas principais características e indicando limitações e perspectivas para a pesquisa no campo do sindicalismo de trabalhadores em educação.

O material trazido por Cooper (2010) é um modelo de análise do sindicalismo docente cuja função é permitir a comparação entre os formatos existentes em diferentes países. O autor apresentou seu texto com a intenção de estabelecer elos com as experiências organizativas dos países da América Central e do Sul. O texto sistematiza quais dados seriam necessários para compor as características das experiências a serem examinadas. Não há, no entanto, apresentação de resultados concretos de suas pesquisas anteriores, ou seja, dados obtidos na aplicação de seu modelo de análise, elementos esses presentes em algumas das suas produções (como Cooper, 1992).

3.2 Trabalho docente e organização coletiva

Em geral os textos desta comissão têm por primeiro foco o trabalho docente e, secundariamente, a resistência apresentada pelos trabalhadores às condições em que exercem o mesmo. Há quatro relatos de pesquisa empírica (Agra, 2010; Paschoalino, Santos & Lobo, 2010; Mancebo, Goulart & Dias, 2010; Carvalho, 2010), dos quais os três primeiros podem ser identificados como estudos de caso; um relato de pesquisa teórica (Melo, 2010) e um ensaio (Marinho & Bastos, 2010).

Os textos de Agra e de Carvalho ocupam-se de instituições privadas de ensino superior. O primeiro relata uma experiência de formação de seção sindical e seus desdobramentos, incluindo a narrativa da demissão de diretores da referida Seção. O segundo texto aborda a precarização do trabalho docente em instituições Zona da Mata de Minas Gerais, que sofreu grande expansão nos anos 2000.

O trabalho de Paschoalino, Santos e Lobo narra a constituição de um grupo intersetorial municipal, o Observatório da Gestão do Trabalho da Prefeitura de Belo Horizon-

te, que, em 2007, passou a ter um caráter institucional, sendo incorporado aos projetos da Secretaria Municipal Adjunta de Recursos Humanos daquela Prefeitura.

Melo tem por pretensão "reunir algumas ideias sobre trabalho docente e formas de resistência dos trabalhadores docentes colhidas na literatura como etapa preliminar de um projeto de investigação" (2010: 1). Já Mancebo, Goulart e Dias apresentam síntese de uma pesquisa que se dirigiu a analisar o trabalho docente na Uerj, entre 1995 e 2008.

Por fim, nesse conjunto de trabalhos, há a presença de um dedicado a analisar o surgimento do terceiro setor no âmbito educativo (Marinho & Bastos, 2010).

3.3 Conflitividade e negociação coletiva

Foram apresentados quatro trabalhos, sendo três de autores/as argentinos/as e um de autora brasileira da Região Centro-Oeste.

Os temas trazidos são: características dos conflitos trabalhistas no setor educativo argentino durante o período 2006-2009 (Chiappe & Spaltenberg, 2010); traços comuns nos cenários de negociação política entre governos e sindicatos docentes nos países da América Latina (Perazza, 2010); implicações da crise orgânica entre representantes e representados no âmbito educativo e sua repercussão nas estratégias de resistência e contestação ocorridas no campo sindical docente (Mogliavacca, 2010); perfil da Associação Nacional de Docentes do Ensino Superior – Andes a partir de 1988, quando de sua transformação em sindicato nacional, assim como sobre as principais questões que passaram a permear o movimento docente das instituições de ensino superior da esfera federal (Pereira, 2010).

Dedicadas às temáticas desta comissão de trabalho, duas são pesquisas históricas (Chiappe & Spaltenberg, 2010; Pereira, 2010); um estudo de caso (Migliavacca, 2010) e um ensaio (Perazza, 2010).

3.4 As associações tradicionais de professores

Maior comissão em termos de número de trabalhos (sete), é aquela que faz mais uso de abordagens historiográficas. Para tanto, além de estudos bibliográficos, análise documental e realização de entrevistas, os autores dos textos também utilizaram informações estatísticas, fornecidas pelos censos demográficos e educacionais.

A começar pelo trabalho do pesquisador argentino Gonzalo Martin Gutiérrez (2010), o mesmo dedicou-se a compreender a racionalidade subjacente à transformação e consolidação de um modelo de relação entre Estado e docência, estruturando de maneira diferenciada o vínculo entre o Estado, a esfera pedagógica e a trabalhista.

Já o conjunto de trabalhos dos/as pesquisadores/as brasileiros/as procurou avançar no entendimento da contribuição de condições objetivas para a criação de sindicatos docentes (Dal Rosso, 2010); identificar características possíveis de serem generalizáveis na prática organizativa do magistério no começo do século XX, na Argentina, México e Brasil (Gindin, 2010); realizar análise sócio-histórica da formação do sindicalismo docente da educação básica na antiga sede do poder central brasileiro – o Rio de Janeiro (Rêses, 2010); analisar de que forma se deu a ocupação da Associação Sul-rio-grandense

de Professores – ASRP ao longo da década de 1930, identificando o grau de relação dessa associação com a Associação de Professores Católicos (Cardoso, Tambara & Almeida, 2010); apresentar considerações sobre as causas do sindicalismo docente tardio, posto que esse surgiu com mais de 50 anos de atraso em relação ao sindicalismo operário no Brasil (Cruz, 2010); identificar características dos docentes maranhenses, suas implicações no processo identitário dos professores e como isso repercute na organização e na percepção do trabalhador docente (Silva, 2010).

3.5 Raça, gênero e sindicalismo na educação

Em exame da produção publicada no I Seminário da Rede, Ferreira (2010) destaca a necessidade de que as investigações sobre sindicatos de trabalhadores em educação não se restrinjam às análises de classe, examinando todas as formas de subordinação, com o que se compreenderia mais propriamente a situação e a posição social daqueles trabalhadores. Seu texto também argumenta que as especificidades de uma categoria majoritariamente feminina não poderiam ser deixadas de lado no momento da análise, elemento que foi o principal objeto do texto por ela apresentado, por sua vez, no I Seminário. Pois bem, o II Seminário foi brindado com dois trabalhos que se inserem na perspectiva de melhor conhecer as questões de gênero (Rocha, 2010) e as étnico-raciais (Lima, 2010) nos sindicatos que são objeto de nossa rede.

O texto de Rocha está dedicado a

> analisar como as lutas das "professoras primárias" e das "educadoras infantis" da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte – RMEBH vinculam-se à luta pela valorização do magistério e do trabalho feminino (2010: 1).

A autora situa a divisão sexual do trabalho nas redes de ensino como um dos elementos que sustenta a exploração do mesmo, indicando que o enfrentamento dessa situação tem sido feito pelo assumir do protagonismo feminino. As duas primeiras partes do texto são descritivas dos movimentos das mulheres professoras, com a primeira dedicada a um histórico das lutas do magistério estadual de Minas Gerais, e a segunda centrada na luta das professoras primárias municipais pelo pagamento por habilitação, com suas implicações sobre o tema da carreira. A última parte se dirige mais a discutir os movimentos específicos das educadoras infantis, e é aqui que se aborda a desconsideração, como trabalho, da docência realizada por mulheres. Entretanto, não estão explícitas as teorias de gênero utilizadas para sustentar os argumentos, sendo mais enfatizada uma produção que discute o sentido e a importância do ensino junto a crianças pequenas. Igualmente não estão esclarecidos os procedimentos metodológicos utilizados para a realização do trabalho.

Já o texto de Lima aborda "como a questão racial foi inserida no meio sindical de modo geral e em particular no Sindicato Estadual dos Profissionais de Educação do Estado do Rio de Janeiro – Sepe" (2010: 1). Em termos metodológicos, a autora consultou documentos como o estatuto do sindicato e realizou entrevistas com "militantes da questão racial dentro e fora do sindicato" (idem: 2). O trabalho é merecedor de elogios

por trazer uma discussão necessária e praticamente inexistente; na condição de monografia de conclusão de curso de graduação, espera-se que sua autora avance no conhecimento de outras abordagens da questão étnico-racial, pois seu argumento inicial de que o racismo é um artifício usado pelo sistema capitalista para dividir a classe trabalhadora é insuficiente para explicitar o tipo de desigualdade que ataca os grupos sem poder social por suas características de inscrição.

3.6 História contemporânea dos sindicatos em Peru, México, Portugal e Brasil

Nessa comissão encontram-se quatro trabalhos referentes aos temas: pactos estabelecidos entre sindicato e governo federal, no México, como forma de compreender os pilares que, na atualidade, sustentam esta relação (Loyo, 2010); formas de concretização da reforma neoliberal no Peru e a resposta do magistério e do Sindicato Unitario de Trabajadores en La Educación del Perú (Chiroque, 2010); percepção de diferentes sujeitos sobre a organização coletiva da categoria docente, no caso do Sindicato Único dos Trabalhadores em Educação de Minas Gerais – Sind-UTE (Oliveira, 2010); e, ainda, o movimento de transformação dos grupos de estudos do pessoal docente do ensino secundário em Sindicato dos Professores, a partir das décadas de 1970 e 1980, em Portugal (Tavares, 2010).

3.7 Sindicalismo e educação

Aqui foram apresentados quatro trabalhos, sendo um deles produzido por três pesquisadores chilenos pertencentes ao Programa Equipo de Psicología y Educación – EPE da Faculdade de Ciências Sociais da Universidade do Chile e ao Colégio de Professores do Chile (Iinzinza, Assaél & Scherping, 2010). Os demais foram apresentados por quatro pesquisadoras brasileiras, representando o Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Federal Fluminense (Miranda, 2010), o Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (Xavier & Salomão, 2010) e a Universidade Federal do Ceará (Almeida, 2010).

Entre os trabalhos encontra-se uma versão parcial de capítulo de uma dissertação; três artigos que apresentam os resultados obtidos em investigações realizadas a partir de metodologias qualitativas e interpretativas com procedimentos metodológicos de pesquisa bibliográfica, documental e estudo de caso.

Os temas abordados referem-se à concepção de educação e as formulações pedagógicas de diferentes entidades sindicais (Miranda, 2010); as políticas públicas adotadas na formação docente inicial e em serviço em quatro países da América Latina, considerados como um laboratório das políticas neoliberais (Inzunza, Assaél & Scherping, 2010); as formas de estruturação encontradas pelo Sindicato Estadual dos Profissionais da Educação do Estado do Rio de Janeiro – Sepe/RJ para desenvolver um trabalho com universidades para formar seus quadros dirigentes e fornecer subsídios a militantes atuantes como lideranças nas escolas, alimentando e garantindo, desta forma, a ação e legitimidade do Sindicato (Xavier & Salomão, 2010). Finalmente, um dos trabalhos enfoca a bandeira da gestão democrática nas escolas, pelo fato desta ter sido um dos destaques

na retórica do movimento docente, em nível nacional, no período da transição democrática brasileira (Almeida, 2010).

3.8 Pesquisas apresentadas pelas organizações de trabalhadores em educação

Em número de quatro, os textos enfocam as relações entre as condições de trabalho e os agravos à saúde do trabalhador da rede privada de ensino do estado de Minas Gerais (Salim & Oliveira, 2010); os aspectos de organização didática e seu impacto na aprendizagem das crianças do Grupo Multigrado uruguaio (Carro, 1910); a experiência de um programa de formação com foco na profissão e na didática, recuperando a riqueza do processo de profissionalização docente num período caracterizado por processos de reorganização institucional em nível global (Ricci & Betancour, 2010); e as regulações da avaliação da progressão por desempenho na Prefeitura Municipal de Belo Horizonte, no período de 1937 a 2007, especialmente aquelas direcionadas aos/às trabalhadores/as da educação (Rocha, Oliveira & Lacerda, 2010).

3.9 Participação e sindicatos de trabalhadores em educação

Nessa comissão encontram-se quatro trabalhos, representando, respectivamente, a Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, o Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Nove de Julho; a Universidad Nacional de Luján e a Flacso/Ar, sendo que o trabalho realizado nesta última foi feito por uma pesquisadora peruana.

Um dos trabalhos feito por brasileiros trata da compreensão do modo como são (re)elaboradas as identidades profissionais docentes nos discursos produzidos por suas entidades representativas no estado de Minas Gerais e das maneiras como, dialeticamente, esse discurso é constituinte de uma prática e por ela é constituído (Cardoso, 2010). Em outro, os autores procuram discutir aspectos da teoria marxista que contribuem para o entendimento da sociedade capitalista e das possibilidades desta teoria para a análise do movimento sindical em geral e, em especial, do desenvolvimento do sindicalismo docente na contemporaneidade (Matos & Bauer, 2010).

Já a autora peruana Margarita Mendoza Choque (2010) dedica-se a uma análise histórica sobre o sentido e as formas de organização que têm sido tomadas pelos docentes peruanos desde sua conformação como movimento social. Por sua vez, Andrea Blanco (2010) sistematiza e analisa experiências de organização política dos docentes na Província de Buenos Aires, numa perspectiva que contemple a formação da classe trabalhadora a partir de sua própria experiência de organização.

4. Conclusões: Avanços, limitações e perspectivas

Começaremos nossos comentários pelo formato e qualidade dos textos apresentados como amostras, que são, de suas pesquisas de origem. Alternam-se ensaios e revisões teóricas, em geral com orientação mais panorâmica, e trabalhos empíricos voltados ao

conhecimento de realidades mais específicas. Alguns desses trabalhos pouco esclarecem sobre o aporte teórico utilizado, como também poucos deles justificam a delimitação feita na escolha dos documentos e dados a serem analisados; outros não definem com precisão os propósitos da pesquisa de origem ou, até mesmo, do próprio texto. Neste sentido, alguns trabalhos são exageradamente descritivos e pouco analíticos.

Por outra parte, ao menos no caso brasileiro, quase metade dos trabalhos apresentados por pesquisadores individuais foi resultado de pesquisas de conclusão de curso, inclusive em nível de graduação, o que denota a variabilidade dos pesquisadores que têm interesse em nossa temática. Assim, de forma semelhante ao que já foi indicado em análise anterior (Ferreira, 2010), têm comparecido aos seminários da rede pessoas com diferentes experiências de pesquisa e níveis de maturidade investigativa, elemento profícuo para o desenvolvimento da mesma sempre que isso significar renovação e avanço.

No mesmo sentido, é perceptível a repetição de instituições/zonas geográficas de onde são oriundos os trabalhos, o que tanto pode indicar uma dificuldade de divulgação da rede, quanto a mera centralidade da produção, conforme os grupos de pesquisa interessados no assunto. Uma necessidade da pesquisa na área é o conhecimento objetivo de diferentes organizações sindicais, tanto do ponto de vista de suas características similares como de suas diferenças. Uma alternativa para suprir essa necessidade é o envolvimento de grupos de pesquisa com capacidade de planejamento dos estudos em médio prazo. Em nosso caso, é perceptível a intervenção de alguns grupos de pesquisa, tanto no Brasil como fora dele, e citaremos aqui a representação da UnB em nossos três seminários.

No que tange a questões de conteúdo, explicitaremos um achado comum a vários dos textos lidos, no que se refere às articulações entre trabalho docente e movimento sindical. A grande maioria dos trabalhos refere-se às precárias condições de realização do trabalho docente, assim como das transformações sofridas em sua natureza. Para diferentes autores/as, atualmente o trabalho docente pode ser compreendido como um processo complexo, englobando um conjunto de atividades que alcança todos os espaços da escola, não se restringindo mais somente ao processo de ensino e aprendizagem e ao universo da sala de aula, mas tornando-se responsável, inclusive, pela articulação da escola com as famílias e a comunidade.

Estudos como os de Inzunza, Assaél e Scherping (2010) constatam que, no contexto das atuais políticas para a área, o professorado vem sendo concebido como um mero transmissor, de forma descontextualizada das condições de produção da relação pedagógica. Segundo os autores, há uma espécie de política de insegurança profissional, na qual a utilização de uma série de dispositivos, programas e instrumentos, ao demonstrarem desconfiança da capacidade de trabalho autônomo, deslegitimam o saber docente.

De igual forma, o professorado tem sido posto à prova pelos processos de avaliação de desempenho. Nesse sentido, Rocha, Oliveira e Lacerda (2010) compreendem a avaliação de desempenho como parte da instauração de um modelo de gestão com determinada concepção de qualidade e de excelência e com novas formas de controle, envolvendo estímulos à competição que afetam profundamente o trabalho e a subjetividade docente.

Entretanto, a despeito da crescente desqualificação a que estão submetidos, os docentes vêm apresentando distintas formas de resistência, que muitas vezes extrapolam a luta corporativa. Suas manifestações se fazem presentes tanto no ensino privado quanto no setor público.

Conforme conclusões apresentadas em certos trabalhos, os conflitos em educação continuam sendo impulsionados por reclamações centradas em temas salariais, sendo a regularização dos salários uma dívida constante por parte dos governos dos países da região. Alguns autores/as consideram que ainda há poucos estudos dedicados à compreensão mais aprofundada desse fenômeno.

Por outra parte, tal como afirma Perazza (2010), como um ator importante na definição das políticas públicas na área educacional as organizações docentes enfrentam vários desafios, como os de tornar mais concretos os objetos de suas discussões, criar modos democráticos de comunicação com seus representados e, ao mesmo tempo, propiciar situações nas quais seja possível refletir criticamente sobre o que se ocorre nas escolas, sobre as necessidades das crianças e jovens e sobre as demandas do setor. Elucidar as experiências que correspondem a estas temáticas também deve ser um investimento em termos da pesquisa na área.

Por fim, gostaríamos de colocar uma questão certamente polêmica, e que tem ocupado parcela da discussão da comissão organizadora da rede: é preciso caminhar para uma melhor definição da articulação entre os estudos sobre trabalho docente e aqueles relativos ao sindicalismo de trabalhadores em educação, para tornar mais preciso nosso foco e não replicar o objeto abordado por outra rede de pesquisas consolidada, a Redestrado.

Referências

Agra, Nadine Gualberto. "Da inspiração sindical aos instrumentos de disciplinamento do trabalho docente: Relato de experiência em IES privada de Pernambuco", Seminário da Rede de Pesquisadores sobre Associativismo dos Trabalhadores em Educação, 2, *Anais*, Rio de Janeiro/Brasília, Iuperj/UFRJ/UnB, 2010. Disponível em http://nupet.iesp.uerj.br/rede/seminario2010.htm.

Almeida, Danusa Mendes. "O papel da Apeoc/Sindicato e do Sindiute na construção do projeto de gestão democrática nas escolas públicas estaduais cearenses", Seminário da Rede de Pesquisadores sobre Associativismo dos Trabalhadores em Educação, 2, *Anais*, Rio de Janeiro/Brasília, Iuperj/UFRJ/UnB, 2010. Disponível em http://nupet.iesp.uerj.br/rede/seminario2010.htm.

Blanco, Andrea. "La construcción de espacios de organización política de los docentes: El desafío que representa el Encuentro Colectivo de la Provincia de Buenos Aires", Seminário da Rede de Pesquisadores sobre Associativismo dos Trabalhadores em Educação, 2, *Anais*, Rio de Janeiro/Brasília, Iuperj/UFRJ/UnB, 2010. Disponível em http://nupet.iesp.uerj.br/rede/seminario2010.htm.

Cardoso, Mauricio Estevam. "Professores em movimento: A emergência do termo 'Trabalhadores em Educação' – Discursos e identidades", Seminário da Rede de Pesquisadores sobre Associativismo dos Trabalhadores em Educação, 2, *Anais*, Rio de Janeiro/Brasília, Iuperj/UFRJ/UnB, 2010. Disponível em http://nupet.iesp.uerj.br/rede/seminario2010.htm.

Cardoso, Sergio Ricardo Pereira; Elomar Tambara & Jezabel Barcellos de Almeida. "O nascimento e a afirmação da Associação Sul-rio-grandense de professores perante a comunidade pelotense (dé-

cadas de 1920-30)", Seminário da Rede de Pesquisadores sobre Associativismo dos Trabalhadores em Educação, 2, *Anais*, Rio de Janeiro/Brasília, Iuperj/UFRJ/UnB, 2010. Disponível em http://nupet.iesp.uerj.br/rede/seminario2010.htm.

Carro, Sandra. "El multigrado como propuesta pedagógica; primera comunicación de investigación", Seminário da Rede de Pesquisadores sobre Associativismo dos Trabalhadores em Educação, 2, *Anais*, Rio de Janeiro/Brasília, Iuperj/UFRJ/UnB, 2010. Disponível em http://nupet.iesp.uerj.br/rede/seminario2010.htm.

Carvalho, Clarice da Costa. "Trabalho docente nas instituições privadas de ensino superior – Expressão da precarização do trabalho assalariado*",* Seminário da Rede de Pesquisadores sobre Associativismo dos Trabalhadores em Educação, 2, *Anais*, Rio de Janeiro/Brasília, Iuperj/UFRJ/UnB, 2010. Disponível em http://nupet.iesp.uerj.br/rede/seminario2010.htm.

Chiappe, Mercedes & Ricardo Spaltenberg. "Una aproximación a los conflictos laborales del sector docente en Argentina durante el 2006-2009*",* Seminário da Rede de Pesquisadores sobre Associativismo dos Trabalhadores em Educação, 2, *Anais*, Rio de Janeiro/Brasília, Iuperj/UFRJ/UnB, 2010. Disponível em http://nupet.iesp.uerj.br/rede/seminario2010.htm.

Chiroque Chunga, Sigfredo. "Sindicalismo docente y desarrollo del neoliberalismo en la educación peruana (1990-2009)", Seminário da Rede de Pesquisadores sobre Associativismo dos Trabalhadores em Educação, 2, *Anais*, Rio de Janeiro/Brasília, Iuperj/UFRJ/UnB, 2010. Disponível em http://nupet.iesp.uerj.br/rede/seminario2010.htm.

Cooper, Bruce. "An internacional look at teacher unions & labor relations: A policy framework for Central and South America", Seminário da Rede de Pesquisadores sobre Associativismo dos Trabalhadores em Educação, 2, *Anais*, Rio de Janeiro/Brasília, Iuperj/UFRJ/UnB, 2010. Disponível em http://nupet.iesp.uerj.br/rede/seminario2010.htm.

———. *Labor relations in education – An international perspective* , Greenwich-CT, Greenwood Press, 1992.

Cruz, Hélvia Leite. "Condições de construção histórica do sindicalismo docente de educação básica; estudo sobre a Apeoesp", Seminário da Rede de Pesquisadores sobre Associativismo dos Trabalhadores em Educação, 2, *Anais*, Rio de Janeiro/Brasília, Iuperj/UFRJ/UnB, 2010. Disponível em http://nupet.iesp.uerj.br/rede/seminario2010.htm.

Dal Rosso, Sadi. "Condições estruturais de emergência do associativismo e sindicalismo do setor de educação; leitura a partir de dados censitários brasileiros", Seminário da Rede de Pesquisadores sobre Associativismo dos Trabalhadores em Educação, 2, *Anais*, Rio de Janeiro/Brasília, Iuperj/UFRJ/UnB, 2010. Disponível em http://nupet.iesp.uerj.br/rede/seminario2010.htm.

Ferreira, Márcia O. V. "Uma análise da produção sobre associativismo e sindicalismo de trabalhadores em educação; a constituição de uma rede de pesquisadoras/es", Seminário da Rede de Pesquisadores sobre Associativismo dos Trabalhadores em Educação, 2, *Anais*, Rio de Janeiro/Brasília, Iuperj/UFRJ/UnB, 2010. Disponível em http://nupet.iesp.uerj.br/rede/seminario2010.htm.

Gindin, Julián. "Sobre las asociaciones docentes de comienzos del siglo XX*",* Seminário da Rede de Pesquisadores sobre Associativismo dos Trabalhadores em Educação, 2, *Anais*, Rio de Janeiro/Brasília, Iuperj/UFRJ/UnB, 2010. Disponível em http://nupet.iesp.uerj.br/rede/seminario2010.htm.

Gutiérrez, Gonzalo Martin. "Los cambios en la relación entre estado y docencia; un análisis a partir de las transformaciones producidas en el campo sindical docente*",* Seminário da Rede de Pesquisadores sobre Associativismo dos Trabalhadores em Educação, 2, *Anais*, Rio de Janeiro/Brasília, Iuperj/UFRJ/UnB, 2010. Disponível em http://nupet.iesp.uerj.br/rede/seminario2010.htm.

Inzunza Higueras, Jorge; Jenny Assaél Budnik & Guillermo Sherping Villegas. "La lógica neoliberal de la formación inicial y el perfeccionamiento docente en Chile". Seminário da Rede de Pesquisadores sobre Associativismo dos Trabalhadores em Educação, 2, *Anais*, Rio de Janeiro/Brasília, Iuperj/UFRJ/UnB, 2010. Disponível em http://nupet.iesp.uerj.br/rede/seminario2010.htm.

Lima, Gleicimar Gonçalves de. "Sindicalismo docente e a luta contra o racismo: O caso do Sindicato Estadual dos Profissionais de Educação – Sepe", Seminário da Rede de Pesquisadores sobre Associativismo dos Trabalhadores em Educação, 2, *Anais*, Rio de Janeiro/Brasília, Iuperj/UFRJ/UnB, 2010. Disponível em http://nupet.iesp.uerj.br/rede/seminario2010.htm.

Loyo Brambila, Aurora. "Los pactos como estrategia sindical: el caso del SNTE", Seminário da Rede de Pesquisadores sobre Associativismo dos Trabalhadores em Educação, 2, *Anais*, Rio de Janeiro/Brasília, Iuperj/UFRJ/UnB, 2010. Disponível em http://nupet.iesp.uerj.br/rede/seminario2010.htm.

Mancebo, Deise; Samira Goulart & Viviane da Cunha Dias. "Trabalho docente na UERJ (1995-2008): Intensificação, precarização e efeitos de subjetivação", Seminário da Rede de Pesquisadores sobre Associativismo dos Trabalhadores em Educação, 2, *Anais*, Rio de Janeiro/Brasília, Iuperj/UFRJ/UnB, 2010. Disponível em http://nupet.iesp.uerj.br/rede/seminario2010.htm.

Marinho, André Jorge Marcelino da Costa& Paulo Bastos. "De quem é o filho feio? Uma análise crítica das condições de representatividade dos trabalhadores docentes em organizações não governamentais", Seminário da Rede de Pesquisadores sobre Associativismo dos Trabalhadores em Educação, 2, *Anais*, Rio de Janeiro/Brasília, Iuperj/UFRJ/UnB, 2010. Disponível em http://nupet.iesp.uerj.br/rede/seminario2010.htm.

Matos, Alessandro Rubens de & Carlos Bauer. "Marx, Engels e o sindicalismo docente", Seminário da Rede de Pesquisadores sobre Associativismo dos Trabalhadores em Educação, 2, *Anais*, Rio de Janeiro/Brasília, Iuperj/UFRJ/UnB, 2010. Disponível em http://nupet.iesp.uerj.br/rede/seminario2010.htm.

Melo, Savana Diniz Gomes. "Trabalho, resistência e organização dos docentes", Seminário da Rede de Pesquisadores sobre Associativismo dos Trabalhadores em Educação, 2, *Anais*, Rio de Janeiro/Brasília, Iuperj/UFRJ/UnB, 2010. Disponível em http://nupet.iesp.uerj.br/rede/seminario2010.htm.

Mendoza Choque, Margarita. " 'La marcha de las baratijas': Una mirada al sindicalismo docente en el Perú (1985–2008)", Seminário da Rede de Pesquisadores sobre Associativismo dos Trabalhadores em Educação, 2, *Anais*, Rio de Janeiro/Brasília, Iuperj/UFRJ/UnB, 2010. Disponível em http://nupet.iesp.uerj.br/rede/seminario2010.htm.

Migliavacca, Adriana G. "La protesta no institucionalizada en el campo gremial de la docencia. El caso de los docentes autoconvocados en la década de 1990", Seminário da Rede de Pesquisadores sobre Associativismo dos Trabalhadores em Educação, 2, *Anais*, Rio de Janeiro/Brasília, Iuperj/UFRJ/UnB, 2010. Disponível em http://nupet.iesp.uerj.br/rede/seminario2010.htm.

Miranda, Kênia. "Como os trabalhadores da educação pensam a educação dos trabalhadores: Um estudo sobre os sindicatos docentes do Rio de Janeiro", Seminário da Rede de Pesquisadores sobre Associativismo dos Trabalhadores em Educação, 2, *Anais*, Rio de Janeiro/Brasília, Iuperj/UFRJ/UnB, 2010. Disponível em http://nupet.iesp.uerj.br/rede/seminario2010.htm.

Oliveira, Wellington de. "A organização do sindicato único dos trabalhadores em educação: Sind-UTE/MG, narrado por seus sujeitos", Seminário da Rede de Pesquisadores sobre Associativismo dos Trabalhadores em Educação, 2, *Anais*, Rio de Janeiro/Brasília, Iuperj/UFRJ/UnB, 2010. Disponível em http://nupet.iesp.uerj.br/rede/seminario2010.htm.

Paschoalino, Jussara Bueno de Queiroz; Soraya Romina Santos & Maria Tereza Pereira Lobo. "Valorização do servidor: O olhar intersetorial", Seminário da Rede de Pesquisadores sobre Associativismo dos Trabalhadores em Educação, 2, *Anais*, Rio de Janeiro/Brasília, Iuperj/UFRJ/UnB, 2010. Disponível em http://nupet.iesp.uerj.br/rede/seminario2010.htm.

Perazza, Roxana. "Sindicatos docentes y gobiernos: ¿Entre el acuerdo y la confrontación?", Seminário da Rede de Pesquisadores sobre Associativismo dos Trabalhadores em Educação, 2, *Anais*, Rio de Janeiro/Brasília, Iuperj/UFRJ/UnB, 2010. Disponível em http://nupet.iesp.uerj.br/rede/seminario2010.htm.

Pereira, Maria Cristina Cardoso. "A judicialização da negociação coletiva: A regulamentação (des)construída pelo Supremo Tribunal Federal em conflitos envolvendo servidores públicos e governo federal no Brasil (1995-2002) – O caso do Andes-SN", Seminário da Rede de Pesquisadores sobre Associativismo dos Trabalhadores em Educação, 2, *Anais*, Rio de Janeiro/Brasília, Iuperj/UFRJ/UnB, 2010. Disponível em http://nupet.iesp.uerj.br/rede/seminario2010.htm.

Rêses, Erlando da Silva. "Emergência do sindicalismo docente da educação básica no Rio de Janeiro", Seminário da Rede de Pesquisadores sobre Associativismo dos Trabalhadores em Educação, 2, *Anais*, Rio de Janeiro/Brasília, Iuperj/UFRJ/UnB, 2010. Disponível em http://nupet.iesp.uerj.br/rede/seminario2010.htm.

Ricci, Daniel & Marcelo Betancour. "La profesionalización del docente y el desarrollo de una práctica reflexiva: Diseño e instrumentación de postgrados en educación, abiertos y gratuitos para los docentes de la Universidad de Buenos Aires", Seminário da Rede de Pesquisadores sobre Associativismo dos Trabalhadores em Educação, 2, *Anais*, Rio de Janeiro/Brasília, Iuperj/UFRJ/UnB, 2010. Disponível em http://nupet.iesp.uerj.br/rede/seminario2010.htm.

Rocha, Maria da Consolação. "A organização do magistério público da educação básica da capital mineira: Momentos, lutas e protagonismos das mulheres", Seminário da Rede de Pesquisadores sobre Associativismo dos Trabalhadores em Educação, 2, *Anais*, Rio de Janeiro/Brasília, Iuperj/UFRJ/UnB, 2010. Disponível em http://nupet.iesp.uerj.br/rede/seminario2010.htm.

Rocha, Maria da Consolação; Cristiane Nunes Oliveira & Thaís Tavares Lacerda. "Avaliação de desempenho das/os profissionais da educação: Um histórico da regulação e da experiência da Prefeitura de Belo Horizonte (1937-2007)", Seminário da Rede de Pesquisadores sobre Associativismo dos Trabalhadores em Educação, 2, *Anais*, Rio de Janeiro/Brasília, Iuperj/UFRJ/UnB, 2010. Disponível em http://nupet.iesp.uerj.br/rede/seminario2010.htm.

Salim, Celso & Maria das Graças de Oliveira. "O trabalho e os agravos à saúde dos professores da rede privada de ensino de Minas Gerais", Seminário da Rede de Pesquisadores sobre Associativismo dos Trabalhadores em Educação, 2, *Anais*, Rio de Janeiro/Brasília, Iuperj/UFRJ/UnB, 2010. Disponível em http://nupet.iesp.uerj.br/rede/seminario2010.htm.

Silva, Robson Santos Câmara. "O sindicalismo docente no Maranhão: Apontamentos iniciais", Seminário da Rede de Pesquisadores sobre Associativismo dos Trabalhadores em Educação, 2, *Anais*, Rio de Janeiro/Brasília, Iuperj/UFRJ/UnB, 2010. Disponível em http://nupet.iesp.uerj.br/rede/seminario2010.htm.

Tavares, Manuel. "O movimento sindical docente, em Portugal, nas décadas de 70 e 80. Dos grupos de estudo do pessoal docente do ensino secundário à afirmação dos sindicatos de professores", Seminário da Rede de Pesquisadores sobre Associativismo dos Trabalhadores em Educação, 2, *Anais*, Rio de Janeiro/Brasília, Iuperj/UFRJ/UnB, 2010. Disponível em http://nupet.iesp.uerj.br/rede/seminario2010.htm.

Xavier, Libania & Bluma Salomão. "A importância do curso de pós-graduação Sepe/UFF para o projeto político do sindicato", Seminário da Rede de Pesquisadores sobre Associativismo dos Trabalhadores em Educação, 2, *Anais*, Rio de Janeiro/Brasília, Iuperj/UFRJ/UnB, 2010. Disponível em http://nupet.iesp.uerj.br/rede/seminario2010.htm.

Anexo

DISTRIBUIÇÃO GEOGRÁFICA DOS TRABALHOS APRESENTADOS NO 2º SEMINÁRIO DA REDE DE PESQUISADORES SOBRE ASSOCIATIVISMO E SINDICALISMO DOS TRABALHADORES EM EDUCAÇÃO - 2010
ESTADOS UNIDOS
1
MÉXICO
1
PORTUGAL
1
PERU
1
CHILE
1
ARGENTINA
7
URUGUAI
1
CE
GO
MG
SP
RS
por bgugliano

14

Federação Interestadual dos Trabalhadores em Estabelecimentos de Ensino – Fitee: Uma trajetória de mobilização e resistência em tempos neoliberais

Maria das Graças de Oliveira & Wellington Teixeira Gomes*

Introdução

As grandes e intensas transformações por que passa o mundo do trabalho têm suscitado uma série de pesquisas e provocado muitos debates. No caso brasileiro, é grande a literatura sobre o assunto. Os mais diversos aspectos têm sido investigados no sentido de se compreender a escala dos impactos das referidas mudanças. Destaca-se, entre esses aspectos, aquele que se refere aos reflexos de todo esse processo sobre os trabalhadores, seja com relação à suas condições de trabalho, seja em relação às suas formas organizativas.

Uma das características mais discutidas e exploradas por esses estudos é a identificação das enormes dificuldades que têm sido impostas aos sindicatos. Nesses tempos neoliberais, em escala mundial, os sindicatos vêm sendo submetidos à intensa pressão. Os fatores são muitos e conhecidos. Buscam-se como exemplos as argumentações de Rodrigues (1998), que sintetiza parte das reflexões que aqui se fará. Segundo ele, alguns pontos estão servindo de base à diminuição das taxas de sindicalização, o que, de certa forma, poderia indicar o enfraquecimento do movimento sindical. Entre esses aspectos relevantes estariam incluídos: primeiro, as mudanças na estrutura do emprego provocadas pelo avanço tecnológico e pela automação. Isso levaria a reduzir-se o volume de trabalhadores que até então apresentavam maior propensão à sindicalização. Segundo, o aumento do volume de trabalhadores contratados em meio período (ou em emprego precário), a subcontratação, o aumento da utilização de mulheres de meia idade em tempo parcial, as altas taxas de desemprego etc. Terceiro, uma maior capacidade de

* Maria das Graças de Oliveira é mestre em ciências sociais, doutoranda em ciência da informação, diretora do Sinprominas e Fitee; contato: iemgo@terra.com.br. Wellington Teixeira Gomes é vice-presidente da Fitee e da CEA, diretor da Contee; contato: wellington@fitee.org.br.

transferência e desconcentração de indústrias, o que possibilitaria a destruição de antigas bases do sindicalismo. Quarto, a introdução, no plano interno das empresas, de novas técnicas de relações humanas e de gerenciamento menos autoritárias, destinadas a desestimular a sindicalização.

O Brasil, embora não na mesma época, também apresenta esse cenário. Nos países avançados essa situação ocorre principalmente a partir dos anos 1980, já em terras brasileiras essa década ainda se apresentou com um sindicalismo atuante, a baixa tem início a partir dos anos 1990.

Este artigo se propõe a tecer algumas considerações a respeito do movimento sindical dos docentes do ensino privado, tomando como referência a Federação Interestadual dos Trabalhadores em Estabelecimentos de Ensino – Fitee. O movimento está sendo objeto de pesquisa no âmbito de atuação da Fitee. A pesquisa ora em andamento deverá estar concluída em 2011. Nesse sentido, o presente artigo procura, primeiramente, resgatar parte de sua história desde sua fundação em 1955 até os anos 2000, nas suas principais ações e sua contribuição ao surgimento e ações do sindicalismo de trabalhadores (as) de educação no setor privado em diversos estados brasileiros e nos diversos níveis de ensino.

Outro objetivo do trabalho é refletir um pouco mais a respeito do movimento sindical docente do setor privado, e para o presente artigo indaga-se, principalmente qual seria o motivo da falta de participação ativa dos professores (as) juntos à federação e aos sindicatos de sua base, como um todo, gerando, inclusive, dificuldades na formação das chapas dirigentes, quer em nível local, regional ou nacional. Há um declínio na participação docente ou essa participação estará sofrendo uma mudança na sua forma de atuação? Por qual ou quais motivos?

Será que Jacques Ion (1994) tem razão ao afirmar que se trata do "declínio de um modo específico, histórico e nacional de participação no espaço público, expresso na dedicação integral à militância" (idem: 23). Nesse processo, a forma militante de engajamento não desapareceria completamente, mas apresentaria novos contornos: deixa de dirigir-se apenas ao partido, ao sindicato ou à associação e passa a conviver, também, com outras modalidades de participação mais difusas sem deixar de lado a dedicação às necessidades provenientes da vida privada.

Tempos liberais e organização docente

A crise do movimento docente no setor de ensino privado está associada à constatação da dificuldade de mobilização da categoria, da constituição das ações coletivas em geral. Não se pode, entretanto, deixar de considerar que a crise da categoria não se configura como realidade isolada, própria somente dos professores e professoras do setor privado de ensino, mas que está inserida na crise do sindicalismo em geral, constatada em vários países, desde a década de 1980 e, no Brasil, principalmente, a partir de meados da década de 1990, conforme coloca Antunes (1995). Trata-se, no entanto, de um declínio da ação coletiva e não da federação e de seus sindicatos, uma vez que a tanto a Fitee como seus sindicatos de base têm crescido institucionalmente.

Vianna (1999), em trabalho sobre a crise do engajamento docente no Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo – Apeoesp, aponta sete motivos para essa crise.

> 1. as sucessivas decepções docentes; 2. o medo difuso da repressão; 3. a ausência de prática de participação; 4. os mecanismos de controle exercidos pelas diferentes instâncias da educação pública, com destaque para as direções de escolas; 5. as disputas internas no sindicato; 6. o isolamento do professorado; e 7. o desgaste do modelo de dedicação integral à militância (idem: 3).

Apesar de o estudo de Vianna ser direcionado para a Apeoesp, consequentemente para o setor público paulista, esses sete grandes temas apresentados podem, também, servir de referência de análise para a crise de engajamento no setor privado de ensino, portanto para o âmbito da base da federação.

Alguns dos temas é mesmo muito mais forte no setor privado como, por exemplo, o medo da repressão que no caso privado é seguido de demissão. O setor privado tem uma rotatividade muito grande, o que faz com que o medo da demissão seja mais forte do que a vontade de lutar por melhores condições de trabalho.

Há também a questão da sobrecarga do trabalho e da falta de valorização da profissão. Nesse ponto deve-se ressaltar que o mundo do trabalho vem passando por intensas mudanças em seus processos, sob os efeitos da transição de padrões de acumulação desde o início dos anos 1970. Ao esgotar-se o padrão de acumulação fordista, entra em declínio uma ordem social em que os sindicatos formavam junto com o chamado Estado de bem-estar social ou estado keynesiano, ou seja, declina uma rede construída de proteção ao emprego e à renda (Jessop, 1995). Ao mesmo tempo em que se redefine, sob intenso conflito, o modo de regulação das economias ocidentais, emergindo com força as teses neoliberais, hegemônicas por mais de duas décadas (Anderson, 1995), também é redefinido o modelo de organização do trabalho (Coriat, 1994). Esse processo ocorre principalmente nos países protagonistas do capitalismo contemporâneo.

No entanto, através do processo de inserção subordinada dos países subdesenvolvidos na globalização e do papel das empresas transnacionais como difusoras de novas tecnologias e inovações organizacionais, tanto o modo de regulação pós-fordista como o modelo de organização do trabalho vão se difundindo além das fronteiras da Europa e dos Estados Unidos.

O modelo de organização de trabalho após Henry Ford, caracterizado em sua dimensão tecnológica pela informática e automação microeletrônica e, em sua dimensão organizacional, pela produção enxuta, aos poucos foi sendo adotado no Brasil, bem como o modo de regulação socioeconômico. Esta nova forma de produzir e de desregular a economia cria um ambiente adverso de relações de trabalho, abrindo espaço para uma agenda sindical mais complexa em sua variedade temática e volátil em seus resultados.

Essas reflexões que vinham sendo feitas principalmente para o setor industrial não são mais exclusivas do setor de transformação, estão cada vez mais presentes no setor de serviços e chega ao setor educacional de forma contundente.

A reestruturação mundial dos sistemas de ensino e educacionais faz parte de uma ofensiva ideológica e política do capital neoliberal. A privatização dos serviços públicos, a capitalização e a reificação da humanidade e dos comandos globais das agências do capital internacional – apoiados pela desestabilização de governos que resistem e, por fim, pelas cavalarias armadas dos Estados Unidos, seus aliados e mandatários – resultaram na criação de mercados competitivos quase globais (senão universais) para os serviços públicos e aqueles voltados ao bem-estar social, tais como a educação. Estes mercados educacionais são marcados pela seleção, exclusão e situam-se dentro de um quadro de crescimento exponencial das desigualdades, quer no âmbito da nação, quer internacionalmente.

No que refere à globalização, podem ser identificadas quatro consequências para a educação, todas elas plenas de tensões e contradições: *a.* a crescente centralidade da educação na discussão acerca do desenvolvimento e da preparação para o trabalho, decorrente das mudanças em curso na base técnica e no processo produtivo; *b.* a crescente introdução de tecnologias no processo educativo, por meio de *softwares* educativos e pelo recurso à educação à distância; *c.* a implementação de reformas educativas muito similares entre si na grande maioria dos países do mundo; e *d.* a transformação da educação em objeto do interesse do grande capital, ocasionando uma crescente comercialização do setor.

A educação, principalmente no setor de ensino privado, é cada vez mais tratada como uma mercadoria qualquer, como uma cerveja, por exemplo. E seus empresários querem redução de custos e altos lucros. A qualidade é segundo plano.

Nesta visão mercadológica da educação, é importante refletir sobre o debate em curso na Organização Mundial do Comércio– OMC, acerca da conceituação da educação como um bem de serviço. A aprovação de tais acordos faria com que a educação passasse a ser regida pelas normas que se aplicam à comercialização de serviços em geral (cf. Dias, 2003, 2004; Dourado, 2002; Siqueira, 2005; Rikowski, 2003; Kelk & Worth, 2002).

Como resultado dessa questão, ter-se-ia, além da ampliação da mercantilização na área, a internacionalização da oferta, com a penetração de grandes corporações multinacionais em países menos desenvolvidos. Entretanto, mesmo sem a aprovação de tais acordos, a educação transforma-se cada vez mais em mercadoria. Instituições lucrativas crescem a olhos vistos, assim como a internacionalização da oferta (cf. Altbach, 2000, 2002; Balán, 1990, 1993, 2000; Callan, 1997; Carlson, 1992; Morey, 2001).

Corroborando com a ideia, Angel Gurria, citado por Oliveira (2009), secretário-geral da OCDE, em manifestação realizada em Lagonissi (Grécia, em 28 de junho de 2006), ao encerrar a conferência de ministros de educação daquela Organização, disse: "a educação é hoje uma mercadoria negociável. Tornou-se exportável, portável e negociável". Este texto reflete o processo, tomando como referência o caso brasileiro, e indaga que alternativas têm disponíveis os que entendem ser a educação um bem público e não uma mercadoria (Grace 1994; Noble, 2001; Hill & Kumar, 2008). Essa situação de fato modifica o papel e o poder dos sindicatos da área da educação.

Ao mesmo tempo em que o poder de regulação dos sindicatos sobre as relações de trabalho vai se restringindo em sua abrangência e conteúdo, a prática de negociação está

caminhando para uma descentralização, devido tanto às estratégias sindicais de enfrentamento de um ambiente adverso do ponto de vista do poder de barganha, quanto à adoção gradual de novas formas de remuneração, relacionadas em alguns aspectos ao modelo de organização de trabalho pós-fordista, e a decorrente relação salarial.

Essas reflexões levam a uma crítica à teoria neoliberal na política educacional e descreve como a mercantilização da educação deformou-a em vários aspectos: em suas metas, motivações, padrões de excelência e padrões de liberdade. O capital e as ideologias e políticas neoliberais visam neutralizar e destruir focos potenciais de resistência à expansão global corporativa e ao capital neoliberal, servindo para perpetuar os interesses destes às custas da classe trabalhadora nacional e global.

A intrusão capitalista e neoliberal na área de educação ameaça acabar com um importante espaço para a sua contestação. Nesse ponto do artigo enfatiza-se que voltando aos espaços de resistência à deformação neoliberal global do processo educativo e da sociedade, um papel importante é exercido pelas entidades sindicais que devem estar sempre convocando os trabalhadores na área da educação e de forma geral a outros trabalhadores a lutarem pela igualdade econômica e social. Sendo assim e buscando os objetivos propostos para a produção desse artigo no próximo item aborda-se a história e ações da Fitee.

Fitee:
Um pouco de sua história e de suas lutas

A Fitee foi fundada em 15 de outubro de 1955 por cinco sindicatos do Rio de Janeiro, Pernambuco, Rio Grande do Sul, Juiz de Fora e Niterói-São Gonçalo. À época de sua fundação, a base territorial da federação alcançava todo o Brasil, com exceção do estado de São Paulo. No começo de sua história, a federação teve um papel muito importante na organização de sindicatos em vários estados do Brasil.

O reconhecimento da federação pelo Ministério do Trabalho ocorreu em 22 de maio de 1959. Até a ocorrência do golpe militar de 1964, a Fitee atuou na articulação de entidades sindicais e na resistência junto aos demais movimentos sociais brasileiros. Em 1964, teve início um período de total paralisia das atividades da federação relacionadas com a defesa dos direitos sociais e dos trabalhadores, já que as diretorias da Fitee passaram a ser nomeadas pelos militares. Foi a época da intervenção federal nas entidades sindicais.

Como somatório de toda resistência e luta contra a ditadura militar e já no início do processo de abertura política, os movimentos sociais e as entidades sindicais marcaram o final da década de 1970 e início dos anos 1980 por várias ações de rearticulação da base e de mobilização das diversas categorias de trabalhadores, estando entre elas a de professores. Esse era o momento para mudanças e retomada democrática de entidades sindicais.

Assim, em 1980, líderes e representantes dos professores e trabalhadores em estabelecimentos de ensino formaram uma chapa de oposição aos pelegos para a eleição da diretoria da Fitee. Apesar de ter a maioria da base sindical, a chapa opositora perdeu as eleições, já que naquela época a eleição era realizada não pelo voto da base, mas pelo voto das entidades que a compunha.

Marcado por muita resistência e pela grande mobilização da categoria de professores (as), os primeiros anos da década de 1980 registra momentos do crescimento da força política que se opunha à direção da entidade e de seus sindicatos. Assim, em 1984, foi organizada uma nova chapa de oposição para disputar a eleição para a diretoria da federação. Como a chapa opositora tinha a maioria da base e também das entidades sindicais no ano de 1984, a chapa da situação tentou fraudar e cancelar a eleição e a Justiça acabou decidindo pela suspensão do processo eletivo. Outro fato que marcou o período foi que os representantes dos interesses opostos aos dos (as) trabalhadores (as) fundaram três federações em tempo recorde, conseguindo o registro de duas entidades, com o objetivo de desmembrar a base da Fitee e desarticular a categoria de todo o país.

Em março de 1985, depois de muita luta e articulação política, uma portaria do governo federal determinava o fim das intervenções nas entidades sindicais. Líderes e representantes das entidades da base da Fitee fizeram uma assembleia no Rio de Janeiro e elegeram uma junta governativa a partir dos sindicatos que ainda permaneciam na sua base: Sinpro/MG, Sinpro/JF, Saae/MG, Sinpro/ES, Sinpro/DF, Saae/DF e Sinpro/GO. A junta assumiu a federação e conseguiu regularizar as atividades da Fitee convocando eleições no final de 1985. Após as eleições, já em 1986, começa um processo de debate e reformulação do estatuto da Fitee e houve a promoção do Primeiro Encontro da Federação Interestadual dos Trabalhadores em Estabelecimentos de Ensino – I Enfitee.

A segunda metade dos anos 1980 foi marcada por um amplo processo de democratização e debate, além da maior participação das bases sindicais. Até o ano de 1988, na convocação e nos trabalhos da Assembleia Constituinte, a Fitee exerceu um papel fundamental na defesa dos direitos dos professores (as) e trabalhadores (as) no setor administrativo das escolas do setor privado de ensino e dos trabalhadores (as) em geral.

Em 1988, a federação passou por um reordenamento jurídico, visando maior democratização de sua estrutura. Em 1989, a Fitee destaca-se no debate e elaboração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB.

No ano de 1990, em julho, a federação promove o IV Enfitee em Belo Horizonte. Esse quarto encontro foi, na prática, seu primeiro congresso. As regras da Fitee passam a ser outras a partir desse encontro. Entre as decisões mais significativas pode-se citar a transferência para o fórum do congresso a responsabilidade da escolha dos (as) dirigentes da entidade, ampliando a participação da categoria nas eleições. Também nesse congresso foi decidida a filiação da Fitee à Central Única dos Trabalhadores – CUT. O congresso também deliberou por investir na organização em nível nacional para a democratização, fortalecimento e reorganização da base, que, naquela época, abrangia também os estados de Mato Grosso e Mato Grosso do Sul. Também em 1990 a federação participa da criação e fundação da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Estabelecimentos de Ensino – Contee.

Em 1992, a Fitee promove o I Congresso da Federação Interestadual dos Trabalhadores em Estabelecimentos de Ensino – Confitee na cidade de Viana, no Espírito Santo. No total mais de 200 delegados (as) elegem a nova diretoria da federação. Pela primeira vez, a diretoria da Fitee era eleita pelo voto direto da base, já que antes era escolhida pelo conselho de representantes.

Várias ações que assegurassem a democratização e organização das entidades foram implementadas ainda na década de 1990, visando garantir que as entidades fossem de fato instrumento de luta dos trabalhadores (as). Assim, em 1998, a FITEE participa e apoia a fundação da Federação Interestadual dos Trabalhadores em Estabelecimentos de Ensino dos Estados de Mato grosso e Mato Grosso do Sul – Fitrae-MTMS.

A Fitee tem ampliado sua luta contra o projeto neoliberal apoiando todos os movimentos contrários ao neoliberalismo como o Movimento dos Sem-Terra – MST, movimento estudantil e outros movimentos populares.

Na esfera da educação a Fitee tem ainda participado de diversos fóruns educacionais. Esteve presente nos Congressos Nacionais de Educação – Coned e nas edições do Fórum Mundial de Educação. Participa também do Fórum em Defesa da Escola Pública e contribuiu na elaboração do Plano Nacional de Educação – PNE, Proposta da Sociedade.

Com relação à LDB, promulgada em 1996, a Fitee luta pela regulamentação do ensino privado sob controle do poder público, pela democratização dos conselhos de educação. Também é preocupação da federação o acompanhamento constante das decisões do Congresso Nacional relativas à educação.

Nos anos 2000, a federação tem participado, representando ou em conjunto com os sindicatos de sua base, de diversas negociações para as categorias de professores (as) e administradores escolares. Desde 2010 está realizando dois trabalhos de pesquisa: um de levantamento de sua memória e outro de levantamento do perfil dos professores da base de seus sindicatos filiados. Essas pesquisas estão em andamento e devem estar prontas até o final de 2011.

Considerações finais

A ideia de que o mundo do trabalho e a sociedade como um todo passa por profundas transformações, com fortes impactos sobre os trabalhadores (as) e suas entidades sindicais, parece ser consensual nas análises dos pesquisadores sobre sindicalismo. O problema é exatamente a qualificação, por parte dessas organizações, destas mudanças e de seus efeitos. Neste sentido, a Fitee, ao longo da sua história, sinaliza que apesar do novo quadro poder trazer – e tem trazido – sérios riscos para os trabalhadores (as), ao mesmo tempo traz a possibilidade de utilização de espaços pelos (as) trabalhadores (as) buscando a melhoria de sua condição de vida e trabalho.

O movimento sindical docente brasileiro – aqui especificamente a Fitee – vai tentando dar conta do novo cenário no qual se encontra. Certamente, como fica bastante explícito nos documentos da federação (que estão sendo recuperados para levantamento de sua memória), diante da conjuntura, o movimento sindical dos docentes terá de lidar, como já vem lidando, com desafios quantitativa e qualitativamente bastante distintos daqueles que precisou enfrentar ao longo de sua história, à medida que não só a condição de vida e trabalho dos trabalhadores (as) parece estar em julgamento, sendo avaliado a todo o momento, mas também a própria sobrevivência de suas organizações de representação sindical.

Referências

ALTBACH, P. G. *Private Prometheus: Private higher education and development in the 21st century* , Westport, Greenwood, 2000 (Contributions to the study of education, n. 77).

ANDERSON, P. "Balanço do neoliberalismo", in E. Sader & P. Gentili (orgs), *Pós-neoliberalismo*, São Paulo, Paz e Terra, 1995.

ANTUNES, Ricardo. *Adeus ao trabalho? Ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho*, 2. ed., São Paulo, Cortez, 1995.

BALÁN, J. "Private universities within the Argentine higher educational system trends and prospects", *Higher Education Policy*, Vol. 3, Londres, jun 1990.

———. "Governance and finance of national universities in Argentina: Current proposals for change", *Higher Education*, Vol. 25, n. 1, Amsterdã, 1993.

BALÁN, J. & A. M. G. Fanelli, *El sector privado de la educación superior: Políticas públicas y sus resultados recientes en cinco países de América Latina* , Buenos Aires, Centro de Estudios de Estado y Sociedad, 1993.

BOITO JR., Armando. "O sindicalismo de Estado no Brasil", São Paulo, USP, 1988, tese de doutorado.

CALLAN, P. M. *Public and private financing of higher education: Shaping public policy for the future* , Phoenix, American Council on Education, 1997.

CARLSON, S. *Private financing of higher education in Latin America and the Caribbean,* Washington-DC, World Bank, 1992 (Regional Studies Program Report, n. 18).

CORIAT, B. *Pensar pelo avesso o modelo japonês de trabalho e organização* , Rio de Janeiro, Revan/UFRJ, 1994.

DIAS, M. A. R. "Comercialização no ensino superior: É possível manter a ideia de bem público?", *Educação & Sociedade,* Vol. 24, n. 84, Campinas, set 2003.

——— . "Dez anos de antagonismo nas políticas sobre ensino superior em nível internacional", *Educação & Sociedade,* Vol. 25, n. 88, Campinas, out 2004.

DOURADO, ".F. Reforma do Estado e as políticas para a educação superior no Brasil nos anos 90", *Educação & Sociedade*, Vol. 23, n. 80, Campinas, set 2002.

GRACE, G. "Education is a public good: On the need to resist to domination of economic Science", in D. Bridges & T. H. McLaughalin *Education and the market place*, Londres, Routledge, 1994.

HILL, D. & R. Kumar. *Global neoliberalism and education and its consequences* , Londres, Routledge, 2008.

ION, Jaques. "L'évolution des formes de l'engagement public", in Pascal Perrineau (org), *L'engagement politique: Déclin ou mutation?* , Paris, Fondation Nationale des Sciences Politiques, 1994.

JESSOP, B. "Post-fordism and the State", in A. Amin, *Post-fordism – A reader*,Oxford, Blackwell Publishers, 1995.

KELK, S. & J. Worth. *Trading it away: How Gats threatens UK higher education* , Oxford, People and Planet, 2002.

MOREY, A. "The growth of for-profit higher education", *Journal of Teacher Education*, Vol. 52, n. 4, Washington-DC, 2001.

NOBLE, D.F. *Digital diploma mills: The automation of higher education* , Nova York, Monthly Review, 2001.

Oliveira, R. P. "A transformação da educação em mercadoria no Brasil", *Educ. Soc.*, Vol.30 n.108, Campinas, out 2009.

Perrineau, Pascal (org). *L'engagement politique: Déclin ou mutation?*, Paris, Fondation Nationale de Sciences Politiques, 1994.

Rikowski, G. "The compression of critical space in education today", paper delivered at University College Northampton, mar 2003.

Rodrigues, Leôncio Martins. "Perspectivas para o sindicalismo no século 21", texto preparado para o seminário A reforma do mercado de trabalho e a Convenção 87, FEA/USP, nov 1998.

Siqueira, A. C. "The regulation of education through the WTO/Gats", *Journal for Critical Education Policy Studies*, Vol. 3, n. 1, mar 2005.

Vianna, L. Werneck. *Liberalismo e sindicato no Brasil*, 3. ed., Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1989.

Vianna, Claudia. *Crise, identidade coletiva e organização docente paulista*, Caxambu, Anped, 1999, mimeo.

15

La formación docente en el Mercosur: Una propuesta integradora desde la perspectiva sindical

María del Milagro Casalla & Rafael Guirado*

I. Panorama general de la región: Situación y perspectivas

Sin lugar a dudas estamos frente a una nueva realidad no sólo de nuestros estados nacionales, sino que los nuevos vientos que soplan en nuestra América nos están permitiendo consolidar lentamente nuestra identidad nacional, regional y llevan consigo la profundización de los procesos de integración regional vigentes como el Mercosur y la Unasur.[1]

Con el mismo criterio, sostenemos que en este marco geopolítico actual, le corresponde a los sistemas educativos – mediante los trabajadores de la educación – la responsabilidad de ser los verdaderos formadores de una *conciencia por la integración,* que no es otra que la de la integración de sus pueblos. Así marcharemos hacia el segundo descubrimiento de América: el descubrimiento de nosotros mismos como miembros de esta Patria Grande. Esta asignatura pendiente, nos demanda primeramente, realizar un reconocimiento y valorización de nuestros pueblos y culturas originarias. Y aquí no se trata pura y exclusivamente de un redescubrimiento histórico y mucho menos de un acto de desagravio. Se trata por sobre todo de sumar y dar protagonismo a quienes han estado desde siempre en estas tierras, los que justamente

* María del Milagro Casalla, lic. en filosofía/ UBA. Secretaria Académica Instituto Pedagógico Latinoamericano y del Caribe. Rafael Guirado, prof. Filosofía y Cs. de la Educación. Secretario Ejecutivo Cono Sur. Federación Latinoamericana de Trabajadores de la Educación y la Cultura.

1 Unasur se crea en mayo de 2008 en la ciudad de Brasil. En su tratado constitutivo afirma: "su determinación de construir una identidad y ciudadanía suramericanas y desarrollar un espacio regional integrado en lo político, económico, social, cultural, ambiental, energético y de infraestructura, para contribuir al fortalecimiento de la unidad de América Latina y el Caribe; Convencidas de que la integración y la unión suramericanas son necesarias para avanzar en el desarrollo sostenible y el bienestar de nuestros pueblos, así como para contribuir a resolver los problemas que aún afectan a la región, como son la pobreza, la exclusión y la desigualdad social persistentes. Fuente: http://www.pptunasur.com/downloads/tratado-constitutivo-UNASUR.pdf.

fueron los más despojados de nuestra América, ya que sufrieron no sólo la persecución y el exterminio genocida. Ese ataque no fue solamente dirigido a los pueblos sino, y por sobre todo a sus culturas, tradiciones, creencias y hasta sus lenguas maternas. Esto se ha profundizado aún en la terminología con que fueron denominados: *indios*. Un término que para nada responde a la designación de los diversos pueblos originarios, sino que es el gentilicio de un país asiático.

Planteamos esto inicialmente, justamente porque en nuestros proyectos de nación se deben complementar a un proyecto más amplio como es el de la *gran nación Latinoamericana*. Justamente por ser este motivo, estamos convencidos en que las organizaciones sindicales del sector educativo de la región, deben puntualizar en estos aspectos que hacen a nuestro propio acerbo cultural, tomando como prioridad fomentar el respeto a nuestra *Madre Tierra* y a la conservación del medioambiente y promoviendo desde las aulas la cultura del *buen vivir*, desde nuestra propia visión y desde nuestros propios intereses. Esto implica obviamente, profundizar en aspectos que hagan a la defensa de nuestros propios recursos naturales, los que son más que estratégicos, en un continente que tiene la posibilidad de autoabastecerse de todos los insumos necesarios para la vida digna de nuestros pueblos. Así, fomentar la defensa de nuestros recursos mineros (que no son renovables), la defensa de nuestros acuíferos (los que se constituyen ya hoy en uno de los recursos más valiosos), y la defensa de nuestros bosques y florestas que se constituyen en el gran laboratorio bioquímico del planeta.

Por todo esto, le corresponde (como lo expresamos anteriormente) a nuestras organizaciones sindicales del sector educativo, la doble responsabilidad de promover y potenciar su participación en los espacios de decisión gubernamental, que nos permitan sostener estos postulados base para la integración. Además, auspiciar y profundizar los espacios propios de integración (además de las estructuras sindicales regionales) de forma de propender a esta tarea. Tenemos un don muy particular los maestros y profesores: la creatividad y la pasión por lo que hacemos cotidianamente. Esto tenemos que profundizarlo desde la interrelación y la comunicación de nuestras organizaciones.

Decíamos antes que tenemos asignaturas pendientes, que han surgido justamente con los vientos de cambio que se han dado en la región, desde que comenzamos a mirar hacia adentro de nuestras costas y no allende el océano Atlántico. Tenemos las capacidades necesarias para generar, profundizar y actualizar nuestro propio modelo educativo: el *modelo latinoamericano*. La gran pregunta es por dónde debemos comenzar esta tarea, porque será lo que nos permita conformar el hilo conductor que se proyectará en otras áreas. Uno de los grandes desafíos que tenemos por delante es cambiar la idea base que el neoliberalismo nos impuso (en muchos casos por la fuerza) de que solamente somos productores de materias primas. Debemos plantar la semilla de la convicción de que tenemos las capacidades necesarias para contar con sistemas productivos integrales y que es necesario revisar la historia para encontrar la *verdadera historia*, la *verdadera geografía* y el *verdadero concepto de ciudadanía* que debemos impulsar en nuestros pueblos. Estas son tres disciplinas que debemos trabajar inicialmente: lo primero, retomar la lec-

tura de la historia por sus hechos y acontecimientos, tal y como sucedieron, y no como en la mayoría de nuestros países nos la enseñaron. Tenemos que revisar – para consolidar – el proyecto de *Patria Grande Latinoamericana* y ver que si los contenidos que desarrollamos en nuestras escuelas, responden a un formato de atomización, resentimiento y rechazo para con nuestros hermanos. Nos han escrito una historia para la división y no para la integración. Tomemos dos ejemplos: la Guerra de la Triple Alianza contra Paraguay, y el encuentro en Guayaquil entre San Martín Y Bolívar. En el primer caso nos "vendieron" un modelo de expansión – que pretendía la República de Paraguay – cuando en rigor, fue promocionada por las potencias coloniales de la época para anular el desarrollo nacional que estaba alcanzando en país hermano. Y en el segundo, nos lo plantearon como un encuentro de conflicto y de reparto de zonas hegemónicas, cuando el objetivo común de estos grandes próceres suramericanos fue acordar los mecanismos para la conformación de la Patria Grande, dejando de lado mezquindades y miserias humanas.

En los contenidos de nuestras respectivas historias nacionales tenemos infinidad de hechos similares, muchos de los cuales sirvieron para justificar en las futuras generaciones los genocidios que se realizaron con nuestros pueblos originarios. Así, por ejemplo, la historia argentina habla de "La conquista del desierto", cuando se refiere al avance de las oligarquías locales sobre las tierras que fueron desde siempre de los pueblos tehuelches, ranqueles, mapuches, etc., fue la usurpación de esas tierras a manos de unos pocos con la excusa de la llegada de la civilización. Algo similar sucede con la geografía. Nos enseñaron y nos formaron para enseñar la geografía de la "división política", la geografía de la demarcación de los hitos fronterizos, no la geografía de los espacios comunes, de los accidentes compartidos y menos de las riquezas geológicas comunes. Debemos superar conceptos que nos hablan de ríos que dividen y son fronteras, de cadenas montañosas que se constituyeron en murallas naturales. No nos han enseñado a ver a esos mismos ríos como medios de comunicación entre nuestros países, no nos han enseñado que también pueden generar recursos energéticos, ictícolas y de riego natural. No nos han enseñado que esos accidentes se constituyen en espacios, en los que respetando el medio ambiente, se desarrolla una generosa flora y fauna autóctona. Esta nueva visión que estamos proponiendo de la geografía tiene por objetivo promover la preservación de nuestros recursos naturales, tiene por misión saber dónde estamos parados y sobre qué suelo, y cuáles son las posibilidades de un adecuado y solidario aprovechamiento productivo del mismo.

Con los mismos criterios abordamos una revisión seria de la enseñanza de la Formación Ciudadana con una visión nacional y regional. Nos enseñaron que el concepto de soberanía se refiere exclusivamente a nuestros propios estados-nación. Pero hoy debemos plantearnos un nuevo concepto, y es el de *soberanía ampliada*:

> Entendemos por tal aquella que realiza y completa su voluntad autonómica y su deseo de libertad, base de todo tipo de soberanía, más allá de la esfera exclusiva del yo o del sí mismo. Esto es: un proyecto de libertad y autonomía que si bien parte como reclamo y llamada del yo, no se queda en él, a la manera del egoísmo moderno, sino que requiere al otro como

> contrapartida inexcusable de la libertad propia. En consecuencia, la libertad personal no termina donde empieza la libertad del otro, sino que allí apenas comienza a madurar ese proyecto en común donde el yo y el tú devienen en nosotros.[2]

Vamos ahora a lo sustantivo de nuestra ponencia: cómo abordamos esto. Para ello, previamente, nos cabe como representantes del sindicalismo docente analizar el estado de situación sobre el cual podríamos llegar a plantear algunos criterios de análisis concretos. Creemos conveniente trabajar dos aspectos que hacen a la cuestión: por un lado, la situación espacio-temporal de los docentes respecto de la historia reciente de las políticas del sector educativo en nuestros países, y por el otro, la participación que cabe a las organizaciones sindicales del sector educativo. Y lo planteamos de esta manera, tomando criterios expuestos anteriormente, como también realidades que hacen a nuestra tarea docente en este nuevo mapa regional.

Ya desde mediados de la década del 70', y como consecuencia de las políticas que desarrollaron las dictaduras cívico-militares en nuestra región, la educación, y en particular los docentes comenzaron a experimentar serios problemas, tanto desde lo laboral como desde lo pedagógico. En algunos de nuestros estados nacionales (específicamente en Argentina) se vivió una situación dicotómica, que respondía justamente a los lineamientos impuestos desde el exterior, y que permitían percibir, por un lado, a los sistemas educativos como agentes básicos de propaganda y de formación de nuevas mentalidades, y por otro lado, una clara, abierta y perversa persecución a las estructuras sindicales organizadas del sector. En consecuencia, un continuo y sistemático deterioro de los sistemas educativos en todos sus niveles y modalidades, de acuerdo a la premisa de que unos pocos deberían formarse adecuadamente y, la mayoría, sólo informarse básicamente. Estas políticas fueron, las que a su vez, fomentaron el enfrentamiento entre la educación de gestión pública y la de gestión privada.

Estos postulados, se expresaron claramente ya en el "esplendor del neoliberalismo en la región", con las Leyes de Educación con un fuerte enfoque neoliberal, donde se provincializaron y municipalizaron los sistemas educativos, con lo que, en algunos de nuestros Estados Nacionales, los Ministerios de Educación, resultaron ser Ministerios sin escuelas y solo planteaban pautas de trabajo que cada uno de los ministerio estaduales, departamentales o provinciales podía o no aceptar. Todo esto, bajo el argumento descarado de la "federalización de la educación". La consecuencia fue que no solamente se percibieron diferencias sustanciales respecto de la calidad educativa dentro del mismo país, sino que también se atomizó la relación laboral de los docentes, con lo que se perdió uno de los postulados básicos de esta relación laboral: a igualdad de desempeño, tareas y funciones, igualdad de salarios. Además se sumó otro componente que agudizó el estado de situación: la formación docente inicial también se desvalorizó y en muchos casos, el perfeccionamiento profesional continuo dejó de existir como responsabilidad del sistema, para pasar a ser responsabilidad particular del docente, quien debía sufragarlo de su propio salario, el cual ya se estaba deteriorando a pasos agigantados.

---

2 Mario Casalla, "La Soberanía ampliada", 2008. *http://www.lanacion.com.ar/658869-la-soberaniaampliada.*

Así las cosas, llegamos a la década del 90', donde, respondiendo a lineamientos del Consenso de Washington, y en particular del Banco Mundial, nuestros sistemas educativos sufren unos de los deterioros más significativos de la historia. Se toma a la educación como una de las principales variables de ajuste, para los recortes presupuestarios a los que fueron condicionados los Estados Nacionales, y justamente por la conceptualización que se daba (y lamentablemente en muchos casos se sigue dando) a los presupuestos del sector: "gasto educativo". Nunca se concibió a la educación como "inversión", y fue, es y será este nuestro criterio sustancial. Como bien lo expresa Juan Carlos Tedesco,[3] se presentan tres discursos para descargar la responsabilidad de los fracasos y de la baja calidad de los sistemas educativos, en los docentes: el primero el reconocimiento puramente retórico de la tarea del docente, donde se puntualiza en la "vocación, y el sacerdocio del docente" con una carga exagerada de misticismo, que se contrapone con la falta de reconocimiento salarial por dicha tarea. El segundo (agotado el primero), presenta al docente, por un lado, como víctima del sistema – por la falta de recursos económicos y de infraestructura – y por el otro como culpable del fracaso en los resultados. Y el tercero, tomado como una consecuencia del anterior, apuntó a subestimar la tarea propia del docente, al punto de equiparar su protagonismo, con los nuevos recursos, en particular las nuevas tecnologías de la información y la comunicación. No faltó quien se atreviera a pensar y hasta decir que una computadora podía reemplazar a un docente. Y justamente, todo esto tiene su justificación, en que el neoliberalismo concibe a la educación como un componente más del mercado (la mercantiliza) y no como el instrumento más eficaz de inserción, inclusión y promoción social de las nuevas generaciones: en pocas palabras, la educación debe informar contenidos y no formar personas. Las crisis en las que han sido sumidos los sistemas educativos de la región nos demuestran fehacientemente que estos tres discursos carecen de sustentabilidad argumental y remarcan lo que sea venido sosteniendo desde nuestras organizaciones sindicales respecto de que ya no es posible movilizar a los docentes con meros reconocimientos simbólicos, ni tampoco encerrarse en mutuas acusaciones, y menos aún, desconocer la importancia de su papel en el proceso de aprendizaje.

Pasando al segundo aspecto a analizar nos referiremos a la participación de nuestras organizaciones sindicales ante este nuevo mapa educativo-político-económico-sociocultural regional. Creemos conveniente comenzar su tratamiento desde los cambios políticosideológicos que se han dado a partir de la sanción en muchos de los países de la región a partir del 2000 con la implantación de las nuevas Leyes Nacionales de Educación. Justamente, estos cambios comenzaron a responder a la concepción de la defensa de la cultura nacional, las tradiciones, y con un fuerte sesgo de recuperación de los espacios perdidos por la educación – consecuencia lógica de las políticas neoliberales que esquilmaron a nuestra Latinoamérica durante más de treinta años y que se profundizaron en la década del 90 –, en particular y con gran insistencia en la superación del asistencialismo que nuestras escuelas debieron desarrollar por esos años, a través de la

3 Juan Carlos Tedesco, "Profesionalización y Capacitación Docente, IIPE-Buenos Aires".

implementación de política educativas donde la inclusión social y la equidad educativa tuvieron el rol protagónico.

Por supuesto que las organizaciones sindicales del sector comenzamos a retomar niveles significativos de participación, no sólo en la discusión de los proyectos de Ley que se comenzaron a trabajar desde mediados de la primera década del 2000, sino que también debimos profundizar en la discusión por la recuperación de los derechos como trabajadores, en particular, porque fuimos unas de las principales víctimas de los recortes presupuestarios neoliberales, y además para propender y promover los mecanismos financieros que permitieran la aplicación real de los nuevos instrumentos legales. Así nuestras organizaciones pudieron exponer y expresar criterios, metas y objetivos – en definitiva insumos – surgidos de la propia experiencia educativa, tomando las lamentables experiencias vividas, volviendo así a recuperar el protagonismo indiscutido que los docentes tenemos dentro de nuestros respectivos sistemas educativos. Como bien lo expresa Tedesco: la indiscutible participación del docente como el principal protagonista de la ejecución de las políticas educativas, tanto dentro como fuera del aula.

De una forma u otra, nuestras organizaciones siguen estando presentes en los procesos de cambio dentro del sistema educativo, tanto desde la defensa de los derechos, como desde el análisis crítico y profesional que van permitiendo avanzar en los cambios necesarios. Esta tarea no resulta para nada fácil ni sencilla, aún en los casos en que se ha coincido y hemos sido escuchados por los poderes políticos. Atendiendo a estos nuevos desafíos a los cuales nos enfrentamos, hacemos la necesaria puntualización en la participación específica en la Formación Docente, la cual se constituye en la piedra fundamental para nuestros nuevos modelos educativos, ya que el punto de partida es justamente una nueva impronta para la Formación Docente.

II. La formación docente en el Mercosur

En general la actual formación de nuestros docentes se caracteriza por su heterogeneidad en cuanto a los lugares que dan esa formación y los contenidos curriculares que vertebran a la misma. Como característica común en los países del Mercosur son las escuelas normales, institutos de enseñanza superior, institutos provinciales y municipales, universidades públicas y privadas las encargadas hoy de impartir esa formación. La tendencia general para toda la zona es la de transferir programas de formación inicial desde la educación media a la educación superior, y aumentar el numero de años requeridos para recibir la titulación (un promedio de 5 años para todos los países).

Argentina y Uruguay comparten la característica de una formación docente de nivel superior universitario o no universitario. En Uruguay la formación está en manos de institutos terciarios no universitarios y en la Argentina hay un sistema mixto entre universidades e institutos terciarios tutelados por el Instituto Nacional de Formación Docente – Infod inaugurado en abril de 2007, lo que significó el inicio de un proceso de dinamización, desarrollo y jerarquización de la formación docente en la Argentina.

En Brasil la formación es impartida desde los institutos superiores de educación dependientes de la Secretaría de Educación Superior (Sesu) del Ministerio de Educación y Cultura, al que corresponde analizar los procesos que éstos desarrollan y solicitar su aprobación al Consejo Nacional de Educación. La Ley de Directrices y Bases de la Educación Nacional, fija la formación docente en el nivel superior, en curso de licenciatura, a desarrollarse en las universidades y en los institutos superiores de educación.

En Paraguay formación se ordena por la Ley General de Educación y por la Ley de Educación Superior. Esta última determina que la educación superior se realizará a través de las universidades, de los institutos superiores y de otras instituciones de tercer nivel. Los institutos de formación docente están ubicados en el tercer nivel no universitario del sistema educativo, que comprende los siguientes programas: Formación Docente Inicial, Formación Continua, Especialización y Profesionalización.

A nivel institucional en el Mercosur existen instancias como la del Foro Educativo Mercosur que tiene como antecedente inicial la creación del SEM (Sector Educativo Mercosur). Los objetivos principales de estos órganos son los de privilegiar la integración e inclusión desde la perspectiva social haciendo énfasis en mejorar el acceso a la educación y a la equidad e nuestros sistemas educativos. El SEM (Sector Educativo del Mercosur) en su plan previsto para los años (2006-2010) concibe al Mercosur como

> un espacio regional donde se brinda y garantiza una educación con equidad y calidad, caracterizado por el conocimiento recíproco, la interculturalidad, el respeto a la diversidad, la cooperación solidaria, con valores compartidos que contribuyen al mejoramiento y democratización de los sistemas educativos de la región y a generar condiciones favorables para la paz, mediante el desarrollo social, económico y humano sustentable.

En tal sentido, la *misión* del SEM es:

> Conformar un espacio educativo común, a través de la concertación de políticas que articulen la educación con el proceso de integración del Mercosur, estimulando la movilidad, el intercambio y la formación de una identidad y ciudadanía regional, con el objeto de lograr una educación de calidad para todos, con atención especial a los sectores más vulnerables en un proceso de desarrollo con justicia social y respeto a la diversidad cultural de los pueblos de la región.[4]

Entre sus objetivos se encuentran la concertación de políticas que articulen la educación con el proceso de integración del Mercosur, la *promoción de una formación específica para la integración*. Para ello *se propone contribuir a la integración regional acordando* y ejecutando políticas educativas que promuevan una ciudadanía regional, una cultura de *paz y el respeto a la democracia, a los derechos humanos y al medio ambiente*. A su vez insta a crear una red de especialistas en Historia y Geografía, incorporar conocimientos de Historia y Geografía regional a los currículos, materiales surgidos de encuentros y seminarios regionales de Historia y Geografía, y una *formación y capacitación docente que*

4 *Plan de Acción del Sector Educativo del Mercosur 2006-2011*. http://www.mec.gub.uy/innovaportal/file/1681/1/plan_sem_2006-2010_anexoIV.pdf.

contemple la temática de la integración regional. Asimismo propone un Programa de trabajo para el fomento de la enseñanza del español y del portugués como segundas lenguas funcionando en cada país de los estados miembros.

El Sector Educativo del Mercosur, desde su inicio, identificó como una de sus áreas prioritarias para la cooperación y la integración la formación de una conciencia ciudadana favorable al proceso de integración. En este marco, la enseñanza de la historia y la geografía desde una perspectiva regional se postuló como uno de los ejes estratégicos para la consolidación de la integración educativa cultural. En esta sentido se crearon los Seminarios Regionales Bianuales sobre la Enseñanza de la historia y la geografía del Mercosur que buscan contribuir al diseño de una integración democrática y respetuosa de la pluralidad y la diversidad cultural. La finalidad de la reflexión en este ámbito apunta al debate y a la producción de conocimientos históricos y geográficos desde una perspectiva regional y al intercambio de recursos didácticos que permitan una enseñanza favorable a la integración. Como complemento a este proyecto existe también el programa de "Actualización de metodologías para la enseñanza de formación de formadores en lenguas extranjeras", que viene implementándose con regularidad desde su creación.

Hasta aquí un breve análisis situacional de cómo está estructurada por país y por región Mercosur la formación docente. Vista desde nuestra perspectiva político-sindical –que no desconoce lo mucho que hemos avanzado al momento- se hace necesario que profundicemos en el tratamiento de las propuestas y caminos de acción, que surgen en base a nuestra experiencia, en particular referida a la tarea que en este campo estamos desarrollando dentro del Mercosur Educativo. Referirse a los aspectos netamente pedagógicos, nos parece que acota el análisis a una mera cuestión técnico-pedagógica. Por el contrario, nuestra intensión es generar insumos para disparar el debate del estado del arte de la formación docente en la región. Estamos convencidos que es fundamental plantearnos algunos disparadores para generar estructuras de debate y participación en nuestros países.

El primero de estos disparadores es: ¿De qué manera la Formación Inicial docente debe trabajar los Procesos de Integración Regional? ¿Debe tener un trabajo transversal? ¿De qué forma se pueden promover mecanismos de participación sindical? Lo hemos expresado anteriormente. Se hace necesario trabajar inicialmente y en forma conjunta con los niveles decisorios de los respectivos Ministerios de Educación, los mecanismos de análisis y revisión de los contenidos de la historia. No pensarlo simplemente como un revisionismo histórico, sino el *recontar* la historia. Estos procesos de revisión se podrán realizar en forma paralela y a cargo de los historiadores, en un trabajo sin prisa, pero tampoco sin pausa y donde también entren en juego los mecanismos de rescate de nuestras culturas originarias. Decimos que necesitamos *revistar* la historia para lograr una pronta transferencia dentro de aula de aquellos conceptos que potencien los procesos de integración. En definitiva, una Historia *Regional* que sume y que no divida. Por otra parte, la pensamos como un proceso transversal, porque tiene que estar presente en todos los institutos de Formación Docente, desde su nivel inicial a las instancias de perfeccionamiento y actualización en servicio. Un enfoque similar proponemos para el

análisis de la Geografía Regional sino como disciplina, al menos como parte sustantiva de la Geografía como tal. La propuesta de sensibilización se asocia con las ideas de conocimiento detallado y defensa de los recursos naturales de nuestra Latinoamérica, ya que los mismos se constituyen en estratégicos para las futuras generaciones. Es nuestro patrimonio regional.

Este proceso creemos debe comenzar con estrategias que permitan a las organizaciones sindicales del sector comenzar a elaborar las respuestas a aquellas preguntas que el mismo contexto social disparará. En rigor, buscar los argumentos que justifiquen estos Procesos de Integración. El *cómo* y el *cuándo*, o en qué momento específico, debe surgir de cada contexto propio. Cada una de nuestras organizaciones sabe cómo y cuándo actuar y sobre que actores operar. Lo que importa es generar un conjunto de estructuras de base. Aquí la importancia sustantiva de la conformación de redes y estructuras de intercambio dinámico entre nuestras organizaciones. Estas redes se constituyen en las usinas de estrategias y permiten además el trabajo solidario de conjunto. Indudablemente, debemos sumar un componente no menor: somos organizaciones de trabajadores de la Educación y la Cultura. Esto justamente nos define como creativos, innovadores e inconformistas crónicos de nuestra tarea; siempre tenemos algo más por sumar, por agregar, por introducir, en definitiva por recrear.

Nuestra experiencia en el trabajo en el Mercosur Educativo nos demuestra que proponer con fundamentos y convicción tiene sentido y adquiere un espacio físico real, y a partir de esta premisa proponemos algunas estrategias: La primera gran pregunta es: ¿Para qué tipo de sistema educativo se forman los docentes? Así, y por todo lo expuesto previamente, la formación docente a nivel nacional y respetando un hilo conductor común o articulado en la región debe responder a las necesidades de nuestros estados nacionales y a los criterios de desarrollo de propios y de la región. Así mismo nuestros sistemas educativos deben adoptar definitivamente los perfiles inclusivos que nuestros niños, adolescentes y jóvenes, en particular, y nuestros pueblos en general demandan. Estamos convencidos que nuestros sistemas educativos deben incluir todos aquellos procesos que permitan la promoción social de toda la población, en particular, la de los grupos sociales que históricamente han sido postergados. Y en este punto no sólo los postergados económicamente, sino además los excluidos por cuestiones culturales y étnicas.

Además, aquí entran en juego aspectos técnicos que son propios de los procesos de Formación Inicial Docente: criterios y mecanismos que les permiten a nuestros estudiantes de los profesorados acceder a la titulación docente; los contenidos que se desarrollan en todas las instancias de esta Formación Inicial. Esto también involucra los contenidos formativos que deben responder no solamente a la formación específica sino a la tarea continua del docente en la sala de clase, donde como expresamos anteriormente, deben estar presentes (de forma transversal) todos aquellos contenidos referidos a la integración regional, lo cual incluye el reconocimiento de nuestro patrimonio cultural. Estos criterios implican, por otro lado la adecuación de los presupuestos educativos (una de las materias propias de la actividad sindical) y las condiciones y medioambiente

de trabajo docente. Pero esta propuesta no se agota en esta instancia de la Formación Docente, sino que, además, debe tener en cuenta las providencias necesarias para que los docentes cuenten con los recursos e instrumentos necesarios provistos por el mismo sistema educativo, de forma que el Proceso de Actualización y Perfeccionamiento Docente esté garantizado por los respectivos sistemas educativos. Esto tiene una proyección mayor a futuro, porque permitiría además el intercambio académico y la conformación de institutos conjuntos que, de forma transversal, aborden distintas temáticas pedagógicas y disciplinarias.

III. Propuestas para un plan de formación docente desde la integración

Por esto es que consideramos necesario, como primer paso del proceso de implementación, la generación de un programa de formación docente común para la región que tenga como principales criterios la integración regional sin menoscabo de las identidades nacionales y particularidades de cada sistema educativo. Generar una currícula común para la formación docente en el Mercosur desde una perspectiva *geopolítica* que permita a los docentes trascender sus realidades nacionales en función de una comprensión integral de las problemáticas de su región que le sirva para hacer frente a los desafíos del nuevo orden mundial. Así será posible sentar las bases para posicionar a la formación docente en el Mercosur como una Política de Estado que debe ser garantizada por los gobiernos de la región donde se promueva – y permítasenos ser reiterativos en esto – a la integración como criterio aglutinante de la Formación Docente en la región.

Aquí nace la propuesta concreta de la *conformación de una red de intercambio continuo* de experiencias y la realización de foros virtuales y encuentros periódicos y *sistematizados* para los que proponemos los siguientes criterios mínimos para la Formación Docente:

1. Concebir a los docentes como trabajadores de la educación, como sujetos de derecho dentro del colectivo de los trabajadores.
2. Concebir a la formación como un proceso pedagógico integral.
3. Concebir a los docentes como sujetos de aprendizaje y de desarrollo permanente que debe ser coherente con su situación regional.
4. La formación debe responder a las demandas y desafíos regionales actuales. Deben estar insertas y poder responder a la las recientes reformas de las leyes educativas de la mayoría de los países de la región en el marco de gobiernos que tienen a la integración como un horizontes de proyección cada vez más fuerte.
5. El debate por formación docente es un debate inserto en la discusión por la situación de la educación en general: mayor demanda docente como consecuencia de una mayor universalización de la educación, inserción de las TICS en la escuela, etc.
6. Los programas de formación docentes tienen que contemplar contenidos mínimos centrados en la enseñanza de la historia, geografía, cultura y lengua para la integración.

7. Se debe contemplar criterios que favorezcan la libre circulación de los docentes por los países del Mercosur de tal manera que se avalen las diferentes titulaciones y competencias profesionales.

Luego de todo este análisis, estamos en condiciones de concluir que estamos preparados para comenzar a trabajar sistemáticamente en estas propuestas. Y puntualizamos en la sistematización, porque de una forma u otra las distintas organizaciones sindicales estamos abordando, tanto con una mirada pedagógica como política, estos aspectos que comienzan en todos los casos por la defensa de los derechos de los docentes como trabajadores. Y esto se constituye en una tarea previa, ya que en muchos casos nos cuesta que muchos de nuestros compañeros se asuman como trabajadores. Estamos además convencidos de que este es el momento más oportuno para comenzar a trabajar en forma conjunta y unir fuerzas en esta tarea, porque, si bien podemos carecer de presupuestos específicos en nuestras propias organizaciones, la estructuración de los mecanismos de intercambio, justamente aplicando las nuevas tecnologías de la comunicación, nos permitirá estructurar sistemas sumamente poderosos de comunicación, los cuales, por su propio peso y consolidación, favorecerán el desarrollo de este tipo de estructuras supranacionales.

Para ello, la tarea urgente es que los trabajadores de la educación consolidemos nuevo imaginario social fundamentado en un nosotros *(afirmativo y plural)* sostenido desde la concepción una soberanía *ampliada* capaz de tener en cuenta la propia situación geocultural donde unidades menores propicien integraciones amplias y solidarias. La dimensión cultural debe ser también ampliada, teniendo en cuenta que la cultura es ante todo *geocultura* ya que como solía decir el pensador argentino Rodolfo Kusch:

> Una cultura no es una totalidad rígida sino que comprende además una estrategia para vivir. Una producción literaria, un ritual mágico o una máquina son formas de estrategia para habitar mejor el mundo. Por eso, detrás de la ciencia, queramos o no, hay política. Pero en el sentido de una política como una estrategia general para la vida.[5]

Concebir a la cultura como estrategia para hacer de este mundo un lugar *habitable* implica asumir que no hay pensamiento ni acción que pueda prescindir del suelo que lo gesta. En definitiva, se trata de asumir una nueva concepción *geocultural* que haga de lo económico y de lo político sus mecanismos esenciales a favor de la justicia social que nuestros pueblos se merecen. Es necesario generar un modelo educativo que conciba al *otro* como prójimo y favorecer un diálogo y una ética intercultural que nos permita reconocerlo desde sus propios parámetros culturales para superar así el "pensamiento único" que la ideología *globalizadora* y *globalizante* hoy intenta imponernos.

Como educadores debemos asumir el compromiso por educar para una toma de conciencia de nuestra propia situación como latinoamericanos. Tarea nunca dada y siempre en abierta proyección. Dejar de comparar las soluciones desde afuera y someter a crítica las recomendaciones de los que supuestamente han hallado el remedio para nuestro

5 Rodolfo Kusch, *Geocultura del hombre americano*, in Obras Completas III, Rosario, Ross, 2000: 180.

supuesto "atraso pedagógico". Es necesario defender un proyecto educativo liberador capaz de contener todo lo que América Latina ya es y no solo lo que su costado ilustrado y socialmente legitimado *quiere ser* o quiere imponer. La construcción de los aspectos cualitativos que conforman la identidad del Mercosur, la Unasur y otros espacios regionales debe ser un contenido privilegiado en los programas de formación de nuestros docentes.

La acción política sindical tiene a través de su capacidad de lucha y resistencia tiene que trabajar para instalar estos temas en la agenda de los ministerios de educación de la región y en las instancias parlamentarias del Mercosur y otras para que esto se cumpla. Nos respalda una experiencia histórica cargada de luchas por nuestros derechos y un modo de hacer y pensar colectivo y comunitario.

Por esto precisamente es que los programa de formación docente deben reforzar la necesidad de volver a fortalecer nuestros debilitados estados nacionales; que han sido desmantelados por décadas de "reformas" y "ajustes" (impuestos la mayoría de ellos desde el exterior y casi siempre con la complicidad inmoral de dictaduras militares o autoritarismos civiles), es hora de volver a rediseñarlos, teniendo ahora sí muy en cuenta esa soberanía regional, que amplia y fortalece nuestro poder individual de decisión. Sin estado que vele por el bien común de sus pueblos y ciudadanos, y sin región integrada y solidaria que los contenga, será imposible superar la enorme crisis en que ha desembocado la aplicación del modelo neoliberal y globalizador, en gran medida, todavía vigente. Aprendiendo de los errores del pasado (para no volver a repetirlos), pero recordando también los aciertos y las luchas (para sacar de ellas nuevas y renovadas fuerzas), la reconstrucción de nuestros estados nacionales es tarea urgente e inexcusable.

Debemos construir un proyecto pedagógico para la liberación de América Latina y el Caribe que contemple un sistema de indicadores del bienestar humano, que rescate el desarrollo integral de la persona, como meta fundamental de los esfuerzos de nuestros países, estimulando la incorporación de los ciudadanos en el proceso de toma de decisiones, como factor importante en su responsabilidad para el logro de una sociedad más justa y productiva.

En tal sentido, se desarrollarán formas de organización social del pueblo, en las cuales participen activa y creativamente, los diversos componentes humanos que actúan en el sistema educativo. El proyecto educativo para la liberación debe contribuir a lograr a corto, mediano y largo plazo una verdadera justicia social en el sistema político de la región, la integración plena en la consolidación de la conciencia nacional y democrática y el respeto de la dignidad personal y colectiva.

En especial, la educación y la cultura que en este contexto merecen nuestra consideración como instrumentos de la afirmación del patrimonio y la identidad de nuestros países en el camino de integración mutua, habida cuenta que los procesos, fundados en integración con sentido mercantilista, no contemplan los temas sustantivos de cada uno de nuestros pueblos, que radican, justamente en sus culturas.

Bibliografía

AAVV. "Modelos innovadores de formación docente inicial", Santiago de Chile, Unesco/Orealc, 2006.

AAVV. "Organización y estructura de la formación docente en Iberoamérica", Madrid, OEI, 2010.

AAVV. "¿Cómo estamos formando a los docentes en América Latina?", Santiago de Chile, Unesco/Prealc, 2003.

Llambías, Margarita. "¿Educación para la integración?: La enseñanza de la historia y la geografía en América Latina", Altamira, Buenos Aires, Iplac-Flatec, 2007.

Pessoa, Joao. "Unasur – El proceso de integración Suramericano", Brasil, CSA, 2010.

Tedesco, Juan Carlos. "El rol del Estado en la educación", *Perspectivas*, Vol. XIX, n. 4, Paris, Unesco, 1989.

———. "Profesionalización y capacitación docente", Buenos Aires, IIPE-Unesco, s/d.

———. "Capacitación de educadores para áreas marginales", Santiago, Unesco/Orealc, 1987.

———. "Algunos aspectos de la privatización educativa", Quito, Instituto Fronesis, 1991.

———. "Nuevas estrategias de cambio educativo en América Latina", in *Necesidades básicas de aprendizaje. Estrategias de acción*, Santiago, Unesco/IDRC, 1993.

Torres, Rosa María. *Escuela nueva: Una innovación desde el Estado*, Quito, Instituto Frónesis, 1991.

16

Universidade e luta: A Adusp diante das fundações privadas

Giovane Saionara Ramos & César Augusto Minto*

Introdução

Antonio Gramsci (2007) nos ensina que o conceito de sociedade civil – e dos aparelhos privados de hegemonia – é inseparável da noção de totalidade, ou seja, inscreve-se no terreno da luta de classes. Esse conceito traduz o momento organizativo capaz de mediar as relações de produção e a organização do Estado, buscando compreender como são elaboradas e moldadas as vontades coletivas e como são desenvolvidas as estratégias de convencimento com vistas à dominação, particularmente, a conversão de reivindicações sociais históricas em processos de adesão passiva das massas aos projetos, que então se tornam hegemônicos. Assim, essa contribuição de Gramsci permite-nos investigar como as classes dominantes buscam, incessantemente, a adesão dos subalternos aos seus projetos, ao promover o deslocamento do sentido da luta de classes mediante o apagamento do antagonismo entre o público e o privado; é o que ocorre, por exemplo, na legislação educacional em curso no Brasil, particularmente para a educação superior. Permite-nos, em suma, investigar qual o lugar real ocupado pela universidade e pelo movimento docente – aparelhos privados de hegemonia – como espaços mais do que necessários à construção de uma nova ordem intelectual e moral.

Ao examinarmos o processo de privatização no interior da universidade pública, convenientemente implantado no contexto da reforma do Estado, identificamos que a função social dessa instituição ganha novos contornos diante da reconfiguração jurídica que decorre do Plano Diretor da Reforma do Estado (Brasil, 1995). Tal processo traz desdobramentos graves, especialmente no que se refere à autonomia universitária, condição essa para que a universidade cumpra sua finalidade precípua: produzir conhecimentos para transformar a realidade, tendo como referência os interesses da sociedade. Contudo, se essa instituição en-

* Giovane Saionara Ramos, Universidade de São Paulo; contato: giovane@usp.br. César Augusto Minto, Universidade de São Paulo; contato: caminto@usp.br.

dossa projetos de teor econômico-corporativo, certamente, sua função social seguirá alterada. A presença empresarial na elaboração de políticas para a educação superior atesta que a iniciativa privada pretende definir o que é dado a pensar e fazer na universidade, aliás, sob o olhar complacente de governos eleitos democraticamente. A existência das fundações privadas ditas "de apoio" no interior da universidade corrobora essa pretensão.

No contexto atual, a busca de adesão dos trabalhadores aos projetos de cunho privado-mercantil, dentro da universidade, afigura-se como uma ação permanente, haja vista a necessidade de fazer parecer que tais projetos sejam tidos como inexoráveis diante da chamada modernização, além do fato de, não raro, prover algum ganho em termos de recursos financeiros ou apenas de prestígio.

Contudo, é preciso destacar que, ao mesmo tempo, no interior da universidade, ocorre e persiste a resistência organizada via estratégias de enfrentamento à imposição desse *ethos* desvirtuado. Este enfrentamento abrange a luta pela universidade pública, gratuita, laica e democrática, pela autonomia universitária, pela construção de um padrão unitário de qualidade na educação, pela carreira docente condizente com esse padrão unitário, em suma, uma luta mais do que urgente e perene contra a prevalência de uma lógica privado-mercantil dentro dessa instituição, dada como natural no discurso das parcerias público-privadas – PPP, que encontra na criação e na atuação das fundações privadas ditas "de apoio" sua materialidade.

Assim, cumpre investigarmos o bloco de poder, a correlação de forças entre as classes e como o Estado se posiciona na garantia dos ditames capitalistas. Dessa forma, poderemos dimensionar como se constituíram e se sustentam os movimentos de resistência daqueles que atuam na universidade contra as políticas educacionais comodificadas[1] (Fairclough, 2001) em curso. Ou seja, poderemos compreender melhor como o movimento docente enfrenta o fato de que a universidade, um espaço social, venha sendo redefinida para coexistir com as regras do direito privado, cada vez mais permeada por negócios característicos da esfera particular e mercantil.

Neste trabalho discutimos como a Associação dos Docentes da Universidade de São Paulo – Adusp-S.Sind., seção sindical do Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior – Andes-SN, vem constituindo suas estratégias de enfrentamento ao processo de privatização da universidade, em especial da Universidade de São Paulo, e de que forma elas se materializam diante da imposição da lógica produtivista tida como inexorável pelos setores dominantes.

Para tanto, utilizaremos publicações impressas e as contidas sítio eletrônico da Adusp (revistas, informativos, cartilhas), artigos de seus representantes publicados em jornais e também entrevista realizada pela autora com o professor Ciro Corrêa Teixeira, ex-presidente da Adusp (2001-2003) e ex-presidente do Andes-SN (2008-2010).

---

1 Segundo Norman Fairclough (2001), "a comodificação é o processo pelo qual os domínios instituições sociais, cujo propósito não seja produzir mercadorias no sentido econômico restrito de artigos para venda, vêm não obstante a ser organizados e definidos em termos de produção, distribuição e consumo de mercadorias [...] em termos de ordens de discurso, podemos entender a comodificação como a colonização de ordens de discurso societária por tipos de discurso associados à produção de mercadoria" (idem: 255).

No âmbito mais amplo, tratamos do chamado "Pacote da Autonomia Universitária", do final do governo Lula, composto pela Medida Provisória n. 495, de 23.11.2010, os Decretos n. 7.232, 7.233, 7.234, todos de 19.07.2010, a Medida Provisória n. 520 e o Decreto n. 7.423, ambos de 31.12.2010, e a Medida Provisória n. 525, de 14.02.2011, portanto já do governo Dilma Rousseff, com vistas a captar o sentido polissêmico desses discursos, consideradas as condições nas quais eles foram produzidos.

A análise do discurso permite a investigação de pretensas transformações sociais e culturais, sempre envoltas em contradições e lutas, haja vista que o discurso, como prática política, busca naturalizar relações de poder e suas ideologias (Fairclough, 2001). Como o discurso e a estrutura social conformam uma dialética, é preciso investigar a prática discursiva, mas sem esquecer que ela está enraizada em estruturas sociais e materiais concretas, nas suas múltiplas determinações (Kosik, 1976).

Como instrumento analítico, utilizaremos as contribuições de Mikhail Bakhtin e Norman Fairclough, em especial com vistas à análise de discurso a ser realizada, a fim de captarmos os elementos sócio-histórico-ideológicos presentes na linguagem, que pode alçar a condição de hegemônica, uma vez que, "o mundo da pseudoconcreticidade é um claro-escuro de verdade e engano. O seu elemento próprio é o duplo sentido" (Kosik, 1976: 11). Certamente, é preciso dissecar a realidade repleta de fetichismos, encontrada no discurso da ideologia dominante.

Em termos materialistas, se o sentido da educação é ressignificado a partir dos discursos vigentes, cumpre investigar a correlação de forças, a constituição do bloco no poder, a forma de organização da classe trabalhadora (diga-se, a maioria da população) e, especialmente, o modo como o Estado vem se constituindo diante dos imperativos do capitalismo mundializado.

Do contexto à resistência

A reforma empreendida por sucessivos governos redefiniu o papel do Estado com vistas à sua adequação às orientações e condicionalidades – política de ajuste fiscal e cortes nos gastos públicos nas áreas sociais – oriundas dos organismos ditos multilaterais para os países da América Latina e, particularmente, o Brasil. O desmonte do Estado se dá em consonância com a agenda neoliberal, e com o consentimento dos governos locais. Trata-se de um Estado que deve ser forte, entretanto, no sentido de reforçar a hegemonia privatista, ao mesmo tempo em que mantém subjugados aqueles cujos interesses – direitos sociais – deveria resguardar e defender.

Assim, a reforma educacional, particularmente, da educação superior, impõe às universidades públicas um caráter gerencial e adequado à lógica produtivista de privatização e mercantilização de bens e serviços acadêmicos. Esse movimento reformista instituiu políticas de diversificação e diferenciação pautadas em três princípios fundamentais: flexibilidade, competitividade e avaliação.

A desconstrução do *ethos* acadêmico valida as bases da reforma implantada pelos governos de Fernando Henrique Cardoso (1995-1998 e 1999-2002), que seguiu opera-

cionalizada pelos governos de Luiz Inácio da Silva (2003-2006 e 2007-2010) e se legitima com a imposição do modelo mais do que subordinado da universidade pública aos parâmetros produtivas, conforme medidas educacionais também recentemente editadas pelo governo Dilma Rousseff (2011). As medidas adotadas para a gestão da educação superior, nesse molde dependente, na acepção de Florestan Fernandes, são justificadas pelo discurso hegemônico de que o Estado investe muito em educação superior e na educação como um todo, entretanto, investe incorretamente seus recursos. Dessa forma, as instituições públicas seguem desqualificadas: são acusadas de custosas e ineficientes, portanto, incapazes de acompanhar a "inexorável" modernização. Ou seja, a universidade pública não dota seus estudantes das competências e habilidades requeridas para o chamado mundo globalizado.

Assim, para sanar essa situação de ineficiência, o setor público deveria se aproximar do setor privado (e por que não, até se confundir com ele?) e remodelar suas atividades essenciais de modo a suprir as necessidades imperiosas e imperialistas do mercado. A conjugação educação–mercadoria e mercadoria–educação (Rodrigues, 2007) ganha feições cada vez mais fortes à medida que o discurso hegemônico naturaliza a privatização do público e dilui o antagonismo entre o público e o privado, conferindo um alargamento do último em detrimento do primeiro. Esse apagamento legitima a consolidação do conceito de bem público ou de interesse público, distinto de direito social. De fato, sob essa acepção, serão desconsideradas as lutas sociais e conquistas históricas da classe trabalhadora, haja vista a desqualificação da sociedade civil, enquanto espaço de organização e convencimento, nos termos gramscianos.

Nesse contexto, a universidade vem sendo alterada, nas entranhas, pela imposição das fundações privadas ditas "de apoio", uma das decorrências da chamada "reforma do Estado". Essas entidades atuam como intermediárias entre os recursos públicos e a universidade. E em nome da autonomia universitária, tal atuação, institui – de fato – a heteronomia. É através delas que são firmados os acordos na forma de parcerias público-privadas, que são celebrados contratos particularistas em detrimento dos interesses da sociedade, e tudo se passa como se fossem meros exercícios de prerrogativas de "autonomia universitária".

Diante do contexto de precarização da educação superior pública e de seus profissionais, essas fundações privadas, ao contrário do que parecem, sintetizam a resposta do setor dominante local às demandas do capital financeiro, principalmente de sua parcela internacionalizada. Não obstante, tornou-se também *loci* privilegiado para irregularidades administrativas, cobrança irregular de taxas / mensalidades de cursos (com destaque para os cursos de especialização), remuneração de docentes pela venda de serviços (em alguns casos, em detrimento de sua função na graduação), como se pode depreender pelos estudos realizados pelo Tribunal de Contas da União e também o Tribunal de Contas do Estado

> que vêm alertando setores sobre o fato de que as FP de apoio atuarem numa esfera de ilegalidade, pois estão servindo de ferramenta para que as universidades burlem as normas do direito público, da impessoalidade, da publicidade, das licitações (Leher, 2008).

Da resistência concreta

A Adusp, fundada em outubro de 1976, resulta de um movimento em plena ditadura militar instaurada no país e se consolida, principalmente, após a morte do jornalista Vladimir Herzog, então jornalista e professor da USP, nos porões da repressão. Dessa forma, protestando contra a repressão, as medidas de exceção e as arbitrariedades policiais, a Adusp se notabiliza como uma entidade representativa da integração docente, através das lutas pelas reivindicações da categoria. Essas reivindicações abrangem a defesa da universidade pública, gratuita e democrática diante da imposição de privatização do ensino e da mercantilização do saber. É importante destacar que a atuação da Adusp tem ocorrido de forma organizada e articulada com as demais demandas sociais, representadas pelos movimentos sociais, portanto, sob a concepção gramsciana de sociedade civil, como espaço privilegiado para a luta de classes.

Desde 1990, tornou-se seção sindical do Andes-SN, antiga Associação Nacional dos Docentes – Andes, junto a outras seções sindicais. Essa organização, por certo, retrata a necessidade de defender a existência de uma universidade autônoma, onde a indissociabilidade ensino-pesquisa-extensão constitua a base material para um padrão unitário de qualidade para a educação, onde caiba toda a sociedade, com vistas à emancipação. A atuação da Adusp tem se dado de forma coletiva e democrática. Assim, a Assembleia Geral e o Conselho de Representantes constituem suas instâncias maiores

de discussão e deliberação.

Nos dizeres gramscianos, é preciso que a luta pela hegemonia seja capaz de uma ação voltada para um resultado objetivo no plano social, uma luta que pressupõe a construção de um universo intersubjetivo de crenças e valores. Contudo, há que se considerar a necessidade de se obter o consenso ativo e organizado. Assim, como um aparelho privado de hegemonia – portador material da sociedade civil, esse organismo social coletivo ao qual os homens aderem voluntariamente, são relativamente autônomos em relação à sociedade política, cujos portadores materiais são os aparelhos repressivos de Estado. Esse espaço, tanto pode conduzir à reprodução do *status quo* ou à emancipação dos homens, num projeto de construção ético-política (Gramsci, 2007).

Embora este trabalho discuta o modo como a Adusp materializou sua resistência às fundações é preciso apresentar alguns fatos que antecedem essa trajetória, como se segue. Cabe destacar que embora a Adusp possa ser considerada pioneira no levantamento detalhado para sustentar a discussão de resistência às fundações privadas ditas "de apoio", como mostra o Dossiê Fundações, entretanto, essas discussões já ocorrem desde os anos 70 e 80, segundo o professor Ciro Corrêa.

A discussão sobre as fundações privadas ditas "de apoio" já ocorre nas instâncias sindicais docentes desde a década de 80. Por ocasião do III Congresso da Andes (Piracicaba/SP, 13 a 18.02.1984) foi elaborado um relatório final intitulado "O arrocho e a destruição da universidade pública" onde é denunciada a proliferação de fundações privadas no interior das universidades, com sérios desdobramentos nos rumos da pesquisa e da organização dos docentes, haja vista a perspectiva das instâncias decisórias estarem vinculadas a

essas fundações, indo de encontro à defesa da democratização da universidade. É sinalizada a relação entre a precarização salarial então em curso e as novas formas de financiamento impostas à universidade. Esse documento sugere a criação de grupos de trabalhos para o estudo sistemático das fundações e da questão do financiamento. Esse movimento contrário à existência de fundações privadas é o início da luta contra a privatização do espaço público e a mercantilização de suas práticas, e ganha materialidade nas ações da Adusp.

Os participantes do VII Congresso Nacional da Andes (Juiz de Fora/MG, 24 a 30.01.1988) aprovam uma moção de desagravo à permanência dessas instituições nas universidades, colocando em risco a gratuidade do ensino público ao mesmo tempo em que desloca as questões da universidade para a esfera econômica, haja vista os estudos do Tribunal de Contas da União – TCU, que reconhecem a incompatibilidade das fundações com as normas vigentes na administração pública.

No XVII Conselho Nacional das Associações de Docentes (XVII Conad, Porto Alegre/RS, 2 a 05.06.1988), ocorre a discussão sobre a edição do Decreto n. 95.094, de 07.04.1988, que determina a extinção das fundações criadas no interior das Instituições Federais de Ensino Superior – Ifes, em sua maioria vinculada às atividades de pesquisa, ao mesmo tempo em que expande o controle privado das atividades universitárias. Tal medida estabelecia, nos moldes governamentais, uma dependência entre tais atividades e a existência dessas fundações nas universidades, ou seja, nos moldes privatistas e desmanteladores da dignidade docente, especialmente, no âmbito federal.

No XVI Conad (Aracaju/SE, 30.05 a 02.06.1990) reafirma-se a defesa da autonomia universitária e do financiamento das atividades de pesquisa, pelo poder público, cujas políticas sejam definidas de forma autônoma pelas universidades e sob a responsabilidade de seus organismos colegiados. Ou seja, defende-se que o poder público garanta, nas dotações orçamentárias, recursos para o financiamento das pesquisas na universidade. Some-se a isso a valorização da carreira docente, a forma de alocação dos recursos e a avaliação dos resultados, como atividades dos colegiados universitários.

Em relação à forma de organização das instituições privadas de ensino superior – Ipes, na discussão sobre o projeto de LDB da Andes-SN, no XXII Conad (Campo Grande/MS, 31.10 a 03.11.1990), a sua Assessoria Jurídica Nacional – AJN afirma a constitucionalidade das IPES sob a forma de fundações de direito privado. Ao se considerar a educação como dever do Estado, constitui-se em atividade delegada ao ser exercida pela iniciativa privada, o que não inviabiliza a sua fiscalização no que se refere ao cumprimento da legislação. Ao mesmo tempo, a AJN reitera que nenhuma lei pode substituir o processo de organização e mobilização dos docentes no que diz respeito à fiscalização das IPES. Ademais, as fundações são fiscalizadas pelas promotorias estaduais.

No XXIX Conselho da Andes-SN (Niterói/RJ, 29.11 a 03.12.1994), as discussões versaram sobre as perspectivas da educação superior sob uma conjuntura neoliberal, sobre o que fazer quando os empresários passam a se constituir como parceiros da universidade e, via reconfiguração jurídica das instituições sociais, se colocam como os que devem definir o que deve ser pensado e feito na universidade. Por conseguinte, daí foram constituídos grupos de trabalho (GT Fundações) nos estados, que passaram a

realizar levantamentos sobre as fundações existentes nas universidades e sobre como se dá sua atuação. Dessa forma, muitas vezes, esses estudos contam com a participação de toda a comunidade universitária, incluindo estudantes e servidores.

Finalmente, no XXXI Conselho da Andes-SN (Salvador/BA, 06 a 08.10.1995), seus participantes se dão conta de que as questões debatidas em Piracicaba/SP (1984) continuam atuais: a inexistência de controle sobre tais fundações, a destinação de recursos públicos para fins particulares, as distorções na carreira docente, a utilização das fundações dadas como mais eficazes administrativamente. Ao mesmo tempo em que as fundações "de apoio" se imiscuem em atividades da universidade é notória a complacência de muitos militantes do movimento docente com a existência dessas fundações. Ou seja, à medida que as práticas privatistas avançam no interior da universidade é preciso resgatar, a duras penas, a mobilização docente por uma universidade verdadeiramente pública.

Na Adusp, o Dossiê Fundações é o primeiro documento sistematizado sobre a atuação dessas fundações privadas. Dentre outras questões, ele trata da legislação pertinente e respectivo parecer jurídico elaborado pela Assessoria Jurídica da Adusp; do desmascaramento do caráter empresarial nas suas ações dentro da universidade; da precarização e do desvirtuamento do *ethos* acadêmico diante da imposição dessas instituições no interior das universidades públicas.

Esse dossiê tem sua primeira parte publicada na *Revista Adusp* n. 22, de março de 2001, e traz uma discussão sobre a transparência da atuação das fundações privadas e fornece, ainda, um mapa das fundações existentes[2] naquele momento. A segunda parte, na *Revista Adusp* n. 23, de setembro de 2001, apresenta também uma entrevista com o presidente de uma fundação, que se queixa da perseguição sofrida pela entidade como uma "invasão de privacidade".[3] A terceira parte, que conclui o Dossiê, foi publicada na *Revista Adusp* n. 24, de dezembro de 2001. Essa publicação traz/propicia o debate sobre os tentáculos dessa forma privatizante, em especial nos cursos da área de saúde, onde a ação privatista assume proporções preocupantes, conforme declarações de seus dirigentes, todos professores de universidades.[4]

Além dessas revistas foram criados os grupos de trabalho (GT Fundações e GT Jurídico) de modo a subsidiar as discussões sobre as fundações privadas e o seu enfrentamento. Ao mesmo tempo, uma articulação desses dois GT permitiria fundamentar, de forma mais consistente, essa questão e suas interfaces com outras questões do movimento docente, o aligeiramento de cursos, o produtivismo acadêmico, a retirada de direitos sociais, dentre outras questões.

Aliado a essas ações, a Adusp ainda mantém o *Informativo Adusp*, veiculado internamente à USP, e outras publicações (todas acessíveis em sua página eletrônica), que ali-

2 Alice Castanheira, Antonio Biondi & Pedro E. R. Pomar, "Fundações demais, transparências de menos". Disponível em http://www.adusp.org.br/revista/22/Default.htm. Acesso em 16.08.2008.

3 Jô Amado, "Invasão de privacidade". Disponível em http://www.adusp.org.br/revista/23/r23_07.PDF. Acesso em 16.08.2008.

4 Disponível em http://www.adusp.org.br/revista/24/p32_33.PDF. Acesso em 16.08.2008.

mentam a discussão sobre tais fundações, como se vê no *Informativo* n. 304, de 19.04.2010: "Fundações ditas 'de apoio' continuam usando a marca USP, denunciando a utilização pelas entidades privadas da 'marca SP' para a venda de produtos ditos educativos, sob o olhar complacente de sucessivos governos".

No âmbito federal, o chamado "Pacote da Autonomia" – composto pelos Decretos n. 7.232, 7.233, 7.234 de 19.07.2010 e a Medida Provisória n. 495 de 23.11.2010 – institucionaliza as fundações privadas como o *loci* privilegiado para a gestão financeira e administrativa dos contratos firmados a partir das parcerias público-privadas – PPP.

A MP n. 495 confirma o modelo de pesquisa subordinado à lógica das PPP e institui as fundações privadas como mediadoras nesse processo. Todos os programas e projetos de pesquisa, consequentemente, estarão vinculados ao capital produtivo, não importando que o Estado seja o indutor dessa relação. O empreendedorismo acadêmico é estimulado, haja vista a remuneração por bolsas de estudos para professores e estudantes de graduação e pós-graduação. Regulará, também, convênios e contratos com Finep, CNPq e agências financeiras oficiais de fomento. Ou seja, conforme a MP n. 495, as fundações privadas "ditas de apoio" passam a centralizar as questões da universidade, particularmente aquelas voltadas para a destruição de sua autonomia.

No *Informativo* 310, sob o título de "MP 495 disciplina relações entre Ifes e fundações 'de apoio'", a Adusp defende um momento em que os repasses dos recursos não dependam da existência dessas fundações privadas e aponta a facilidade que essas entidades têm para burlar qualquer controle social. A MP foi aprovada em 25 de novembro de 2010 e convertida na Lei n. 12.349 de 15.12.2010 a despeito dos esforços da categoria dos professores e de outros segmentos da sociedade civil, como o pessoal da área saúde em barrá-la.[5] Contudo, a dispensa de licitação nos contratos que ela venha a efetuar abre caminho, também, para a corrupção, como foi o caso ocorrido e apurado pelo Ministério Público na Universidade de Brasília – UnB.

Segundo o parecer da AJN do Andes-SN,[6] a MP n. 495, dentre outras irregularidades, amplia desmesuradamente as atividades a serem exercidas pelas fundações ditas "de apoio"; burla o "princípio da unidade da tesouraria", ao transferir para "as fundações a gestão administrativa e financeira dos contratos e convênios, que deveriam ser contabilizados no orçamento fiscal da União"; autoriza às fundações a subcontratação dos ajustes realizados com as Ifes/ICT, em desacordo com as recomendações do Acórdão n. 7.231/2008, que não permitia a subcontratação de outras fundações; permite a inadequada e inconstitucional "participação dos servidores das Ifesd nas atividades das fundações; autoriza a concessão de bolsas de ensino, pesquisa e extensão quando essa prática é uma prerrogativa das Ifes/ICTs" etc. Tais irregularidades abrem precedentes para que a fundação possa "delegar à iniciativa privada a função essencial da Ifes/ICT". De fato, "uma relação incompatível" (*InformAndes*, 04/2008) considerando-se que através

5 Por exemplo, no Rio de Janeiro ocorreu um evento de caráter organizativo, o Seminário Nacional da Frente contra a Privatização da Saúde, nos dias 22 e 23 de novembro de 2010, na Uerj.

6 Síntese do Parecer da AJN do Aandes-SN sobre a MP n. 495/2010 (Circular n. 227, de 09.09.2010).

da subcontratação, um mecanismo para fugir das licitações, essas fundações beneficiam pessoas, empresas e até políticos, ligadas aos seus dirigentes. Segundo a entrevista do professor Luiz Henrique Schuch, primeiro vice-presidente do Andes-SN, ao *Informativo Adusp* n. 318, ao Andes-SN causa perplexidade a MP [495] emprestar um "fio de legalidade" à relação mais do que condenável

> entre entes federais, como as universidades públicas, e fundações privadas que a pretexto de "apoiar" essas instituições federais de ensino e pesquisa usam-nas para empreender atividades puramente mercantis, não raro enveredando pela corrupção.

O Decreto n. 7.233, que trata especificamente da autonomia, permite que os recursos oriundos de doações e convênios não gastos num exercício possam ser utilizados no exercício seguinte, contudo, estabelece critérios produtivistas para os repasses pela União, a exemplo do que ocorre com o Programa de Reestruturação das Universidades Federais (REUNI). Segundo Roberto Leher (2010), tal medida atende aos imperativos bancomundialistas: propõe que a universidade se autofinancie e deturpa o sentido da autonomia constitucional que determina a "autonomia da gestão financeira" e não a autonomia financeira das universidades. E, é claro, não parece se constituir um problema o fato de que a universidade se distancie do que está preconizado na CF/1988.

O Decreto n. 7.234/2010, que dispõe sobre o Programa de Assistência Estudantil (Pnaes), busca articular suas ações com as atividades de ensino, pesquisa e extensão, entretanto, não prevê recursos orçamentários e nem a necessária e urgente melhoria da estrutura das instituições universitárias, a despeito desses constarem como estratégia para a meta relacionada. Contudo, não é lícito esquecer que as fundações privadas ditas "de apoio" intermediam os repasses de recursos públicos à universidade, como ficou evidenciado, por exemplo, nos repasses de verbas do Reuni para as instituições que firmaram contratos de gestão, conforme o Decreto n. 6.096/2007. Isso significa que os recursos somente serão liberados para a instituição que alcançar metas de expansão de vagas. Segundo Lopes e Leher (2008, p. 16), o alcance dessas metas se faz acompanhar da "intensificação desmedida do trabalho docente com o aligeiramento dos cursos, visto que os recursos a serem liberados não são compatíveis com as metas de crescimento das vagas".

Durante a 33ª Reunião da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped, Caxambu/MG, 17 a 20.10.2010) foi aprovada uma moção em defesa da autonomia universitária, elaborada e proposta pelo Andes-SN, na busca do diálogo com o governo federal e com vistas à ratificação do Art. 207 da Constituição Federal de 1988, que trata da autonomia universitária.

Numa realidade duramente heterônoma, a universidade passa a ter as suas questões mais específicas normatizadas de fora: as diretrizes curriculares, a elaboração dos editais, o sistema de avaliação, dentre outras questões, tudo passa a ser elaborado externamente à universidade. Fertiliza-se o terreno para a proliferação das fundações privadas ditas "de apoio", submetidas às regras do direito civil e que prescindem de licitação. A partir do Decreto 7423/2010, têm sua atuação legitimada dentro da universidade através da atuação das fundações privadas, com registro válido por dois anos e corroboran-

do o apagamento da já tênue linha entre o público e o privado. Será que "para dar certo" a universidade precisa ser regida pelas regras do direito privado? Ou, até que ponto interessa ao Estado que o público se subordine ao privado? Diante da prevalência do discurso educacional feito pelos setores dominantes e do não real protagonismo da sociedade civil, na acepção gramsciana, na elaboração e fiscalização das políticas públicas, cumpre resgatar o entendimento de que a luta pela educação unitária e de qualidade não pode ocorrer dissociada das lutas sociais.

Vale lembrar, ainda, que o Decreto n. 7.423/2010, ao dispor sobre a atuação das fundações privadas ditas "de apoio" na universidade, condicionando-a a objetivos de pretenso desenvolvimento acadêmico, científico e tecnológico e mesmo que a sua ação se limite a "obras laboratoriais, aquisição de materiais e equipamentos e outros insumos especificamente relacionados às atividades de inovação e pesquisa científica e tecnológica" abre-se espaço para que ocorram negócios de toda sorte. Num contexto de precarização da educação superior pública e dos profissionais que nelas trabalham, contraditoriamente, a proliferação das fundações privadas ditas "de apoio" parece constituir-se numa resposta imediata oferecida pela fração dos setores dominantes locais às demandas do capital, em especial do capital financeiro.

É importante frisar que a MP n. 520, de 31.12.2010, cria uma empresa estatal de direito ligada aos ministérios da Saúde e da Educação, que flexibiliza o processo de contratação de profissionais. Legitima a transferência dos hospitais universitários – HU para as mãos da iniciativa privada e, como se isso não bastasse, autoriza o patrocínio de entidade fechada de previdência privada. Portanto, é importante a mobilização organizada para atuar no sentido de frear essa expansão privatista na universidade pública. Essa MP é considerada inconstitucional, de acordo com nota técnica emitida pela AJN do Andes-SN. Ela viola a autonomia universitária definida pela Constituição ao mesmo tempo em que burla o princípio da moralidade na contratação pública, ao desconsiderar a exigência de concursos para a contratação de pessoal para trabalhar nos HU e nas universidades.[7] O Andes-SN levará ao Congresso Nacional esses argumentos com vistas à rejeição da MP n. 520.

O Documento "É preciso rejeitar a MP 520/2010",[8] de 28 de janeiro de 2011, atesta que o movimento docente e os demais segmentos da sociedade civil defendem e reivindicam a expansão das Ifes, contanto que a autonomia da universidade seja garantida, dentre outras questões. Por isso, se coloca contra a celetização das relações de trabalho,

---

7 Andes-SN. *MP 520 é inconstitucional, afirma Assessoria Jurídica Nacional do Andes-SN*. Disponível em http://portal.andes.org.br:8080/andes/print-ultimas-noticias.andes?id=4467. Acesso em 03.03.2011.

8 O documento "É preciso rejeitar a MP 520/2010" é assinado pela Central Sindical e Popular – CSPConlutas; Federação dos Sindicatos dos Trabalhadores nas Universidades Públicas Brasileiras – Fasubra; Federação Nacional dos Sindicatos de Trabalhadores em Saúde, Assistência e Previdência Social – Fensps; Sindicato dos trabalhadores na Fundação Oswaldo Cruz – Asfoc-SN; Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior – Andes-SN; Sindicato Nacional dos Servidores Federais da Educação Básica, Profissional e Tecnológica – Sinasefe; e Sindicato Nacional dos Trabalhadores em Instituições e Fundações Públicas Federais de Pesquisas Estatísticas – Assibgesn.

que retoma a figura do emprego público distante do que se preconiza constitucionalmente, além do repasse de recursos públicos para o setor privado e mais questões relacionadas à precarização trabalhista nas áreas da saúde e da educação.

Nessa lógica, o governa edita a MP n. 525, em 14 de fevereiro de 2011, que altera a Lei n. 8745, que trata da contratação de professores. Assim, define que as vagas nas novas instituições de ensino poderão ser ocupadas por professores temporários, sem a necessidade do concurso público. Novamente, e de modo arbitrário, o governo legisla por decreto como urgência, e engrossa o caldo da precarização das relações trabalhistas nas instituições públicas. E, mais uma vez, o movimento docente deve reunir forças para exigir que as contratações sejam constitucionalmente respeitadas e que as condições da carreira docente sejam dignas para uma educação de qualidade unitária.

À guisa de conclusão

A Adusp busca, neste contexto, por meio de processos informativos e educativos manter o público informado sobre os mecanismos de privatização em curso no interior da universidade e, ao mesmo tempo, promover o debate com vistas a dar maior organicidade ao movimento docente. Dessa forma, a luta pela autonomia da universidade frente à heteronomia e aos interesses privado-mercantis é um desafio sempre constante, haja vista os discursos ressignificados pelos valores do mercado, promotores de uma sociedade civil adesista e colaboradora e aquém do protagonismo nas suas reivindicações.

De modo geral, diante da arbitrariedade das medidas em curso, àqueles que se preocupam com uma educação emancipatória entendem que é urgente reforçar imediata e cotidianamente os laços com os movimentos sociais. A participação nos fóruns, conselhos populares, a organização docente deve servir de indicador para o fato de que é preciso assegurar o caráter público e gratuito das universidades.

Ao se considerar que tais medidas destinam-se a contemplar grande parte das demandas educacionais da e para a sociedade contemporânea, é preciso investigar se, sob o aparente véu da inclusão, na verdade, não estão sendo concretizados mecanismos de manutenção do *status quo* ou, nos termos de Florestan, o aprofundamento da condição heterônoma do país, ao mesmo tempo, promotora de desigualdades sociais. É preciso, ainda, pensarmos as classes sociais, os conflitos internos e externos e, principalmente, a importância da transformação social de um Brasil tão desigual, e isso passa pela conquista/resgate da autonomia plena da universidade pública, que por sua vez pode contribuir para ampliar as prerrogativas de autonomia do próprio país.

Referências bibliográficas

Associação dos Docentes da Universidade de São Paulo. *Universidade pública e fundações privadas: aspectos conceituais, éticos e jurídicos*, São Paulo, Cidade Universitária/Adusp-S.Sind., 2004.

Brasil. *Constituição Federal da República Federativa do Brasil*, texto promulgado em 5 de outubro de 1988. Disponível em http://www.senado.gov.br/sf/legislacao/const/. Acesso em 10.03.2009.

———. Lei n. 8.958/1994, dispõe sobre as relações entre as instituições federais de ensino superior e de pesquisa científica e tecnológica e as fundações de apoio e dá outras providências. Disponível em http://www.planalto.gov.br/CCIVIL/LEIS/L8958.htm. Acesso em 23.04.08.

———. Ministério da Administração e Reforma do Estado, *Plano diretor da reforma do aparelho do Estado*, Brasília, 1995.

———. Decreto n. 6.096, de 24 abril 2007, institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – Reuni. Disponível em http://200.156.25.73/reuni/D6096.html. Acesso em 24.04.2008.

———. Medida Provisória n. 495 de 23 de novembro de 2010, altera as leis n. 8.666, de 21 de junho de 1993, 8.958, de 20 de dezembro de 1994, e 10.973, de 2 de dezembro de 2004, e revoga o § 1° do Art. 2º da Lei n. 11.273, de 6 de fevereiro de 2006.

———. Decreto 7232/2010, de 19 de julho de 2010, dispõe sobre os quantitativos de lotação dos cargos dos níveis de classificação "C", "D" e "E" integrantes do Plano de Carreira dos Cargos Técnico-Administrativos em Educação, de que trata a Lei n. 11.091, de 12 de janeiro de 2005, das universidades federais vinculadas ao Ministério da Educação, e dá outras providências.

———. Decreto n. 7.234/2010, de 19 de julho de 2010, dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil – Pnaes.

———. Decreto n. 7.233/2010, de 19 de julho de 2010, dispõe sobre procedimentos orçamentários e financeiros relacionados à autonomia universitária, e dá outras providências.

———. Lei n. 12.349 de 15 de dezembro de 2010, Altera as leis n. 8.666, de 21 de junho de 1993, 8.958, de 20 de dezembro de 1994, e 10.973, de 2 de dezembro de 2004; e revoga o § 1º do Art. 2º da Lei n. 11.273, de 6 de fevereiro de 2006. Conversão da Medida Provisória 495/2010. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Lei/L12349.htm. Acesso em 10.02.2011.

———. Decreto n. 7.423, de 31 de dezembro de 2010, regulamenta a Lei n. 8.958, de 20 de dezembro de 1994, que dispõe sobre as relações entre as instituições federais de ensino superior e de pesquisa científica e tecnológica e as fundações de apoio, e revoga o Decreto n. 5.205, de 14 de setembro de 2004. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Decreto/D7423.htm. Acesso em 10.01.2011.

———. Medida Provisória n. 520 de 31 de dezembro de 2010, Autoriza o Poder Executivo a criar a empresa pública denominada Empresa Brasileira de Serviços Hospitalares S.A. – Ebserh e dá outras providências. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/mpv/520.htm. Acesso em 10.01.2011.

Fairclough, Norman. *Discurso e mudança social*, Brasília, EdUnB, 2001.

———. A revolução burguesa no Brasil – Ensaio de interpretação sociológica, Rio de Janeiro, Zahar, 1974.

Gramsci, Antonio. *Cadernos do cárcere. Introdução ao estudo da filosofia. A filosofia de Benedetto Croce* . Vol. 1, 4. ed., Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 2006.

——— . *Cadernos do cárcere. Maquiavel. Notas sobre a Estado e a política* . Vol. 3. 3. ed., Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 2007.

Kosik, Karel. *Dialética do concreto*, Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1976.

——— . "Governo avança no modelo de universidade subordinado ao Banco Mundial". Disponível em http://www.correiocidadania.com.br/content/view/4901/9/. Acesso em 11.08.2010.

——— . "Eixo-privado mercantil abriu as portas para a corrupção no ensino superior". Disponível em http://www.correiodacidadania.com.br. Acesso em 01.06.2008.

Lima, Kátia. *Contra-reforma na educação superior: De FHC a Lula*. São Paulo, Xamã, 2007.

Neves, Lúcia Maria W. (org). *A nova pedagogia da hegemonia. Estratégias do capital para educar o consenso*, São Paulo, Xamã, 2005.

Rodrigues, José S. *Os empresários e a educação superior*, Campinas, Autores Associados, 2007.

Silva Jr., João dos Reis & Valdemar Sguissardi. "A nova lei da educação superior: Fortalecimento do setor público e regulação do privado/mercantil ou continuidade da privatização e mercantilização do público", *Revista Brasileira de Educação*, n. 29, São Paulo/Campinas, Autores Associados, mai/ago, 2005.

Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior – Andes-SN. *Caderno Andes*, n. 2. Disponível em http://portal.andes.org.br:8080/andes/portal.andes. Acesso em 15.01.2011.

17

A invenção da profissão docente: Uma vontade coletiva

José Viegas Brás &
Maria Neves Gonçalves*

1. Introdução

A questão que para nós se coloca como ponto de análise para pensarmos a profissão docente é a de saber como a preocupação com o cuidar do desenvolvimento das crianças (educação) se constituiu fonte de trabalho. Saber como se estabeleceu historicamente esta relação do cuidar das crianças é, pois, um ponto fulcral para se pensar o trabalho docente. Na realidade, a utilidade percebida tem uma forte implicação organizacional, na medida em que o percurso profissional não se faz sozinho, nem de forma desconexa. Com laços (cognitivos e afectivos) mais ou menos estreitos entre as pessoas e o trabalho que realizam, existe sempre um caminho que se faz que não é solitário. Neste sentido, poderemos dizer que o percurso é um projecto profissional que corresponde sempre a um espaço de invenção que é colectivo.

Neste espaço imaginário, é necessário que a actividade profissional se desencadeie num quadro de liberdade, para se ter a possibilidade e a responsabilidade de dar forma ao que se faz. Aspirar a ser profissão é escolher a ser sujeito colectivo da liberdade individual, o que nos remete à ética, quer dizer ao espaço de construção da mútua dependência. Por isso, todo o trabalho que se quer profissional se desenrola num quadro de luta constante, na busca de um espaço de afirmação, reconhecimento e autonomia. Isto permite, como dirá Pintassilgo (2003: 17), afastar-se da imagem do funcionário e aproximar-se, de algum modo, da figura ideal do intelectual.

Desde os anos 1970 que, à semelhança das profissões liberais, se tem colocado reiteradamente a profissionalização dos professores, isto é, a questão da possibilidade da transformação docente numa verdadeira profissão. Como refere Monteiro (2008: 9), as pro-

* José Viegas Brás, Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias – Lisboa, contato: zevibras@gmail.com; Maria Neves Gonçalves, Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias – Lisboa, contato: maria.neves.g@gmail.com.

fissões da educação, particularmente os professores, estão numa situação paradoxal na medida em que, se, por um lado, a função é geralmente valorizada como uma das mais importantes na sociedade, por outro, os profissionais de educação sentem-se desprestigiados socialmente.

Neste facto presente, devemos ter em linha de conta que as organizações livres da classe dos professores estiveram proibidas perto de 50 anos, originando uma débil consciência socioprofissional somando-se, como refere (Fernandes, 2010: 12), ao desinteresse de si o esquecimento do seu passado associativo.

Segundo Lousada (2004: 27), "o associativismo livre conheceu em Portugal uma vitalidade importante durante a segunda metade do século XIX e as primeiras décadas do século XX". Entre os finais do Antigo Regime e a publicação do Estatuto do Trabalho Nacional em 1933, registra-se a criação de inúmeras associações de todo o tipo. Considerando, por outro lado, o que nos diz Nóvoa (1991: 25), se "o movimento associativo desempenhou um papel primordial na construção da profissão docente", interessa saber qual a ideia de profissão que se faz, quer dizer, se os professores se pensam como uma ou várias profissões docentes. Isto é importante porque a maneira como se organizam (formas associativas) indicia a maneira como pensam a sua profissão. Entre as diferentes dimensões da identidade, a dimensão profissional tem uma importância particular. Isto porque o trabalho tem um papel estruturante no processo de construção das identidades, devido às formas de vinculação (identificação) que acciona e promove, o que o associa simbolicamente às pertenças profissionais, pelos saberes específicos que referenciam os diferentes grupos, fixando cada um numa posição social, quer dizer, numa certa forma de pertença a um corpo profissional que se traduz numa certa identidade (Tavares, 2007: 35).

Com efeito, a criação de associações de professores constituiu historicamente um dos passos mais importantes dados no sentido da profissionalização da actividade docente e desempenham um papel importante na definição da profissão docente bem como na defesa dos seus membros (Adão, 1984; Nóvoa, 1987), marcando "decisivamente, em diferentes momentos históricos, o próprio processo de construção da profissão docente" (Teodoro, 1990: 111). Os sindicatos devem ser vistos também como um tipo particular de associação docente tendo por objectivo "conseguir condições de trabalho conformes às exigências de justiça social" (Monteiro, s/d: 6).

A pertença a uma associação resulta da avaliação estratégica do indivíduo, o que quer dizer que em princípio cada um tem que verificar que existem benefícios (vantagens) da sua livre adesão, seja por questões de reputação do grupo profissional, seja por questões de poder sobre o mercado de trabalho ou de acesso à carteira profissional. O nível de adesões obtido por uma associação é, pois, um importante indicador da concordância expressa pelos membros potenciais com as orientações e os resultados conseguidos pelos dirigentes associativos. Assemelha-se a uma consulta eleitoral ou a um mercado, em que os votantes ou os consumidores manifestam as suas preferências "premiando" ou "castigando" as várias alternativas que se lhes oferecem" (Freire, 2006: 162).

Neste sentido, destacamos como objectivos da nossa pesquisa as seguintes perguntas guia: *i.* qual a génese e desenvolvimento deste tipo de organizações? *ii.* quando surgem? *iii.* qual a abrangência que procuram vincular e veicular? *iv.* quais as características do movimento associativo? e *v.* qual a dimensão (massa) do fenómeno associativo?

No sentido de responder a estas questões, elegemos dois eixos temáticos de análise: o movimento associativo docente (Monarquia e I República) e as representações de ser professor na I República.

As fontes utilizadas foram as seguintes: os normativos, a imprensa, os congressos pedagógicos e os debates parlamentares (telegramas, representações e ofícios do *Diário da Câmara de Deputados* e *Diário do Senado da República*).

2. Associações, reconhecimento e visibilidade profissional

Como a criação de associações de professores foi um marco significativo para a profissionalização da actividade docente, o percurso dos professores primários durante o século XIX é caracterizado, segundo Nóvoa (1987), pelo *i.* desenvolvimento de conhecimento próprio, de um saber específico inerente à sua profissão, *ii.* pela transformação do seu papel social; e *iii.* pelo melhoramento do seu estatuto profissional. Para a afirmação da profissão docente, foi marcante o papel desempenhado pelas Conferências Pedagógicas, oficializadas pela Reforma de 1878, e pelos Congressos Pedagógicos. Estes eram momentos de reivindicações profissionais, bem como expressão da vitalidade do seu associativismo. Também a imprensa pedagógica deu um relevante contributo para a constituição das associações, como reconhece, aliás, o então director da *Educação Nacional,* António Figueirinhas: "muitas regalias de que o magistério hoje frui bem como o associativismo da classe, são devidas à sua imprensa" (Ano XI, n. 567, 28 de julho de 1907: 41).

Os primórdios do associativismo docente remontam ao início do século XIX, com a criação, em 1813, da primeira Associação de Docentes – Monte Pio Literário que não é nem de longe, uma organização de tipo sindical, inscrevendo-se, pelo contrário, no espírito da confraria tradicional (Fernandes, 1989: 63). Marcada por divisões internas e problemas financeiros, essa associação não prosperou.

Passados alguns anos, é criada em 1854 a Associação de Professores – presidida por Sousa Brandão e secretariada por Luís Filipe Leite – e tem um órgão de imprensa, *Jornal da Associação dos Professores* (1856). Esta publicação aborda, entre outros aspectos, os seguintes: *i.* questões ligadas à união e coesão entre os professores; *ii.* insucesso escolar; *iii.* características e selecção de manuais escolares; e *iv.* a apologia da uniformidade dos compêndios: "dentro das aulas régias os métodos e os compêndios devem ser uniformes, sem contudo se proibir o uso de quaisquer outros para consulta, e mesmo a ampliação dos adoptados, que um ou outro professor julgue convenientes" (*Jornal da Associação dos Professores*, 1ª série, n. 3, 1º de dezembro de 1856: 18).

Em 1868, surge a Associação de Docentes Progresso pela Instrução e em 1886 a Associação dos Professores de Instrução Primária de Lisboa com o objectivo de reunir-se em assembleia geral para votar por unanimidade as bases para a Federação do Profes-

sorado. Um articulista da *Revista de Educação e Ensino* sinalizava os motivos que presidiram a esta agremiação.

> 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 minguados vencimentos dos professores mas ainda das gratificações de frequência e de exames (idem, Ano I, 1886: 230).

Em 1897, é criada a Associação de Socorros Mútuos do Professorado Primário Português.[1] Curiosamente no 3º Congresso Pedagógico – que se realizou no Porto em dezembro desse mesmo ano – um dos temas abordados foi precisamente a Associação de Classe. António Figueirinhas, entusiasmado, escrevia a este respeito: "Está conseguida – e só isso faria a honra dum Congresso – uma das mais levantadas aspirações da classe. O seu ideal é, enfim, um facto" (*Educação Nacional*, Ano II, n. 66, 2 de janeiro de 1898: 113-114).

No ano seguinte, surge o Grémio do Professorado Livre Português, que publicou uma revista *O Ensino Livre* e que visava, como se depreende pelo título, a apologia do ensino privado e dos professores particulares.[2]

Nos alvores do século XX, mais precisamente em 1904, nasce a primeira associação que se apresenta como representativa dos interesses dos professores liceais – a Associação do Magistério Secundário Oficial – a qual publica, a partir desse mesmo ano, o *Boletim da Associação do Magistério Secundário Oficial*.[3] A extinção da publicação no ano de 1908 corresponde, segundo Gomes Bento (1973), ao declínio da actividade da associação, que só renascerá em 1911, já em plena República, inicialmente com outro nome – Associação do Magistério Oficial dos Liceus e Escolas Industriais – e que, em 1913 contava apenas com 200 sócios, o que equivalia a 50% dos professores (Bento, 1976: 63).

Em 1905, é constituído o Conselho Directório da Liga da Imprensa Pedagógica e em 1907, é criada a Liga da Imprensa Pedagógica.[4] Em janeiro de 1910, é fundada a Sociedade de Estudos Pedagógicos que constituiu "a matriz de todos os projectos generosos de renovação da escola portuguesa" (Bento, 1978: 79), reunindo professores primários, universitários e liceais o que propiciou espaços de debates e de confronto das realidades dos diferentes níveis de ensino.

---

1 Acerca desta associação, Amado (2000) sustenta que se tratou do Montepio Oficial do Professorado Primário. Sobre o impacte do associativismo mutualista do professorado primário oficial português no associativismo de classe para o período que medeia entre 1925 e 1930, cf. Amado (2000).

2 Sobre esta temática, cf. Gonçalves (2007: 213-225).

3 Para uma melhor apreensão do conteúdo deste *Boletim*, cf. Pintassilgo (2003: 17-25).

4 Os jornais que integraram a Liga da Imprensa Pedagógica e respectivos representantes foram *O Campeão Escolar* (Leonídio Cerqueira de Vasconcelos), *Civilização Popular* (Manuel José Ferreira), *Hermínio* (Manuel de Almeida Carvalho) e *Educação Nacional* (António Figueirinhas) (*O Campeão Escolar*, ano II, n. 92, 20 de outubro de 1905: 1).

3. O reforço do tecido associativo na I República

O período republicano representa uma fase de intensa actividade, ganhando o movimento associativista um carácter cada vez mais sindical, paralelo a uma gradual radicalização ideológica. Um articulista do jornal republicano *O Século* reconhecia o florescimento das agremiações antidinásticas e constatava o seu inestimável contributo educativo: "Às associações republicanas deve grandes serviços a causa da instrução, porque a elas estão anexas escolas onde o ensino é ministrado segundo os resultados pedagógicos mais eficazes" (Ano XXX, n. 10.249, 20 de junho de 1910). Para Rogério Fernandes (2010) 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.

É neste contexto que após a queda do regime monárquico, foi criado em 1911, o Sindicato dos professores primários de Portugal. E, logo no ano seguinte, promove na Escola Normal do Porto um curso de trabalhos manuais orientado por um pedagogo suíço enviado pelo Bureau Internacional dos Sindicatos e que envolveu 120 professores. Em 1913, é consultado pelo governo quanto ao projecto de reforma do ensino primário. Um articulista d' *A Federação Escolar* escrevia esperançado:

> O Sindicato vai, pois, prestar mais um belo serviço à classe dos professores primários, proporcionando-lhes um certame em que a sua voz se faça ouvir, traduzindo o clamor das suas reivindicações económicas e afirmando princípios e doutrinas pedagógicas (*A Federação Escolar*, 12 de outubro de 1913).

No ano de 1911, a Associação do Magistério Secundário Oficial – fundada em 1904 – passa a designar-se Associação do Magistério Oficial dos Liceus e Escolas Industriais. Em 1915, é instituído o Grémio dos Professores Primários e, no ano seguinte, são criadas a Associação Geral dos Professores Primários de Portugal e a Associação dos Professores do Liceu do Norte. Em 1918, aparece a União do Professorado Primário Português, que foi, no dizer de Nóvoa, "a mais importante organização do movimento sindical dos professores portugueses" (1987 Vol. II: 707), ao ponto de contar, em 1920, com aproximadamente 7000 sócios (havia cerca de 9.000 professores oficias em todo o país). O órgão de imprensa desta associação, *O Professor Primário,* proclamava em 1921: "A União do Professorado Primário Português é um organismo sindical. Primeiro, nós, regionalistas e profissionais. Depois os políticos" (n. 93, de 9 de junho de 1921). Esta associação foi motivo de acesas críticas no Senado, por parte do senador e então director geral interino do ensino primário, Silva Barreto, que não hesitar em interpelar o ministro da Instrução, António Ginestal Machado, para que a dissolva:

> Está provado que a União do Professorado Primário Oficial é uma sociedade sem existência legal, provado que os seus estatutos nem sequer têm aprovação superior, provado que no Ministério da Instrução nem mesmo são reconhecidos. V. Exa., Sr. ministro da Instrução, tem o dever, depois de tudo isto ser reconhecido como verdades insofismáveis, de mandar dissolver a sua organização (*D.S.R.* sessão nº 25, 12 de setembro de 1921: 24).

Ainda no período da I República surge em 1919 a Associação dos Professores das Escolas Industriais e Comerciais e, em 1924, a Associação dos Professores de Portugal que vamos analisar com mais detalhe neste estudo.

No ano da Ditadura Militar surge a Federação dos Professores dos Liceus Portugueses, em consequência da campanha mobilizadora levada a cabo por professores do Liceu de Aveiro e que impulsionam a Associação do Magistério Oficial a reorganizar a associação sob a forma federada. Os professores do Liceu de Aveiro apelam à criação de "uma associação de classe activa e progressiva" e editam a revista *Labor,* dirigida por José Pereira Tavares e Álvaro Sampaio. No primeiro número, os editores explicitam os objectivos que pretendem alcançar:

> Precisamos de demonstrar que à classe do professorado liceal não falta aquele espírito associativo propulsor de todos os movimentos progressivos; precisamos de demonstrar que a nossa classe está perfeitamente integrada no seu tempo e cônscia das suas responsabilidades perante a sociedade e perante o país (*Labor*, n. 1, janeiro de 1926: 53).

4. A imprensa enquanto voz dos docentes

A maior parte das Associações tinha os seus órgãos de imprensa, até porque no dealbar do século XX, surge, no panorama educativo português, um grande número de jornais pedagógicos. A obra dirigida por António Nóvoa, *A imprensa de educação e ensino – Repertório analítico (séculos XIX-XX),* recenseia cerca de 5.000 títulos constituindo um importante acervo documental (Nóvoa, 1993, p. XVII). Esta realidade era, aliás, sentida por muitos dos professores. Um dos redactores da *Revista Pedagógica* assinala a este respeito:

> Se alguma classe de funcionários públicos existe sem um jornal que defenda ou proteja as suas regalias não é com certeza a do professorado português. Hoje morre um órgão por o desafinarem e logo surge outro, ressoando ainda pelo espaço o eco da sua música harmoniosa, na campanha a favor dos levitas da luz popular e da escola (*Revista Pedagógica*, ano I, n. 20, 17 de abril de 1904: 310-311).

Um periódico é, no dizer de Lisboa (1998: 347), "*un instrument de vulgarisation [...] et [...] un instrument de pouvoir et des pouvoirs*". Assim se compreende que a grande maioria das Associações de Professores tivesse os seus órgãos próprios. Até ao momento, sinalizámos – no arco cronológico que vai de 1813 até finais da I República – os apontados no Quadro 1:

4.1 Associação de Professores de Portugal com órgão de acção social

Neste breve excurso, vamos centrar o olhar na *Escola Nova*, uma revista editada pela Associação de Professores de Portugal – APP. Esta associação, fundada em 1924, foi impulsionada por um núcleo de professores primários de Leiria e cujos associados eram professores dos vários graus de ensino: primário, da Escola Normal, do liceu e da universidade. E visava "abranger todas as categorias docentes e constituir uma vanguarda na luta ideológica" (Bento, 1978: 93). Estava filada na Internacional dos Trabalhadores do Ensino que, no dizer de um articulista da *Escola Nova* "é o traço de união entre o

Quadro 1
As associações de professores e os seus órgãos de imprensa

Associação de professores	Criação	Órgão
Monte Pio Literário	1813	-
Associação de Professores	1854	*Jornal da Associação dos Professores*
Associação de Docentes Progresso pela Instrução	1868	-
Associação dos Professores de Instrução Primária de Lisboa	1886	-
Associação dos Socorros Mútuos do Professorado Primário Português	1897	-
Grémio do Professorado Livre Português	1898	*Ensino Livre*
Liga Nacional do Professorado Primário Português	1907	-
Associação do Magistério Secundário Oficial (passa, em 1912, a ter a designação de Associação do Magistério Oficial dos Liceus e Escolas Industriais; porém, em 1914 retoma o nome original).	1904	*Boletim da Associação do Magistério Secundário Oficial*
Sociedade de Estudos Pedagógicos (reuniu professores primários, liceais e universitários)	1910 (15 de Janeiro de 1910)	*Revista de Educação Geral e Técnica*
Sindicato dos Professores Primários de Portugal (em 1912 conta com mais de 1.000 associados num total de 6.000 professores)	1911	-
Associação do Magistério Oficial dos Liceus e Escolas Industriais 1911	1911	*Revista do Ensino Médio e Profissional* (publicada entre 1913 e 1916)
Grémio dos Professores Primários	1915	*Boletim Pedagógico*
Associação Geral dos Professores Primários de Portugal	1916	-
Associação dos Professores do Liceu do Norte	1916	*Revista dos Liceus*
União do Professorado Primário Oficial Português	1918	*O Professor Primário*
Associação dos Professores das Escolas Industriais e Comerciais	1919	*Boletim da Associação dos Professores das Escolas Industriais e Comerciais*
Associação dos Professores de Portugal	1924	*Escola Nova*
Federação dos Professores dos Liceus Portugueses (em 1930, por força do decreto nº 17983, a Federação passou a designar-se Associação dos Professores dos Liceus Portugueses	1926	*Labor* (órgão provisório da classe enquanto não se publicasse o boletim)

mundo intelectual e o manual, a força que prolongará a Universidade ate à oficina e a oficina até à Universidade" (*Escola Nova*, n. 2, setembro de 1924: 22). A pergunta a que os próprios tentam responder é o que justifica a razão de ser deste movimento (AAP e ITE). Sobre esta questão parece que os protagonistas não têm dúvidas. Trata-se de marchar na vanguarda do movimento pelo aperfeiçoamento humano. Parte-se da crença de que o aperfeiçoamento humano é a primeira condição do progresso individual e social. Isto pressupõe que a organização e intervenção do trabalho educativo se traduza na formação da criança. Esta comunhão de almas anuncia a marcha de uma nova civilização, a passagem do velho para o novo mundo, tendo como bandeira o ideal do aperfeiçoamento da espécie que tem necessariamente que começar pelo trabalho que se faz com as crianças. É, pois, de assinalar o valor que é depositado na educação como condição para o progresso. A APP perfilha o ideário da Educação Nova quer pela forma como intitulou o seu órgão de imprensa, quer pelos seus consócios como Adolfo Lima e Álvaro Viana de Lemos (expoentes da Escola Nova) quer pela referência encomiástica aos princípios pedagógicos de Adolfo Ferrière.

A reflexão sobre ser professor é espelhada por diversos articulistas de que destacamos o artigo de Álvaro Viana de Lemos intitulado "O que deve ser o educador". O autor espelha a sua percepção sobre as qualidades, a cultura geral e técnica do professor-educador (*Escola Nova*, n. 2, setembro de 1924: 22). Assim, ele deve ter uma formação moral, uma disciplina intelectual, possuir requisitos de ordem moral, intelectual e física e formar-se nas Escolas Normais segundo a moderna pedagogia científica. Em síntese, conclui:

> Aos novos criar-se-lhes-ia, fundamentalmente, o gosto e entusiasmo pela profissão e pela investigação-estudo e uma reserva de expansibilidade alegre, atraente e reconfortante. Criar-se-lhes-ia uma *alma de educador*. Aos velhos reanimar-se-lhes-ia o seu desalento ou cansaço, proporcionando-lhe revistas, livros, cursos de férias e amparo [...]. E mais adiante refere-se que "todo o pessoal docente, não deve ser constituído, por simples professores, mas sim educadores, em que concorram certos requisitos de ordem moral, intelectual e física. Deve ser recrutado, quanto possível, entre os que tenham aptidões naturais, e que sejam capazes de sentir a obra que lhe confiam. (*Escola Nova*, n. 2, setembro de 1924: 37).

Para os que começam a trabalhar exige-se gosto e entusiasmo pela profissão. Para os que já têm uma longa carreira pede-se a reanimação do seu desalento. Por outro lado, coloca-se, como condição para o exercício da actividade profissional, o ser capaz de sentir a obra. Como se pode verificar, este *feeling* é considerado indispensável para o bom desempenho profissional.

Recordamos que Thomas Kuhn escreveu sobre a análise das revoluções científicas e teve enorme sucesso desde os anos 1970 até aos nossos dias. Hoje, relativamente ao pensamento de Thomas Kuhn, começa a esboçar-se um novo paradigma que se pode designar por epistemologia emocional. Como podemos constatar, este *feeling,* necessário ao desenvolvimento da profissão, já está presente no que diz Alvaro Viana de Lemos. Veja-se que a questão da emoção é já colocada como uma preocupação para o bom desempenho profissional. Esta problemática parece-nos bastante relevante porque à medida que tomamos consciência da importância que teve no processo histórico de

construção da profissão docente e igualmente no papel que lhe é atribuído actualmente nas cognições, ela parece ter caído cada vez mais em esquecimento no desempenho profissional nos tempos que correm.

A APP organizou dois congressos. O primeiro consubstanciou a sua aspiração de "dar corpo e doutrina à sua existência" (*Boletim da Associação de Professores de Portugal*, Ano I, n. 3, 30 de setembro de 1924: 1), tendo aprovado os seus estatutos. Nesse primeiro congresso, promoveu uma sessão pública tendente a iniciar no país um movimento de opinião que impusesse uma profunda reforma da educação. Neste sentido, mobilizou a *intelligentzia* portuguesa, convidando oradores de vários quadrantes políticos e ideológicos, desde Reis Santos pela APP, a antigos ministros da Instrução como António Sérgio e João Camoesas, a Sobral de Campos, em nome do Partido Comunista, Ladislau Batalha, pelo Partido Socialista, e Silva Campos, pela Confederação Geral do Trabalho. Na sequência desta mesma sessão, Canhão Júnior, pelo secretariado da APP, propôs a constituição de uma comissão para levar a cabo a dita reforma de educação nacional.

Ainda neste 1º Congresso, procedeu-se à eleição do delegado da APP ao 2º Congresso da Internacional do Ensino que se realizaria em Bruxelas nos dias 9, 10 e 11 de agosto de 1924. A eleição recaiu sobre o sindicado Álvaro Viana de Lemos. No relatório que este veio a apresentar, reitera o objectivo de "generalizar e despertar interesse pela vida internacional de educadores e operários, num esforço único de fraternidade e progresso" (*Boletim da Associação de Professores de Portugal*, Ano I, n. 3, 30 de setembro de 1924: 10).

O 2º Congresso da APP, que se efectuaria nas férias da Páscoa de 1924, seria dedicado aos direitos da criança e aos deveres da sociedade, dos pais e do educador para com ela. A par do debate desta problemática, o secretariado da APP apelou e incentivou a criação de núcleos regionais visando a expansão e consolidação desta associação.

O órgão de imprensa da APP – *Escola Nova* – é um periódico de vida efémera – saíram apenas quatro números – com a particularidade de conter no seu interior um boletim corporativo, de distribuição gratuita pelos sindicados. A revista tem a particularidade de aliar preocupações de ordem sindical a questões de natureza pedagógica e didáctica. Neste ângulo de análise, encontramos artigos sobre os direitos da criança, a educação sexual, os jardins-de-infância e a educação da mulher. A par desta tipologia de textos, deparamo-nos com textos e comentários a denunciar o desprezo a que é votada a educação no país, e a falta de colocação de professores primários (em número de alguns milhares). Um outro aspecto que na interioridade discursiva do periódico ressalta é a ligação da APP a outras associações de professores estrangeiras como de Itália e Alemanha, numa tentativa, como refere Álvaro Viana de Lemos, de "promover a criação dum serviço internacional circulatório de vulgarização e propaganda, por meio de folhetos, livros, estampas e clichés de projecção" (*Escola Nova*, Ano I, n. 3, setembro de 1924: 41). De destacar ainda a intenção da APP de criar comissões de estudo a saber: comissões da sociedade portuguesa, de estudos sociais, de defesa dos direitos da criança, de educação popular, de propaganda de esperanto, e de cultura pedagógica e social dos sindicados.

Em suma: a APP contou com elementos significativos da intelectualidade portuguesa da época e quer a revista *Escola Nova* quer o *Boletim* espelham o dinamismo, o ensejo de

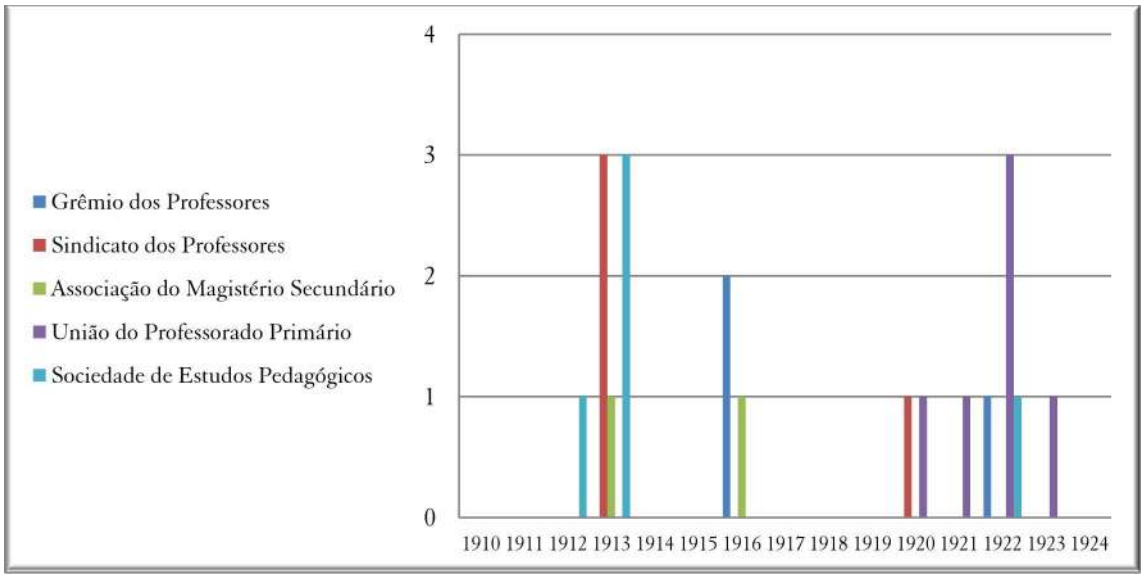
se apropriarem dos modernos métodos de ensino e a ênfase colocada na circulação de ideias e de saberes. Como refere Chartier,

> os textos não existem fora dos suportes materiais (sejam eles quais forem) de que são os veículos. Contra a abstracção dos textos, é preciso lembrar que as formas que permitem a sua leitura, audição ou visão participam profundamente da construção de seus significados (idem, 2002: 62).

5. O associativismo docente no palco dos debates parlamentares

Por diversas vezes, os professores, através das suas associações, fizeram ouvir a sua voz no Parlamento, fosse por telegramas e ofícios, fosse por representações. A exiguidade do espaço deste artigo não nos permite explanar com detalhe o conteúdo das suas reivindicações, no entanto, poderemos sinalizar as seguintes: *i.* aumento de ordenado, queixando-se da exiguidade dos seus vencimentos; *ii.* melhoria das condições de trabalho e denúncia do estado deplorável em que se encontrava a maior parte dos estabelecimentos de ensino; *iii.* redução da carga horária semanal lectiva dos professores do ensino liceal; *iv.* necessidade de incentivar a frequência escolar e combater o analfabetismo;

Gráfico 1
Número de ocorrências no *Diário da Câmara dos Deputados*



v. manter as juntas escolares; e *vi.* lutar contra a descentralização do ensino. Nos gráficos que seguem, podemos visualizar esta informação.

Por estes gráficos, constatamos que as associações que mais se dirigiram aos parlamentares foram O Grémio dos Professores, O Sindicato dos Professores, a Associação do Magistério Secundário Oficial, a União do Professorado Primário e a Sociedade de Estudos Pedagógicos. O maior número de ocorrências registrou-se em 1913, 1921 e

Gráfico 2
Número de ocorrências no *Diário do Senado da República*

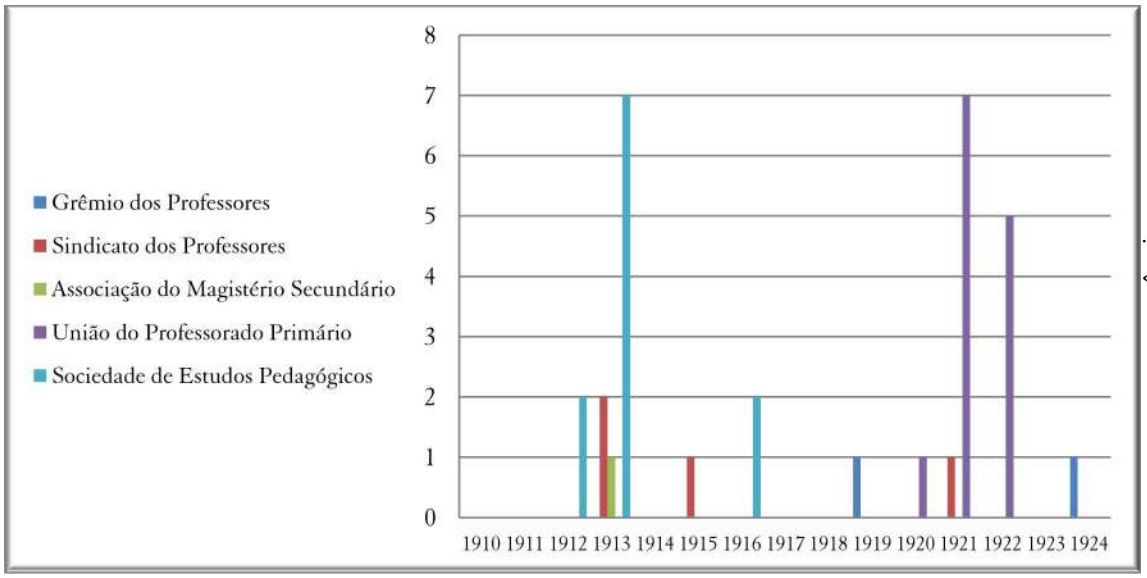
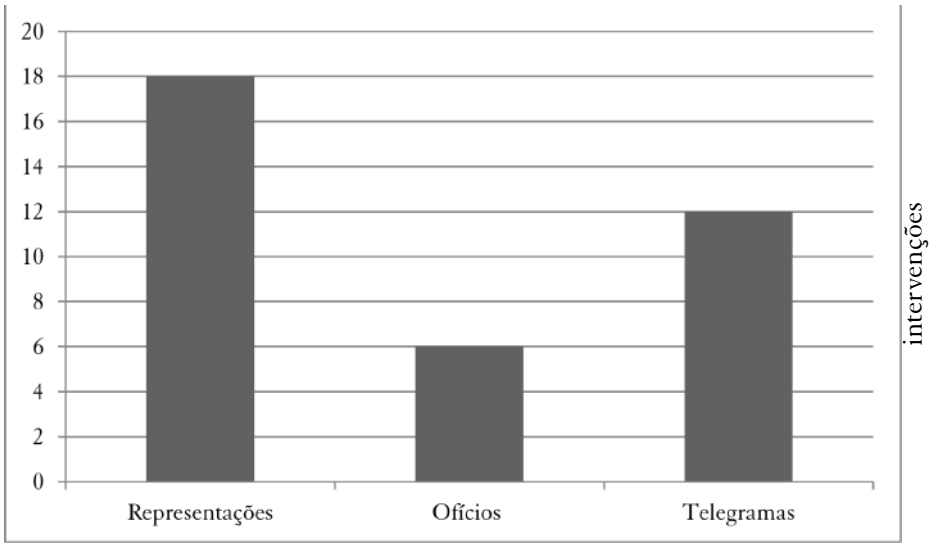


Gráfico 3
Representações, ofícios e telegramas



1922, anos em que houve a promulgação de diversos normativos, o que levou o professor Costa Naves a escrever n'*A Federação Escolar* que a instrução se encontrava num "estado verdadeiramente caótico", porque todos os dias saíam "leis, decretos, portarias e circulares" e que "essa miscelânea estava a contribuir para anarquizar cada vez mais a escola" (ano XIII, n. 664, 27 de agosto de 1924).

No Gráfico 3 podemos ver o total de representações, ofícios e telegramas entregues pelas associações dos professores no *Diário da Câmara dos Deputados* e no *Diário do Senado da República*.

6. Conclusões

A nossa investigação leva-nos a considerar que o processo associativo despoletou em 1813 de uma forma ainda um pouco tímida, registrando-se algum incremento nos finais da Monarquia Constitucional e uma dinâmica de desenvolvimento no período republicano. Pelo apuramento dos dados, constatámos também que os professores não manifestaram um sentimento de pertença como um grupo socioprofissional, pois verificou-se uma grande fragmentação conforme os níveis de ensino. Isto significa que os professores na sua génese não se pensaram como um grupo. A vinculação é mais no sentido do nível de ensino do que à actividade docente. Isto torna-se importante porque faz sentir a profissão de uma determinada maneira. Considerando esta vivência como uma experiência social, diremos que não a podemos deixar passar despercebida porque constitui um trabalho marcante sobre o que fizemos sobre nós próprios. Como nos refere Dubet,

> a experiência é uma maneira de sentir e ser invadido por um estado emocional suficientemente forte para que o actor deixe de ser livre, descobrindo ao mesmo tempo uma subjectividade pessoal (idem, 1994: 94).

Nós construímos a realidade (neste caso profissional), mas depois esta acaba por nos construir profissionalmente. Cada sociologia da experiência corresponde um tipo particular de *habitus*. Este conceito utilizado por Bourdieu (1997:9) ajuda-nos também a perceber a importância que devemos dar a esta questão. Isto corresponde não só a princípios geradores de práticas distintas e distintivas como também a princípios classificatórios, princípios de visão e de divisão. Este pressuposto leva a que se estabeleça a diferença entre o que está bem e o que está mal, entre o que devemos entender por correcto ou incorrecto em termos profissionais. Esta ideia desloca-nos também para o mundo da utopia (ou não), o que permite uma projecção sobre a construção da profissão. E uma profissão que não tenha utopias, um espaço imaginário de expansão positiva, um projecto de conquista e desenvolvimento, cedo ou tarde acaba por se destruir e sucumbir. Esta reflexão parece-nos de grande pertinência porque uma profissão não se desenvolve apenas com conhecimento científico. Normalmente privilegia-se a dimensão real da profissão e esquece-se que a dimensão irreal (utópica) é de igual modo importante.

É de assinalar também que foi durante a I República que as associações de docentes começaram por fazer ouvir a sua voz reivindicativa no Parlamento através de representações, telegramas e ofícios. E os professores manifestam consciência da necessidade de desencadearem e consolidarem o processo de profissionalização. No entanto, este processo não teve as devidas consequências (não ganhou balanço) pelo facto de ter sido proibido desde o início do Estado Novo.[5] Os pontos críticos das suas reivindicações, por ordem de importância, foram os seguintes: Aumento de ordenado; descontentamento

5 Pelo decreto n. 17.983, de 20 de fevereiro de 1930, não são permitidas agremiações de professores com carácter federativo. O decreto n. 23.048, de 23 de setembro de 1933, proíbe, pelo seu Art. 39, aos funcionários públicos de se associarem.

face à condição socioprofissional; crítica às condições de trabalho (instalações); combate ao analfabetismo; fim à descentralização; redução do número de alunos por turma; diminuição da carga horária semanal e manutenção das juntas escolares.

Por outro lado, importa cruzar estes dados com o jogo da linguagem dos actores como espaço de identificação – ser professor na I República. Este tipo de análise torna-se também importante porque, como nos refere Heidegger (1986:62), o discurso "deixa e faz ver a partir daquilo sobre o que discorre". Nesta acepção, podemos dizer que o professor era considerado "sacerdote laico" da República e a escola uma "oficina em que se fabrica o cidadão",[6] cabendo ao professor defender e veicular os valores republicanos e "ensinar uma moral científica e laica para radicar nas consciências o hábito da liberdade e o ensino do solidarismo" (*Liga Nacional de Instrução. Terceiro Congresso Pedagógico,* Abril de 1912: 249). E o aluno da escola republicana deveria ser um bom cidadão, consciente dos seus direitos e deveres, amar a Pátria e a Nação, respeitar a bandeira nacional e todos os ícones republicanos. Um articulista da *Revista dos Liceus,* num estilo metafórico e hiperbolizado, sintetiza a função do professor nestes termos: "Sacerdote de religião verdadeira, missionário de missão sublime, o professor deve seguir serena e metodicamente o seu caminho e a esse caminho deve iluminá-lo a luz dum ideal" (*Revista dos Liceus,* 1916*,* n. 4: 111). Imbuídos desta missão, afigurava-se-lhes importante "declarar guerra aberta à rotina de muitos professores, à preguiça de alguns e ao comodismo da maior parte" e apelar à união e ao associativismo porque, como declarava Álvaro Sampaio, na revista *Labor:* "É desnecessário encarecer as vantagens duma remodelação profunda e urgente na vida associativa dos professores" na medida em que "a todos interessa uma maior conjugação de esforços, uma mais estreita comunhão de vontades, factores essenciais para alguma coisa se obter no campo das realizações" (*Labor*, Ano I, n. 1, janeiro 1926: 53). E para Álvaro Viana de Lemos a "missão do professor-tipo não deve fechar-se dentro das quatro paredes da sua escola, nem dirigir-se só à criança; mas estender-se aos adultos e a todas as manifestações da vida local" (*Escola Nova*, n. 2, setembro de 1924: 37).

Referências

1. Fontes

A Federação Escolar (1886-1926).

Boletim da Associação do Magistério Secundário Oficial (1904-1907).

Boletim da Associação dos Professores das Escolas Industriais e Comerciais (1921-1927).

Boletim da Associação de Professores de Portugal (1924).

Diário da Câmara dos Deputados (1911-1926).

Diário do Senado da República (1911-1926).

6 Esta expressão foi utilizada por César da Silva no *Terceiro Congresso Pedagógico da Liga Nacional de Instrução* (abril de 1912: 206).

Educação Nacional (1896-1919).

Escola Nova (1924).

Jornal da Associação dos Professores (1856).

Labor (1926).

Liga Nacional de Instrução (1913). *3º Congresso Pedagógico Abril de 1912.* Lisboa. Impr. Nacional.

O Campeão Escolar (1905).

O Professor Primário (1921).

O Século (1910).

Revista Pedagógica (1903-1905).

Revista de Educação e Ensino (1886-1900).

Revista do Ensino Médio e Profissional (1913-1916).

Revista dos Liceus (1891-1896; 1916).

2. Bibliografia

Adão, Á. *O estatuto sócio-profissional do professor primário em Portugal (1901-1951).* Oeiras, Instituto Gulbenkian de Ciência, 1984.

Amado, C. "O impacte do associativismo mutualista do professorado primário oficial português no associativismo de classe (1925-1930)", Évora, Universidade de Évora, 2000, dissertação de doutoramento.

Bárbara, A. M. *Subsídios para o estudo da educação em Portugal da reforma pombalina à 1ª República,* Lisboa, Assírio e Alvim, 1979.

Bento, G. O *movimento sindical dos professores. Finais da Monarquia e I República*, Lisboa, Editorial Caminho, 1978.

Bourdieu, P. *Razões práticas. Sobre a teoria da acção*, Oeiras, Celta Editores, 1997.

Chartier, R. *Os desafios da escrita*, São Paulo, Editora Unesp, 2002.

Dubet, F. *Sociologia da experiência*, Lisboa, Instituto Piaget, 1994.

Fernandes, R. *O despertar do associativismo docente em Portugal*, Lisboa, Edições Universitárias Lusófonas, 2010.

Freire, J. *Sociologia do trabalho. Uma introdução*, Porto, Edições Afrontamento, 2006.

Gonçalves, M. N. *O ideário educativo republicano. Da propaganda eleitoral republicana aos debates parlamentares (1878-1910)*, Évora, Universidade de Évora, 2007, dissertação de doutoramento.

Hargreaves, A. & I. Goodson. "Teachers' professional lives: Aspirations and actualities", in I. Goodson & A. Hargreaves, (eds), *Teachers' professional lives*, Great Britain, Falmer Press, 1996.

Heidegger, M. *Ser e tempo*, Petrópolis, Vozes, 1986.

Lisboa, J. L. *Ciência e política. Ler nos finais do Antigo Regime*, Lisboa, Inic, 1991.

Lousada, M. A. "Tradição e renovação nas associações", in J. Freire (org), *Associações profissionais em Portugal,* Oeiras, Celta Editora, 2004.

Monteiro, A. R. *Qualidade, profissionalidade e deontologia na educação*, Porto, Porto Editora, 2008.

Monteiro, C. L. *O sindicato. Traços fundamentais*, Departamento Editorial de Documentação, textos de apoio, s/d.

NÓVOA, A. *Le temps des professeurs,* Lisboa, Instituto Nacional de Investigação Científica, 1987.

——— . "La profession enseignante en Europe: Analyse historique et sociologique", in *Histoire & comparaison (essais sur l'éducation)*, Lisboa, Educa, 1998.

——— . *A imprensa de educação e ensino. Repertório analítico (séculos XIX e XX)*, Lisboa, Instituto de Inovação Educacional, 1993.

PINTASSILGO, J. "Os primórdios do associativismo docente do ensino liceal português (1904-1908). As representações dos professores sobre a profissão e a construção de identidades", *Cadernos de História da Educação*, n. 2, 2003.

ROBERT, A. *Le syndicalisme des enseignants, des écoles, collèges et lycées* , Paris, CNDP / La Documentation Française, 1995.

TAVARES, D. *Escola e identidade profissional*, Lisboa, Edições Colibri/Instituto Politécnico de Lisboa, 2007.

TEODORO, A. *Os professores. Situação profissional e carreira docente* , Lisboa, Texto Editora, 1990.

18

O movimento instituinte do OGT

Jussara Bueno de Queiroz Paschoalino
& Walleska Moreira Santos*

1. Introdução

Este artigo analisou o movimento instituinte de um grupo institucional e intersetorial, Observatório de Gestão do Trabalho – OGT, de uma cidade mineira. Nesse sentido, a constituição inicial, que partiu da necessidade de um grupo de servidores gestores, resultou na sua instituição oficial. O caminhar do OGT, instituído e ao mesmo tempo instituinte, na sua atuação no ano de 2010 será a vertente dessa análise.

Assim, no bojo da proposta do Projeto Sustentador Gestão Estratégica de Pessoas, que prevê a valorização do servidor público municipal, foi oficializada a constituição do OGT pela Portaria 001/2010 de 6 de janeiro de 2010. Esse grupo composto por representantes das áreas de recursos humanos da administração direta e indireta tem como objetivo a realização de interlocuções, pesquisas e análises no campo de gestão do trabalho municipal. A finalidade do OGT se estabelece na possibilidade de levantar e analisar questionamentos, de desenhar propostas de intervenções qualificadas e assertivas em nível pessoal, local e institucional. Com essa perspectiva, no sentido de promover o melhor aproveitamento do servidor.

O movimento instaurado no ano de 2010 foi definitivo para consolidar as relações dos participantes do OGT e de traçar um plano de ação. As fases de concretização e os desafios enfrentados pelos participantes do OGT serão o corpo de análise desse trabalho, que teve como ponto de culminância um colóquio.

Para melhor direcionarmos esse artigo, optamos por apresentar o texto em três partes. A primeira parte refletirá o percurso de construção do Plano de Trabalho de 2010. Na segunda, apresentar-se-ão os desafios da coleta de dados e a opção da análise focada no

* Jussara Bueno de Queiroz Paschoalino, doutoranda em educação da UFMG – PBH, contato: jussarapaschoalino@yahoo.com.br; Walleska Moreira Santos, especialista em administração Pública – PBH, contado: wall@pbh.gov.br.

trabalho docente, devido ao número de absenteísmo obtido em comparação com as demais secretarias. Na terceira parte será apresentado o movimento para a realização do colóquio, enquanto ponto de culminância dos trabalhos e a avaliação do mesmo. Por fim, serão tecidas as considerações sobre as análises entabuladas pelo trabalho realizado e as propostas de direcionamento.

Parte de um grupo

Após a oficialização da composição do OGT pela portaria, o caminho trilhado foi a identificação dos membros do grupo com a perspectiva de possibilitar discussões para sintonizar as probabilidades de entendimento sobre o trabalho e suas influências. Esse percurso entre o instituído e o instituinte deixava em evidência o desconhecido trajeto a ser desenhado.

> Há, pois, o que se poderia chamar de movimento instituinte na base de tudo que respira – de tudo quanto, diria Péricles, florescendo, conhecerá também fatalmente o seu declínio (Tucídides, 1987, II, 64, 3).

Nesse sentido, em consonância com o autor supracitado, tomamos consciência da relatividade das ações instituintes e que elas deveriam ser renovadas para orientar a condução do OGT. Com essa perspectiva, de instaurar o que seria a concepção inovadora, precisamos nos mobilizar para buscarmos conhecimentos capazes de oxigenar nossas atividades.

As relações entre o trabalho e a saúde foram os focos principais do OGT, que começavam a ser delineados. Nesse quadro, os paradigmas societários constituídos ao longo da história fervilhavam nas falas empreendidas pelos membros do OGT, que configuravam o mundo e os diversos entendimentos sobre ele.

> [...] a criação de um mundo humano: de "coisas", de "realidade", de linguagem, de normas, valores, modos de viver e de morrer, objetivos pelos quais vivemos e outros pelos quais morremos – e, obviamente, em primeiro lugar e acima de tudo, ela é a criação do indivíduo humano no qual a instituição da sociedade está solidamente incorporada. Nesta criação geral da sociedade, cada instituição particular e historicamente dada da sociedade representa uma criação particular. Criação, no sentido em que a entendo, significa a instauração de um novo *eidos*, uma nova essência, uma nova forma, no sentido pleno e forte deste termo: novas determinações, novas normas, novas leis [...] não apenas leis " jurídicas", mas maneiras obrigatórias de perceber e de conceber o mundo social e " físico", e de nele agir (Castoriadis, 1987: 271).

Nesse sentido, cada membro do grupo trazia nas suas falas seus espaços seguros do instituído, porém, simultaneamente, o novo abria espaço para repensar as relações entabuladas. O OGT fazia o movimento do instituído para o instituinte e possibilitou que no ano de 2010 totalizassem 22 reuniões com a participação de todos os membros e 10 encontros com grupos específicos, para encaminhar as demandas construídas coletivamente.

Nesse contexto, a abertura para o espaço do diálogo sobre as relações estabelecidas no/pelo trabalho/saúde foram os parâmetros adotados. A diversidade dos representan-

tes das várias áreas do setor público, construídas pelas variadas formações acadêmicas, mas também pelas áreas de atuação, foram aspectos preponderantes. Cada reunião procurou mesclar os aspectos sobre as relações de trabalho interagindo os temas acadêmicos e as circunstâncias da prática cotidiana.

> Também no caso da sociedade, o movimento instituinte é necessariamente um fluxo ininterrupto de criação e recriação não só da realidade material, mas dos sentidos que a ela são concedidos, e que fazem com que essa realidade material exista para cada um de nós e exista, com diria Hannah Arendt (1987: 67), como "terreno comum a todos, [onde] os que estão presentes ocupam [...] diferentes lugares, o lugar de um não podendo jamais coincidir com o de outro". No entanto, é claro que, tal como a criação psíquica, a criação social pode dar-se – e quase sempre se dá – em condições de heteronomia, isto é, de mera reiteração daquilo que está já instituído, sem questionamentos e, portanto, sem possibilidades de auto-alteração (Valle, 2006: 545).

Com essa concepção, a perspectiva adotada era de quebrar a hegemonia dos discursos instaurados e permitir a reflexão e análise das situações de trabalho. Assim, o tema do absenteísmo, a saúde do servidor, a readaptação funcional dos professores, atendimento a saúde, desafios atuais da docência e os intercâmbios de formação em eventos acadêmicos foram pressupostos salientados pelo OGT no ano de 2010.

O tema do absenteísmo foi analisado em diversos momentos, com suportes teóricos múltiplos, mas sempre com o entendimento de sua complexidade. O intuito era de sair do lugar comum de culpabilizar o servidor pela ausência ao trabalho e de buscar compreender os matizes das relações estabelecidas que levem ao adoecimento.

Com esse entendimento buscou compreender os ditames sobre o absenteísmo nas leituras acadêmicas. A perspectiva médica foi apresentada pela servidora Dra. Ana Murta que fez uma análise do absenteísmo pelo adoecimento do trabalhador. Nesse contexto, a compreensão da necessidade de prevenção e do cuidado com o servidor foi evidenciada.

As análises dos dados do Diagnóstico da Saúde do Servidor realizadas pela servidora Dra. Celeste Rodrigues evidenciaram a necessidade de um olhar atento para o servidor público.

Os diálogos realizados com o Observatório do Milênio possibilitaram o entendimento de um trabalho já consolidado que foi dinamizado pelo coletivo. O intuito da aproximação dos dois observatórios foi importante para traçar o Plano de Ação do Observatório de Gestão do Trabalho.

Mapeamento dos dados e escolha do foco de estudo

A cada reunião os dilemas do trabalho docente se sobrepunham e enfatizavam a necessidade de maior análise. Nessa opção, foi se construindo um espaço de reflexão sobre as relações de saúde e trabalho docente.

A coleta de dados não foi um processo simples. A sua extração constituiu um trabalho árduo de pesquisa e confrontação dos índices encontrados. Simultaneamente a dimensão teórica permeava as ações do OGT e procurava dar a oxigenação necessária. Nesse

contexto, foram entabuladas várias reuniões que privilegiavam a relação saúde e trabalho dos docentes.

A realidade dos professores em situação de readaptação funcional foi especificada pela servidora Dra. Deise Dias, que refletiu sobre as dificuldades e problemas de desterritorialização[1] desses profissionais. A apresentação do trabalho "Carta fora do baralho – Readaptação funcional na docência" por Jussara Paschoalino corroborou com essa discussão ao retratar o deslugar do professor adoecido.

Apresentação sobre os atendimentos aos professores e profissionais da saúde pela Clínica de Saúde Mental – Clisam foi cenário de trazer para o foco os limites e as conquistas do trabalho realizado. Ao mesmo tempo, apontavam para o fechamento de um circulo de ações e vislumbrava outro a ser instaurado.

A participação no Seminário Internacional da Rede de Pesquisadores sobre Associativismo e Sindicalismo dos Trabalhadores em Educação, ocorrido no Rio de Janeiro nos dias 22 e 23 de abril de 2010, possibilitou às servidoras Jussara Paschoalino e Maria Tereza Lobo, além da apresentação da Comunicação Oral intitulada "Valorização do servidor: O olhar intersetorial", trazer para o grupo do OGT reflexões pertinentes sobre os movimentos dos docentes.

Essa circulação de conhecimentos teóricos permitiu melhor entendimento da construção e das análises preliminares sobre o absenteísmo realizadas pela gerente Walleska Moreira Santos, sobre os dados da Gerência de Saúde e Pericia Médica – GSPM. A pesquisa quantitativa dos dados sobre o absenteísmo por licença médica, com os seus respectivos CID evidenciaram a necessidade de compreender o panorama atual.

Com esse entendimento a servidora Dra. Luciana Parisi realizou uma apresentação das análises qualitativas sobre o absenteísmo em comparação a outras realidades brasileiras e também do exterior.

A equipe do Programa de Voz da Prefeitura Municipal de Belo Horizonte da GSPM representado pelas servidoras: Silvane Carvalho, Fabiane Miranda, Edna Melo e as gerentes Rosemary Carrusca e Heloísa Goiatá, pontuaram a importância e os desafios enfrentados frente à saúde dos professores.

A interlocução com a academia também se fez presente no I Colóquio Internacional de Clínica da Atividade com a apresentação do poster "O trabalho público pelo prisma da atividade" proposto pela servidora Jussara Paschoalino e pela gerente Walleska Moreira Santos. As reflexões estabelecidas, nesse evento, mostraram um grande panorama em que as relações de trabalho saíam dos gestos simples e se complexificavam.

> Por trás dos gestos mais simples, há sensibilidade, estratégia, inteligência, todo um saber-fazer amplamente subestimado! Fazer ergonomia é, através da análise da atividade, dar conta desta riqueza. Fazendo isto descobrimos o quanto é escandaloso tudo o que impede, nas situações de trabalho, as pessoas empregarem todas as suas potencialidades. É graças a elas que as empresas sobrevivem, que os produtos são de qualidade, que as máquinas recebem manutenção etc. Fundamentalmente, é isto o ofício das pessoas (Duraffourg, 2007: 68).

1 Desterritorialização – Termo utilizado por Gilles Deleuze (1925-1995) e Felix Guattari (1930-1992) para designar mobilidade, pelos fluxos e pelo desenraizamento.

Com esse entendimento ficava cada vez mais evidenciada a opção pela abordagem da ergologia:

> A disciplina ergológica não é, portanto, uma disciplina no sentido de um campo de saber específico, mas uma norma que a ambição intelectual deve se propor ao lidar com esse tipo de processos: o equipamento antecedente a toda leitura de um processo ergológico não deve nunca, portanto, acabar com a preocupação a respeito da legitimidade do corpus conceitual em relação as renormalizações e ressingularidades geradas nos debates mais ou menos locais da atividade (Schwartz, 2002: 135-136).

O convite do autor Schwartz com a teoria da ergologia nos enlevou, pois permite congregar todas as outras abordagens do humano. Assim, partir da compreensão de que a ergologia é uma visão transdisciplinar sobre as relações de trabalho facilitou nosso arcabouço teórico e nos instigou a socializar essas aprendizagens.

Dessa maneira, as atividades realizadas pelo OGT no ano de 2010 pontuaram um esforço de análises das demandas de trabalho na Prefeitura Municipal de Belo Horizonte– PBH. Ao mesmo tempo, as discussões sobre o absenteísmo na rede e a perspectiva de contribuir para dirimir esses índices, instigaram a realização de reflexões profícuas. Com a concepção de que o conhecimento existe para ser socializado e para buscar atuações que provocassem mudanças nas relações, pensamos na realização de um Colóquio, com a finalidade de permitir oxigenar as ideias.

Nesse sentido, a indicação do I Colóquio do Observatório de Gestão do Trabalho seria um espaço de interlocução e de sistematização de ações propositivas para a gestão de trabalho, em especial nas áreas da saúde e da educação.

I Colóquio: Idealização e realização

O objetivo geral traçado foi de estabelecer interlocuções sobre a gestão do trabalho na PMBH. E seus objetivos específicos foram:

- Provocar o interesse dos profissionais da PMBH pelos temas relacionados à gestão do trabalho, em especial nas áreas da saúde e da educação;
- Incentivar a participação nas diversas frentes de discussão e formação da gestão do trabalho;
- Compreender o processo saúde-doença e sua relação com o trabalho;
- Afinar concepções inerentes à gestão do trabalho.

Diante da proposta do colóquio foram pensados quais seriam os resultados esperados. Assim, coletivamente foram delimitados a sequência abaixo:

- Realização de interlocução de saberes com os diversos meios da comunidade acadêmica e dos agentes públicos municipais sobre trabalho;
- Promoção da discussão com os gestores educacionais sobre o planejamento e a gestão do trabalho dos profissionais da educação;

- Potencialização do atendimento e valorização dos agentes públicos da saúde com o foco na qualidade de vida no trabalho;
- Fortalecimento das relações de gestão do trabalho para propor políticas no âmbito municipal;
- Sistematização de ações propositivas para a gestão do trabalho.

Com o intuito de envolver um número expressivo de agentes públicos e convidados no colóquio, o limite de inscrições foi de até 220 participantes. Essa abrangência buscou socializar os estudos e possibilitar analisar o campo da relação saúde e trabalho. O colóquio foi planejado em três mesas.

A primeira mesa foi o tema de abertura *Saúde mental relacionado ao trabalho* que teve como convidada Edith Seligmann Silva, médica especializada em saúde pública, doutora em medicina preventiva. A segunda mesa do evento teve o tema norteador *Gestão do trabalho e saúde do trabalhador*, realizado com a presença de convidados que provocou reflexões profícuas. Assim, a interlocução com a academia com esse tema se deu com os convidados Márcio Serrano, médico, com residência em saúde do trabalhador e psiquiatria, psicanálise e ergonomia, secretário municipal adjunto de Recursos Humanos da PMBH; João César Freitas Fonseca, psicólogo, doutor em educação, professor da Universidade Federal de São João Del Rei; Eliza Echternacht, médica especialista em medicina preventiva e social, doutora em engenharia da produção, com ênfase na ergo-

Gráfico 1
Tema proposto

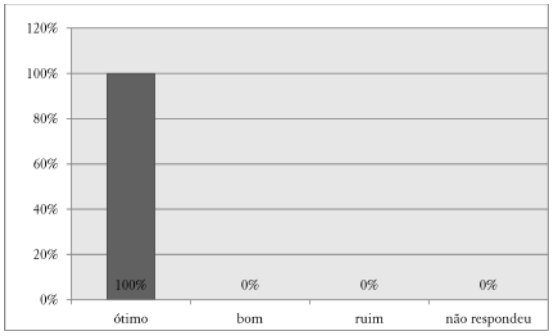


Gráfico 2
Divulgação do evento

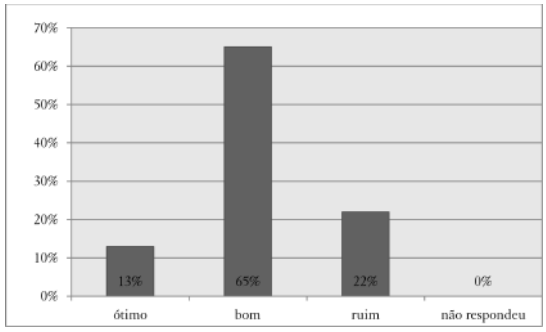


Gráfico 3
Organização do evento

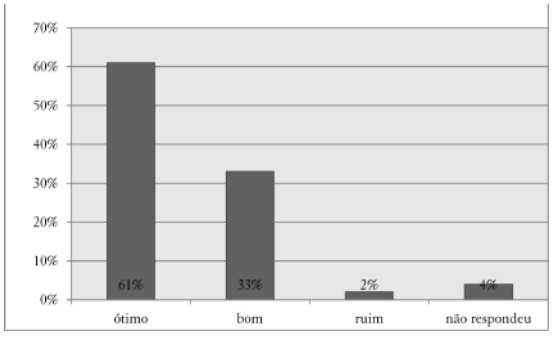


Gráfico 4
Mesa 1 – Gestão do trabalho

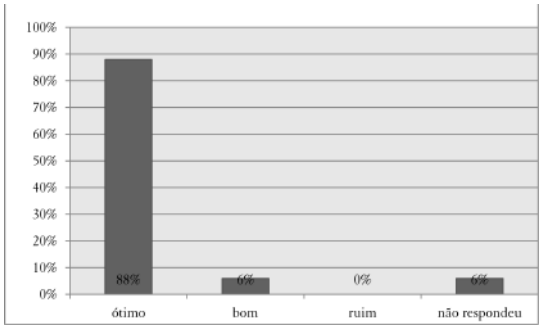


Gráfico 5
Mesa 2 – Relação saúde

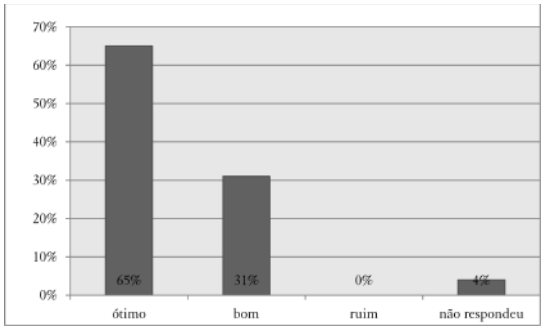


Gráfico 6
Tempo destinado à atividade

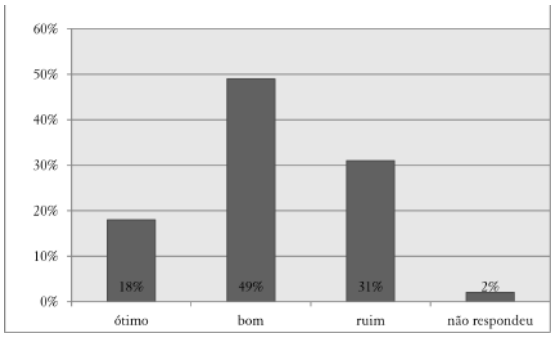
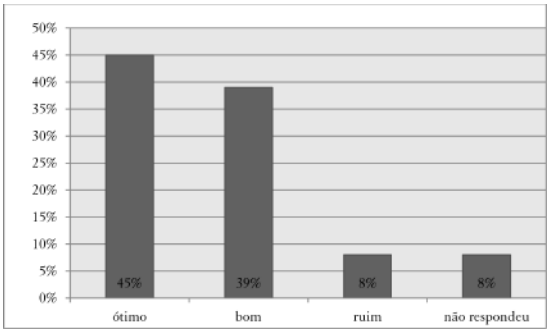


Gráfico 7
Possibilidade de interlocução
sobre a gestão do trabalho



nomia e professora da Universidade Federal de Minas Gerais. Na terceira mesa do Colóquio, com o tema *Relação saúde e trabalho*, os convidados foram: Walleska Moreira Santos, coordenadora do OGT, gerente de acompanhamento sociofuncional da Secretaria Municipal Adjunta de Recursos Humanos, que apresentou a análise dos dados sobre o absenteísmo na carreira da saúde e da educação; Celeste Rodrigues, da Secretaria Municipal de Planejamento e Informação, que fez a análise da pesquisa realizada com os dados sobre o diagnóstico da saúde dos servidores e empregados públicos; Luciana Parisi, da Secretaria Municipal de Saúde; Gioconda Machado Campos, da Secretaria Municipal de Educação; e Rosemary Carrusca, da Gerência de Saúde e Perícia Médica. A Plenária Final foi coordenada por Warlene Salum Drumond Rezende, titular da Gerência de Recursos Humanos.

As avaliações do colóquio comprovam a importância de se dar sequência a eventos nos mesmos moldes. Cento e oitenta e um participantes assinaram a lista de presença. Aproximadamente 200 pessoas participaram do I Colóquio do Observatório de Gestão do Trabalho. 49 pessoas entregaram a folha de avaliação e resultaram nos índices abaixo:

No espaço destinado aos comentários obtivemos 21 participações. Todas as participações valorizaram o evento. Doze pessoas expressaram os atrasos como dificuldades no tempo do colóquio. Destacaremos alguns comentários:

- ❑ Evento muito bom. Acho que deve ter todos os anos.
- ❑ Parabéns pela coragem da proposta pela capacidade de organização e articulação da proposta.
- ❑ Ter mais evento deste nível porque foi muito bom, a troca de experiência e a apresentação dos dados foi muito interessante.
- ❑ Sugiro que o horário proposto do evento seja cumprido. Houve um atraso muito grande na abertura (iniciou-se 9h15min), agendado para 8h00.
- ❑ O colóquio foi excelente, com falas, relatos teóricos e práticos muito ricos. Porém, faltou tempo para o debate.

Considerações: O movimento do OGT, oficializado em 2010, começou a ser traçado numa ambivalência entre o instituído e o instituinte, pois não tinha uma condução única para o trabalho a ser desenvolvido.

Um grupo ímpar pela formação e pela função que ocupava teve diante dele o desafio de refletir e analisar as relações do trabalho e da saúde por prismas variados. A construção conceitual para alicerçar os trabalhos foi discutida, refletida e construída no coletivo. O plano de ação proposto para o ano de 2010 conseguiu ter como culminância o I Colóquio do Observatório de Gestão do Trabalho. Dessa forma, o passo inicial foi dado e o fortalecimento da perspectiva de um trabalho que cresça em fundamentação e proposição ficou evidenciado.

Referências

Arendt, Hannah. *A condição humana*, Rio de Janeiro, Forense, 1987.

Castoriadis, Cornelius. *As encruzilhadas do labirinto II. Domínios do homem*, Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.

Duraffourg, J. "O trabalho e o ponto de vista da atividade", in Yves Shwartz & L. Durrige (orgs), Trabalho e ergologia: Conversas dobre a atividade humana, Rio de Janeiro, UFF, 2007.

Schwartz, Yves. "Disciplina epistêmica, disciplina ergológica; paideia e politeia", *Revista Proposições*, Vol. 13, Campinas, Unicamp, jan-abr 2002.

Tucídides. *História da Guerra do Peloponeso*, 3. ed., Brasília, EdUB, 1987.

Valle, Lílian do. *Enigmas da educação. A paideia democrática, entre Platão e Castoriadis*, Belo Horizonte, Autêntica, 2002.

———. "Democracia e movimentos instituintes", *Revista Brasileira de Educação*, Vol. 11, n. 33 set-dez 2006.

19

Uma proposta teórico-metodológica para o estudo comparado da história do associativismo docente

Libânia Xavier*

Esta comunicação apresenta as linhas que orientaram o estudo comparado da história do associativismo docente no Brasil e em Portugal, na segunda metade do século XX, tendo como referências centrais autores como Jacques Revel (1998), Jürgen Schreiwer (2001) e Antonio Nóvoa (2008). As perspectivas de análise destes autores sugerem a observação do objeto de estudo de um ponto de vista relacional, isto é, como processo e não como fato estático. Propõem, ainda, a observação por meio de escalas variáveis, isto é, do ponto de vista, local, nacional e global, realizando um *trabalho de contextualização múltipla*.

Tais perspectivas nos incitaram a buscar entender como as relações de poder que tiveram curso nos contextos de transição democrática das décadas de 1970-80 ganharam a eficácia possível, *sendo retranscritas em contextos variáveis e heterogêneos* (Revel, 1998: 29). Assim, nós priorizamos a observação dos fenômenos de *circulação, negociação e apropriação* de ideias, modelos e práticas difundidas no contexto de redemocratização que marcou a ambiência política de países da América Latina e da Europa em paralelo com as transformações inscritas no processo que Schreiwer (2001) chamou de *mundialização do modelo escolar*.

Por uma abordagem sócio-histórica do associativismo docente

Do ponto de vista da história, o estudo dos movimentos associativos procura dialogar com o *contexto empírico* no qual se dá a emergência das associações que se quer estudar. Nesse sentido, torna-se pertinente buscar perceber a emergência dos movimentos e formas associativas docentes na confluência entre um desequilíbrio de controle social e o desejo de mudança.

* Libânia Xavier é da Universidade Federal do Rio de Janeiro – PPGE; contato: libaniaxavier@hotmal.com.

No contexto privilegiado pela pesquisa, o associativismo sindical entre os professores das escolas públicas se institucionaliza nas décadas de 1970-1980, como uma organização cujo alvo é confrontar o poder do Estado, com vistas a reduzir os mecanismos de controle do governo sobre o grupo profissional e aumentar a margem de autonomia política dos professores. De modo geral, as organizações coletivas podem ter, na sua origem, uma motivação marcada pelo confronto, concorrência ou negociação em relação ao poder do Estado, apresentando atributos muitas vezes ambíguos no que se refere aos seus objetivos e estratégias de legitimação.

Estudar as diversas formas de associativismo docente do ponto de vista sócio-histórico significa perscrutar as suas motivações e pretensões, percebendo-as como indicadoras de processos de mudança social. Desse modo, torna-se relevante observar as relações que os movimentos docentes estabelecem com os poderes constituídos e intermediários; com as instituições herdadas e as novas aspirações, com ideais coletivos e tensões singulares. Por fim, cabe questionar os impactos das organizações coletivas de professores em contextos específicos, o que pressupõe observar a lógica que preside a sua organização e as suas ações, na medida em que estas atendem à necessidade de estabelecer um novo tipo de controle social que seja capaz de redefinir o lugar do grupo profissional na sociedade, ou que estabeleça novos parâmetros de relacionamento com os poderes constituídos em relação à sua esfera de atuação. Mobilizam, também, variadas formas de ação coletiva, tendo em vista o seu estado de organização e os recursos disponíveis.

Conforme observou Rioux (1996), as associações assumem papéis multidimensionais e, muitas vezes, ambíguos, pois ao mesmo tempo, se opõem e participam, prestam serviços e defendem ideias, substituem o setor público em crise e exercem contra poderes, constituindo-se em lugar de emergência e de conservação das sociabilidades e, ao mesmo tempo, acionando mecanismos de disputa de poderes e de busca de novas legitimações. O autor diferencia a abordagem histórica da abordagem sociológica afirmando que:

> A história política das associações mistura-se ao concerto das ciências sociais, mas não abre mão da consulta aos arquivos e da íntima convicção de ter sempre por missão revelar o variável e o contingente, o conflitual e o duradouro, um pragmatismo de disciplina que perturba a arrumação das formulações já prontas (Rioux, 1996: 113).

Os estudiosos do assunto apresentam abordagens diferenciadas de acordo com as características específicas dos movimentos sociais e das ações e associações coletivas analisadas, classificando-os como de contestação ou de consenso Rioux (1996), ofensivas ou defensivas (Tilly, 1978), revolucionárias ou reformistas (Hobsbawm, 1982; 1987), dentre outras qualidades.

Alguns estudos priorizam a observação dos movimentos coletivos em suas relações com o contexto político. Tendo em vista que a condição de funcionários públicos é um dos marcadores identitários da profissão docente, a análise das relações que este grupo estabelece com o Estado e as representações burocráticas afins ao ensino, necessariamente deverá constituir um eixo central de estudo. Nesse sentido, o conceito de *estrutura das oportunidades políticas* – EOP oferece possibilidades interessantes para a análise

do tema. A leitura de Sidney Tarrow (1994) sugere que as estruturas de oportunidades políticas são dimensões que podem estimular ou restringir a capacidade de mobilização social, gerando incentivos à formação do organizações civis. Já McAdam (1997) identifica alguns aspectos que podem influenciar o aparecimento de ações coletivas no âmbito da sociedade civil, tais como a abertura política do sistema, as mudanças no apoio a movimentos sociais por parte das elites e a propensão estatal para a repressão, dentre outros aspectos.

Ao acompanhar uma tendência internacional de falência dos regimes políticos autoritários nos países da Europa e da América, a sociedade brasileira viveu um período de *transição política*, que se estendeu de 1974 a 1985, tendo como marcos o anúncio da *abertura democrática (lenta e gradual),* conduzida pelo governo Geisel (1974-1979) que se prolongou até o final do governo João Batista Figueiredo (1979-1985), com a Anistia, a reforma partidária e a eleição com voto vinculado e direto para a Assembleia Legislativa, Câmara dos Deputados, Senado e Governo do Estado, a partir do pleito de 1982. É relevante assinalar que a iniciativa do governo se deu frente às pressões promovidas por uma variada gama de ações coletivas de protestos, reivindicações e manifestações públicas que demonstraram a expansão e a força da participação popular, inclusive com a organização de inúmeros movimentos coletivos, tais como as associações de moradores e os grupos de pressão política tais como o movimento pela Anistia e a organização de associações sindicais de diversas categorias, entre estas a do magistério público.

No caso português, o processo de quebra do equilíbrio de poder e de geração das oportunidades políticas também se situa cronologicamente nos anos 1970. Conforme assinalou Teodoro (2004:184), nos trabalhos sobre a revolução portuguesa de abril, existe um assinalável consenso sobre duas de suas características marcantes: 1. a existência de forte movimento social popular, que impulsionou as principais transformações verificadas na sociedade portuguesa; e 2. a paralisia generalizada no seio das estruturas do aparelho de Estado, em resultado da luta pelo seu controle político.

Por sua vez, João Barroso (2003: 66) destaca o *ciclo de evolução* do *sistema de ensino* que se inicia no 25 de abril de 1974 e se extingue progressivamente com a posse do primeiro governo constitucional, em 1976, identificando quatro etapas distintas, em consonância com a conjuntura política, a saber: revolução; normalização, reforma e descontentamento.

O trabalho de contextualização múltipla

Consideramos que a abordagem desses processos ganha densidade na medida em que avança sobre o entendimento de como as relações de poder que tiveram curso nos contextos de transição democrática – de crise do regime político e de ampliação da participação popular – *ganharam a eficácia possível,* logrando perceber como foram retranscritas, em contextos variáveis e heterogêneos, as injunções de poder (Revel, 1998: 29).

Como observa este autor, assumir essa postura teórico-metodológica implica em deslocar o foco da análise das *oposições simplistas de força / fraqueza, autoridade / resistência,*

centro / periferia, focalizando os fenômenos de *circulação, de negociação e de apropriação* de ideias, modelos e práticas difundidas a partir dos modelos mundiais. Importa, ainda, não perder de vista que tais operações constituem maneiras de compor com os poderes constituídos, mas não só, pois, nesses processos de negociação e de apropriação estão inclusas operações de reinterpretação e de adaptação que acabam por submeter as diretrizes dominantes às lógicas particulares das comunidades que delas se apropriam.

Como consequência do trabalho comparativo aplicado aos estudos educacionais podemos destacar duas abordagens que, associadas, oferecem possibilidades profícuas para a orientar as análises comparadas do associativismo e da própria história da profissão docente. Elas nos permitem romper com um modelo de análise calcado na mera identificação das semelhanças e diferenças. Elas nos permitem romper, também, com uma perspectiva restrita às fronteiras geográficas e às determinações políticas circunscritas aos Estados Nacionais, viabilizando uma percepção mas ampla e abrangente dos fenômenos educacionais, políticos, ideológicos e sociais.

Trata-se da abordagem do sistema mundial, segundo a qual a educação não é vista como uma instituição nacional, mas como um componente racional de um tecnologia mundial de progresso e modernização. A abordagem do sistema mundial se dá por meio da reconstrução histórica de grandes processos de transmissão cultural, priorizando análises globais em lugar do estudo de unidades isoladas, buscando entender como os processos globais são apropriados por diferentes comunidades.

De acordo com essa abordagem, *o mundo* é constituído por grandes processos de difusão cultural, colocando-se para o seu entendimento o desenvolvimento de reconstruções históricas calcadas em análises globais das interdependências transnacionais. A escola de massas, por exemplo, é fortemente influenciada pela posição que o país ocupa no sistema mundial. O fato desse sistema mundial ser constituído por comunidades regionais ou nacionais com autonomia própria e históricos distintos passa a ser considerado insuficiente para uma análise abrangente dos fenômenos sociais (e educacionais). Por esse via, o mundo passa a ser visto como um sistema, levando-se em conta o fator globalização e a difusão mundial de modelos de pensamento e ação.

Associada a esta perspectiva, Nóvoa (2010) apresenta a abordagem sócio-histórica. Esta busca analisar não somente os fatos, mas o sentido destes, estabelecendo relações entre história e comparação. Neste tipo de abordagem, a preocupação dos pesquisadores não se limita à materialidade dos fatos educativos, mas se expande para a compreensão das comunidades discursivas que os descrevem, interpretam e o localizam em um espaço-tempo dado. O autor entende que este tipo de abordagem propõe uma reconciliação da história com a comparação, levando a que os pesquisadores não se limitem ao estudo de fatos observáveis, mas que voltem a sua atenção para os sistemas de relações que se formam entre eles.

A análise das questões sociais e educacionais já não se restringe aos dados objetivos e à suas materialidades, passando a englobar o estudo das representações simbólicas que permeiam as relações que se estabelecem, tanto no nível local quanto na esfera transnacional. A perspectiva sócio-histórica, por se debruçar sobre o sentido histórico dos fatos,

problematiza os pressupostos epistemológicos da modernidade. Nesse processo, ficam evidentes as configurações socioculturais, os processos transculturais e sobremaneira sua difusão e recepção. Articula-se o pensamento histórico com o comparativo a fim de identificar as particularidades e os pontos de contato entre realidades, muitas vezes distantes geograficamente, mas próximas no que tange aos processos de globalização.

A perspectiva de desenvolver uma análise processual e relacional nos leva a privilegiar a observação dos movimentos que visavam promover a organização coletiva dos professores em interação com as lógicas provenientes das ideias e práticas pedagógicas, bem como das ideologias e modelos de organização política em curso na segunda metade do século XX. Tomamos como base, a ideia de que os sistemas de ensino atenderam à lógica de criação dos Estados Nacionais e, dessa forma, se constituíram em braço indispensável do poder do Estado, facultando-lhe os meios e os instrumentos necessários para se forjar os códigos, os conhecimentos e os comportamentos caros à construção do sentimento de identidade nacional e à sua naturalização pelos cidadãos do chamado *mundo moderno*. Destacamos, ainda, que se o referido processo teve a Europa como centro, sua difusão se deu por várias partes do globo, configurando o processo que Schreiwer (2001) chamou de *mundialização do* modelo escolar.

Contudo, a decisão de situar o nosso programa de investigação nos quadros da *teoria do sistema mundial* não deverá nos conduzir à busca de uma realidade supranacional, homogênea e uniforme. Ao contrário, tal perspectiva de análise sugere a observação de nosso objeto de estudo na perspectiva de escalas variáveis, propondo um *trabalho de contextualização múltipla,* tal como se referiu Revel (1998: 28). Concordamos com este autor, quando ele afirma que cada ator histórico participa, de maneira próxima ou distante, de processos – e, portanto de contextos – de dimensões e de níveis variáveis, *do mais local ao mais global*. Nessa perspectiva, não existiria oposição entre história local e história global, pois, segundo Revel (1998: 29), o que a experiência de um indivíduo ou de um grupo nos permite perceber vem a constituir uma modulação particular da história global.

A questão das perspectivas global e local e de seus efeitos no âmbito da pesquisa educacional se torna mais clara quando observamos que a expansão da escola de massas seguiu trajetórias muito semelhantes ao nível mundial, revelando que o Estados-Nação é, ele mesmo, um modelo cultural transnacional no interior do qual a escolarização de massas é um dos principais dispositivos em direção à criação de laços simbólicos entre os indivíduos e o Estado. E é nos quadros de desenvolvimento e, ao mesmo tempo, de esgotamento do modelo de organização centrado nos Estados modernos que assistimos as duas "guerras mundiais" e aos seus desdobramentos. Dentre os muitos desdobramentos destes eventos, nos interessa destacar a intensa circulação de ideias e o debate impulsionado pela implantação de "novos" modelos de organização social e política. O pós-Guerra colocou em relevo a existência de um *contexto transnacional*, no qual sobressaem as expectativas de promoção do desenvolvimento econômico, por um lado, e de construção de uma sociedade igualitária, por outro.

Considerações finais

Com base nas observações feitas anteriormente, podemos concluir que o cenário sociopolítico da segunda metade do século XX exposto pela exacerbação da competição entre os "países desenvolvidos" alimentou a expectativa partilhada pela "periferia" e pelos "subdesenvolvidos" de conquistar a soberania política e econômica, colocando em relevo certos modelos explicativos das realidades desses países, com destaque para a teoria da dependência.[1] Ao mesmo, no âmbito das expectativas políticas, emprestou destaque aos modelos socialista e comunista de organização sociopolítica, entre outros modelos de sociedade em circulação.

O paradoxo estabelecido entre a disseminação dessas ideias e a vigência de regimes políticos autoritários em países localizados nos quatro continentes conforma uma determinada moldura no interior da qual se desenrolaram uma miríade de movimentos sociais, políticos e ideológicos. A luta em prol da soberania econômica, da autonomia política, bem como das liberdades de pensamento e de expressão compõem um dinâmico quadro de tensões e de aspirações coletivas cuja dinâmica – complexa e multifacetada – torna deveras instigante o estudo dos movimentos docentes nas décadas de 1970-80.

Assim composto o quadro, é possível definir o nosso objeto de investigação situando-o no interior dessa moldura, pois foi nesse espaço de circulação de ideias e de partilha de perspectivas políticas mobilizadas em nível global, associado aos movimentos de contestação ao controle dos Estados Nacionais que se desenvolveram as ações coletivas e se estruturam, localmente, as organizações sindicais e profissionais dos professores da educação básica.

Referências

Barroso, João. "Organização e regulação do ensino básico e secundário, em Portugal: Sentidos de uma evolução", *Educação e Sociedade,* Vol. 24, n. 82, Campinas, 2003.

Gohn, Maria da Glória. *Teorias dos movimentos sociais: Paradigmas clássicos e contemporâneos*, 7. ed., São Paulo, Loyola, 2008.

Machado, Luis Toledo. "A teoria da dependência na América Latina", *Estudos Avançados*, Vol. 13, n. 35, São Paulo, 1999.

McAdam, D. "Conceptual origins, current problems, future directions", in D. McAdam, J. D. McCarty & M. Zald (eds), *Comparative perspectives in social movement research*, Cambridge, Cambridge University Press, 1997.

McAdam, D.; Tarrow & Tilly. "Para mapear o confronto político", *Lua Nova*, São Paulo, n. 76, 2009.

Nóvoa, Antonio. "Modelos de análise em educação comparada: O campo e a carta" In Donaldo Souza & Silvia Martinez (orgs), *Educação comparada: Rotas de além-mar*, São Paulo, Amã, 2009.

1 Durante os anos 1960-1970, os debates na Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe – Cepal sobre o desenvolvimento econômico nos países considerados "subdesenvolvidos" demonstrou que este não se faz por etapas e que a evolução econômica de cada país depende de sua posição – periférica ou central – no sistema capitalista. Cf. Machado,1999.

Renó, Lucio R. "Estruturas de oportunidade política e engajamento em organizações da sociedade civil: Um estudo comparado sobre a América Latina", *Revista de Sociologia e Política*, n. 21, Curitiba, nov 2003.

Revel, Jacques (org). *Jogos de escala: A experiência da micro análise,* Rio de Janeiro, FGV, 1998.

Rioux, Jean Pierre. "A associação em política", in René Remond, *Por uma história política*, Rio de Janeiro, Editora UFRJ/FGV, 1996.

Saviani, Dermeval. "O legado educacional do regime militar", *Cadernos Cedes,* Vol. 28, n. 76, Campinas, set-dez 2008.

Schriwer, Jürgen. Formas de externalização do conhecimento educacional, *Cadernos Prestige,* n. 5, Lisboa, Educa, 2001.

Tarrow, S. *Power in movement: social movements, social action and politics*, Cambridge, Cambridge University Press, 1994.

Teodoro, A. "Mobilização educativa em tempos de crise revolucionária. Periferia e centro no processo de democratização das escolas (1974-1976)", *Revista Portuguesa de Educação*, Vol. 17, n. 2, Braga, 2004.

20

El sindicalismo docente frente a las políticas educativas neoliberales: El caso del Sindicato Unificado de Trabajadores de la Educación de Buenos Aires – Suteba (Argentina, 1990-1995)

María Luz Lafiosca*

Introducción

A partir de 1989, el gobierno de Carlos Saúl Menem – asumido ese año – introdujo en la Argentina un conjunto de reformas tendientes a lograr una "reforma modernizante del estado" con el objetivo de disminuir el gasto público. El estado nacional restringió sus gastos a defensa, seguridad social y deuda pública; mientras los estados provinciales se vieron afectados por el redireccionamiento de recursos hacia sus áreas respectivas. La implementación de tales reformas constituyó un paliativo a la crisis de financiamiento provocada por la hiperinflación de fines de la década de 1980, cuya salida requería a juicio de los organismos internacionales la retracción del gasto público como condición suficiente.

En función de esta línea, tanto desde el Estado Nacional como desde los estados provinciales – entre ellos el bonaerense –, fueron ejecutadas una serie de medidas tendientes a modificar las condiciones laborales de los trabajadores. En particular, el gobierno de Menem justificó la necesidad de reformular las regulaciones que afectaban al mercado de trabajo en la búsqueda de competitividad internacional y mayor empleo. Las leyes que en materia laboral el gobierno sancionara en 1991 (de empleo, n. 24.013 y de accidentes de trabajo, n. 24.028) restringieron la capacidad de acción del sindicalismo, "aunque la ley de empleo preveía la autorización sindical, a través de la negociación colectiva, para la implantación de las nuevas modalidades de empleo".[1] Por medio de la primera de las normas mencionadas se implementaron nuevas modalidades de contra-

* María Luz Lafiosca, Universidad Nacional de Rosario e Universidad de Buenos Aires; contato: luzlafiosca@yahoo.com.ar.

1 Murillo, 1997, p. 428.

tación temporarias de los asalariados; por la segunda se establecieron firmes limitaciones a las compensaciones por accidentes laborales para reducir costos de aseguración, se supeditaron los aumentos salariales a los incrementos de productividad y se restringió la actividad huelguística.

Como parte de esta orientación económica, el parlamento sancionó la denominada Ley de convertibilidad del austral en marzo de 1991 (n. 23.928) que se hallaba en función directa de los intereses del sector financiero, pues definía un equilibrio fiscal que propendía al sostenimiento del tipo de cambio de conversión y ponía en cuestión la soberanía monetaria de la Argentina. De este modo, se ajustaba a las pretensiones de los acreedores externos del país.[2] A partir de dicha ley, las normas que establecían la adecuación de los salarios a los índices de inflación y los acuerdos que de allí se derivaban mediante las negociaciones colectivas, fueron anuladas.[3] Más aún, el gobierno implementó el congelamiento de salarios desde el 31 de marzo de 1991.[4] En consecuencia, los salarios se redujeron y, en términos generales, el trabajo se precarizó a raíz de las sucesivas modificaciones en las regulaciones laborales, tendientes a lograr una flexibilización y a reducir los costos de producción.[5] Lejos de acotarse a la economía, esta orientación política se expresó en otros órdenes.

En efecto, el ámbito educativo también se vio duramente afectado por las políticas de ajuste. Como parte de esta reforma laboral más amplia, desde los gobiernos bonaerenses de Antonio Cafiero (1987-1991) y principalmente de Eduardo Duhalde (1991-99), las propuestas estuvieron destinadas a desregular las condiciones laborales del sector docente mediante la fijación de nuevos parámetros de ausentismo, reconocimiento médico y licencia. Sin embargo, esta reforma laboral no afectó en igual medida a los docentes que trabajaban en el sector público (que se encontraban protegidos por los estatutos docentes), que en el privado. Muy probablemente por ello, las propuestas de reforma impulsadas desde los organismos financieros internacionales (Fondo Monetario Internacional, Banco Interamericano de Desarrollo y Banco Mundial entre otros) e implementadas por el gobierno provincial estuvieran orientadas a erosionar los pilares fundamentales que hasta ese entonces regían la contratación de los docentes en la provincia, a saber, estabilidad laboral, remuneración por antigüedad, un salario mínimo y determinado tipo de licencia.[6]

La ejecución de estas reformas a nivel provincial no dejó de concitar la respuesta de diversos actores sociales, entre los cuales los sindicatos de docentes – población objeto pero no exclusiva de las mismas – ocuparon un destacado papel. En este sentido, la provincia de Buenos Aires se constituyó en un referente clave para el estudio de la inci-

2 Lozano y Faletti, 1991: 152.

3 Razquin, 2004: 236.

4 Lozano y Faletti, 1991: 159.

5 Jaimovich *et alii*, 2004: 44.

6 Idem: 44-45.

dencia de estas políticas por su importancia económica y social, y la concomitante relevancia que se deriva de ella en cuanto a la actividad gremial del sector, como se verá. Sin pretender dejar resuelta aquí esta problemática cabalmente, este trabajo estudia las posiciones del Sindicato Unificado de Trabajadores de la Educación de Buenos Aires – Suteba ante las políticas salariales ejecutadas durante los últimos años del gobierno bonaerense de Antonio Cafiero (1990-1991) y los primeros años de la gestión de Eduardo Duhalde (1992-1995). En función de este interés, se focaliza en dos cuestiones de relevancia en su accionar gremial: 1. Las condiciones que rigen el cobro de los haberes en el gobierno de Cafiero y 2. La problemática de las bonificaciones salariales en el gobierno de Duhalde. La elección de estas cuestiones se justifica en razón de la importancia que asumieron como factores estructurantes del accionar gremial del Suteba durante esos dos gobiernos.

1. El Suteba y las condiciones de cobro de los haberes durante el gobierno de Cafiero

A fines del gobierno de Cafiero en la provincia de Buenos Aires, y durante la gestión del Agrimensor Norberto Fernandino al frente de la Dirección General de Escuelas[7] (5 de Septiembre de 1990 al 10 de Diciembre de 1991), las preocupaciones del Suteba giraron en buena medida en torno a la problemática salarial, no sólo en cuanto a la prosecución de mejoras en su monto,[8] sino también en la reversión de las condiciones impuestas por el gobierno provincial y que limitaban su cobro, a saber: 1. Retraso e incumplimiento en las fechas de pago; y 2. El pago fraccionado.[9] Estos dos ejes estructuran los apartados de que se compone la ponencia. Su separación obedece a razones de orden expositivo, y no significa que se presentaran efectivamente de ese modo. Por el contrario, como se verá, en ocasiones tendían a confluir en los distintos reclamos sindicales.

1.1 El retraso en el cobro de los haberes y el incumplimiento en la fecha de pago

Desde los inicios mismos del año 1991 y de modo aún incipiente, la protesta docente se hizo sentir en relación al retraso e incumplimiento en las fechas de pagos de los salarios. En enero de ese año y por ese motivo, los docentes nucleados en el Suteba llevaron a cabo una efímera toma pacífica de la Dirección General de Escuelas en la ciudad de La Plata. El propio Fernandino consideró justificada la medida y manifestó que por tanto no requería a su juicio el desalojo de sus ocupantes.[10] Lejos de de acotarse a este episodio, la expresión

7 La Dirección General de Escuelas reúne las atribuciones habitualmente ejercidas por los ministerios de educación en otras provincias.

8 Aunque de importancia, esta cuestión no es abordada aquí.

9 Suteba, *Memoria*, 1991: 17.

10 Idem: 9; *Clarín*, Jueves 10 de Enero de 1991: 6; *Página 12*, Jueves 10 de Enero de 1991: 5; *El Día*, Jueves 10 de Enero de 1991: 5; *El Día*, Viernes 11 de Enero de 1991: 5.

de disconformidad se reiteraría al mes siguiente, cuando a las causales mencionadas se le sumaría la falta de liquidación de los haberes de "más de 400 suplentes".[11] Estos ingredientes fueron los desencadenantes del conflicto docente del momento: la respuesta gremial en relación a la postergación en el pago de haberes ya no tuvo por único escenario de protesta la Dirección General de Escuelas, sino también la Casa de la Provincia de Buenos Aires en la Capital Federal. Sus amplias repercusiones se extendieron más allá de esas grandes ciudades mencionadas, hacia el interior de la provincia, donde en paralelo se llevaron a cabo otras acciones a nivel local que incluyeron tomas de los Consejos Escolares en Coronel Brandsen, Bahía Blanca, Mar del Plata, y Moreno; y cortes de calles y de rutas. Con esta presión, el Suteba se anotó un importante triunfo al obtener de la Dirección General de Escuelas la autorización para el pago inmediato de las sumas adeudadas. Similar resultado obtuvo la movilización ante la Dirección General de Escuelas realizada en febrero del mismo año a raíz de la omisión de haberes de los docentes suplentes (los más perjudicados), logrando el sindicato la emisión inmediata de las órdenes de pago.[12]

Empero, estas modalidades de acción no fueron las únicas que tuvieron a las sedes oficiales de la cartera educativa como espacios privilegiados por los docentes sindicalizados para expresar sus demandas. A fines de mayo, la falta de pago de los haberes correspondientes a los meses de marzo y abril de "3.200 suplentes de la provincia" provocaron nuevas movilizaciones a la ciudad de la Plata por parte del Suteba.[13] El gobierno provincial, a través de su cartera educativa, se comprometió a efectivizarlos a principios de junio. Pero ante la falta de cumplimiento de lo acordado, el Consejo Ejecutivo Provincial del sindicato[14] acompañado de "50 docentes suplentes" nucleados en la organización (según el sindicato, en representación de "8.000" en idéntica situación),[15] se hizo presente en la antesala del despacho de Fernandino, permaneciendo en él por un lapso de "seis horas".[16] Luego de varias dilaciones de parte de las autoridades del ramo (que

11 Suteba, *Memoria*, 1991: 18.

12 Idem: 9,10 y 18; *El Día*, Jueves 14 de Febrero de 1991: 7; *La Nación*, Jueves 14 de Febrero de 1991: 9.

13 Ibidem: 18.

14 El Consejo Ejecutivo Provincial – CEP, tiene entre sus principales funciones, dirigir legal, jurídica y gremialmente al Suteba. Con asiento en Capital Federal, está compuesto por 25 miembros titulares de los cuales 15 integran el Secretariado Ejecutivo, 7 el Secretariado de Educación y 3 son Vocales Titulares. El Secretariado Ejecutivo está conformado por: un Secretario General, un Secretario General Adjunto, un Secretario Gremial, un Secretario de Organización, un Secretario de Acción Social y Turismo, un Secretario Administrativo, un Secretario de Finanzas, un Secretario de Prensa y Difusión, un Secretario de Cultura y Educación, un Secretario de Derechos Humanos, un Secretario de Jubilación, un Secretario de Actas, un Prosecretario Gremial, un Prosecretario de Organización y un Prosecretario de Acción Social y Turismo (Artículo 21). El Secretariado de Educación está conformado por: un Secretario de Educación Primaria, un Secretario de Educación Media, Técnica y Agraria, un Secretario de Educación Especial y Psicología, un Secretario de Educación Inicial, un Secretario de Educación Superior y Adultos, un Secretario de Educación Física y Artística y un Secretario de Educación Privada (Artículo 21). Las Vocalías Titulares serán integradas por los miembros restantes en orden correlativo del 1º al 3º (Artículo 21).

15 *Clarín*, Miércoles 5 de Junio de 1991: 10.

16 *El Día*, Miércoles 5 de Junio de 1991: 1.

incluyeron la suspensión de una reunión por un "estado gripal" de Fernandino), los representantes del Sindicato Unificado y el titular del organismo acordaron la entrega y orden de pago "para el día 5 de junio de 140 cheques". Acto seguido, los primeros se retiraron del lugar.[17]

Pero el 6 de junio, al día siguiente del pago realizado a los suplentes, la Dirección anunció la postergación del pago de haberes de mayo de titulares y de provisionales argumentando que "el Banco Nación no renovó el préstamo al Banco Provincia". La res puesta docente no se hizo esperar: el Consejo Ejecutivo del Suteba denunció la situación y convocó a los docentes a realizar una "retención de servicios hasta la efectivización del pago" y a "movilizarse a los Consejos Escolares y bancos en todos los distritos". Con su anuncio del 7 de junio, el gobierno apuntó a fragmentar la protesta educativa privilegiando el pago de los salarios adeudados de los docentes del Gran Buenos Aires; es decir, aquellos partidos donde se encontraba (inclusive en la actualidad) la mayor cantidad de alumnos y en los cuales el Suteba concentraba su mayor cantidad de afiliados. El pago se realizó en La Plata, Berisso, Ensenada y los distritos del conurbano; el resto debería esperar hasta el 11 de junio.[18] Pero relativo éxito cosechó la estrategia oficial: ante la inseguridad del cumplimiento y lo que percibía como un intento de discriminación entre los distintos distritos bonaerenses, el Suteba, a través de su secretario adjunto Hugo Yasky, expresó en firmes términos que "la protesta continuará hasta que los trabajadores de la educación puedan cobrar sus míseras retribuciones".[19]

Frente a esta situación, a la que se sumaba la incertidumbre debido a las anteriores promesas incumplidas, el Suteba encabezó movilizaciones y llevó a cabo nuevamente, como en febrero, la toma de Consejos Escolares. Luego que la Dirección General de Escuelas emitiera un comunicado según el cual las sucursales del Banco Provincia realizarían el pago de los sueldos atrasados de contar con los fondos acordados para ello, los docentes procedieron a ocuparlas. El Suteba informó que las sedes locales del Banco en Bahía Blanca, Coronel Brandsen, Mar del Plata y Ramallo fueron tomadas para garantizar la efectivización de las órdenes de pago y que "una vez que [los docentes] cobren se reintegrarán inmediatamente a sus tareas".[20] De estas acciones participaron no sólo afiliados a Suteba sino también a otras organizaciones como la Federación de Educadores Bonaerenses, e incluso docentes no agremiados.[21] El conflicto arrojaría resultados diferenciales, pues los suplentes recién cobrarían sus haberes de mayo el 21 de Junio (y no el día 11) por una demora en la operación por parte del ministerio de economía bonaerense.[22]

---

17 *El Día*, Miércoles 5 de Junio de 1991: 3.

18 *El Día*, Viernes 7 de Junio de 1991: 5; *El Día*, Segunda Sección, Martes 11 de Junio de 1991: 2.

19 *El Día*, Viernes 7 de Junio de 1991: 5.

20 *El Día*, Sábado 8 de Junio de 1991: 5.

21 Suteba, *Memoria*, 1991: 19.

22 *El Día*, Segunda sección, Jueves 20 de Junio de 1991: 2.

Pero lejos de mostrar signos de mejoría, las relaciones entre el gobierno provincial y el Suteba continuaron deteriorándose cada vez más. De hecho el Sindicato Unificado, entre el 17 y el 21 de Junio, realizó paros de 24 horas por regiones reclamando entre otras cuestiones el pago en término de los haberes.[23] Las medidas fueron acompañadas por movilizaciones a la Casa de la Provincia en Capital Federal el 17 y a La Plata el 20.[24] Por medio de un comunicado firmado por su secretario adjunto, el Suteba expresaba su alarma ante la situación del momento señalando que

> la profundización del plan de acción se produce ante la absoluta falta de respuesta del gobierno bonaerense a los reclamos docentes que hoy asisten con estupor, al igual que la comunidad toda, al triste espectáculo de la anarquización del área educativa. Esto se manifiesta no sólo en los salarios de miseria y en los pagos fraccionados y retrasados, sino también en el abandono absoluto en los establecimientos educativos que funcionan por inercia.

Y añadía en tono perentorio que

> le cabe [al gobierno] la responsabilidad de encontrar soluciones antes de que la inercia del conflicto lleva [sic] a la interrupción definitiva del ciclo lectivo, tal como se prevé para el fin del receso de invierno.[25]

Frente a la estrategia de fragmentación del gobierno provincial, el Suteba convocó a otras organizaciones de docentes a llevar a cabo una acción sindical conjunta. En tal sentido exhortó a la Federación de Educadores Bonaerenses – FEB[26] a "*unificar la lucha gremial*", lo que se logró efímeramente y tan sólo para cuestiones puntuales.[27]

La demora en el cobro de los haberes y el incumplimiento en la fecha de pago no fueron las únicas decisiones oficiales que provocaron malestar al Suteba durante 1991. En efecto, la Dirección General de Escuelas decidió posponer la fecha de pago de los docentes suplentes para finales de cada mes, alterando así el cronograma original. A raíz de esta medida, el Sindicato envió en mayo un telegrama a Fernandino intimándolo a abonar los salarios "en tiempo y forma". Pero la falta de respuesta oficial, alentó una reorientación en las relaciones de la organización con el Estado: no sólo expresó su descontento ante la cartera educativa sino que recurrió a otra instancia estatal para hacer valer sus reclamos. Así, a fines de junio de 1991 presentó un recurso de amparo ante

---

23 El reclamo también incluía mejoras salariales y el análisis de una propuesta de ley de financiamiento educativo provincial, cuestiones de importancia pero que no son abordadas en el marco del presente trabajo.

24 *El Día*, Viernes 21 de Junio de 1991: 8; *El Día*, Sábado 15 de Junio de 1991: 5; *El Día*, Segunda Sección, Martes 18 de Junio de 1991: 2; *El Día*, Segunda Sección, Martes 18 de Junio de 1991: 2; *El Día*, Segunda Sección, Miércoles 19 de Junio de 1991: 2; *Clarín*, Viernes 21 de Junio de 1991: 9; *El Día*, Viernes 21 de Junio de 1991: 8; *El Día*, Segunda Sección, Martes 18 de Junio de 1991: 2; *Clarín*, Martes 18 de Junio de 1991: 35; *Clarín*, Miércoles 19 de Junio de 1991: 8; *El Día*, Segunda Sección, Jueves 20 de Junio de 1991: 2; *Clarín*, Jueves 20 de Junio de 1991: 26.

25 *El Día*, Lunes 17 de Junio de 1991: 7.

26 Organización que nuclea uniones o asociaciones de primer grado. Durante el período de análisis tuvo mayor incidencia en el interior de la provincia de Buenos Aires.

27 *Clarín*, Buenos Aires, domingo 30 de junio de 1991: 21; Suteba, *Memoria*, 1991: 18.

la Subsecretaría de Trabajo denunciando "el accionar arbitrario e ilegal de la medida, anunciando la retención de servicios del personal involucrado y solicitando una audiencia de conciliación." Luego de dos infructuosas audiencias con la Dirección General de Escuelas, el Suteba recurrió a la instancia judicial.[28] El 25 de Junio, el Tribunal del Trabajo n. 3 de La Plata, estableció "por unanimidad" que la Dirección General de Escuelas "deberá abonar los haberes de la totalidad de los docentes dentro de los cuatro días hábiles posteriores al mes trabajado". Y agregaba que "La sentencia obliga al gobierno bonaerense a no diferir el pago de los sueldos a los docentes suplentes como se venía haciendo en los últimos meses".[29] Sin embargo, y ante la apelación de la Dirección General de Escuelas, la Suprema Corte de Justicia de la Provincia revocó el fallo el 19 de agosto por 5 votos contra 3. En consecuencia, el fallo inicial quedó sin efecto.[30]

1.2 El pago fraccionado de los haberes mensuales y del aguinaldo

Como ya se dijo, el fraccionamiento en los pagos de los docentes constituyó otra de las cuestiones que alimentó la conflictividad durante el período. En esta oportunidad, la protesta docente, lejos de concentrarse en La Plata y Capital Federal, se extendió a distintas localidades de la provincia, especialmente el Gran Buenos Aires. En febrero de 1991 y en rechazo de dicha medida, un grupo de maestros de Moreno, San Isidro, Mar del Plata y Bahía Blanca, ocuparon los Consejos Escolares de esos distritos.[31]

Con la finalidad de evitar la realización de diversos paros previstos para el mes de mayo, el director General de Escuelas Fernandino anunció a finales de abril que el 8 de Mayo, los docentes titulares y los provisionales no cobrarían el sueldo en forma fraccionada sino de una sola vez.[32] Esta medida no se extendió a los suplentes ni a los maestros y profesores de la educación privada quienes cobraron días más tarde.[33] Al igual que en los casos analizados anteriormente, aquí también el conflicto arrojó resultados diversos para las distintas categorías de docentes. A la desigualdad ya existente entre los docentes suplentes y privados se sumó, según fuentes gremiales, la desventaja sufrida por los docentes de post-primaria y directivos de todas las ramas en quienes recayó fundamentalmente la medida oficial.[34]

En el marco de las tensas relaciones entre el gobierno provincial y los sindicatos docentes, Fernandino intentó destrabar el conflicto al anunciar la conformación a principios de mayo de una Comisión de Cogestión en el ámbito de la Dirección General de

28 Suteba, *Memoria*, 1991: 19.

29 *El Día*, Jueves 27 de Junio de 1991: 6.

30 Suteba, *Memoria*, 1991: 19.

31 *Clarín*, Sábado 9 de Febrero de 1991: 5; *El Día*, Jueves 7 de Febrero de 1991: 7.

32 *El Día*, Viernes 26 de Abril de 1991: 7. Ver también *Clarín*, Viernes 26 de Abril de 1991: 15; *El Día*, Segunda Sección, Sábado 4 de Mayo de 1991: 2.

33 *El Día*, Segunda Sección, Sábado 4 de Mayo de 1991: 2; *Clarín*, Lunes 6 de Mayo de 1991: 36.

34 Suteba, *Memoria*, 1991: 19.

Escuelas. Allí participarían no sólo los funcionarios de la cartera educativa sino también los representantes de los distintos gremios de docentes. Según el funcionario, la creación de esa instancia de negociación implicaba "abrir espacios de participación para las entidades gremiales, lo que significa que en muchas cosas podemos ponernos de acuerdo".[35]

Sin embargo, el optimismo que demostraba Fernandino no era compartido por los gremios de docentes que, recelosos de los anteriores anuncios incumplidos, realizaron un paro de 48 horas (reclamando mejoras salariales, entre otras cuestiones) tres días antes de que el gobierno confirmara la creación de dicha Comisión en el ámbito de la Dirección General de Escuelas.[36] La inactividad en las escuelas bonaerenses fue prácticamente total pero con escasa adhesión del sector privado.[37] Las relaciones entre el gobierno y el Suteba se deterioraron aún más cuando el Director de Escuelas anunció el 11 de junio que como consecuencia de las medidas de fuerza adoptadas por los gremios, se extendería la finalización del ciclo lectivo.[38] Más aún, el 3 de Julio el Suteba realizó un paro de 24 horas en reclamo de un incremento salarial "que permita vivir", la bonificación de la suma total del sueldo y el cobro unificado y no fragmentado de los salarios.[39] Pero a juzgar por lo sucedido en los meses posteriores, pocos resultados concretos arrojó esta Comisión pues a mediados de junio el secretario gremial del Suteba, Eduardo Macaluse, se lamentaba al señalar que "ni siquiera tenemos un interlocutor para dialogar, como quedó reflejado en los últimos días cuando debimos ocupar el despacho del director de Escuelas para que al fin nos atendiera".[40]

2. El Suteba y las bonificaciones salariales durante el gobierno de Duhalde

Con la asunción de Duhalde a la gobernación de la Provincia de Buenos Aires en diciembre de 1991, se inició un proceso de ajuste que afectó a todos los trabajadores, entre ellos a los docentes. En el terreno educativo, las prioridades estuvieron destinadas en lo fundamental a reformular la estructura administrativa y reordenar el sistema educativo. Durante su gobierno, que se extendió desde el 10 de diciembre de 1991 hasta el 10 de diciembre de 1999, lo acompañaron en la Dirección General de Escuelas, dos funcionarias: Susana Farías de Castro (diciembre de 1991- abril de 1992) y Graciela María Giannettasio (abril de 1992-diciembre de 1999).

---

35 *El Día*, Lunes 6 de Mayo de 1991: 7.

36 El Suteba tenía previsto culminar el paro con dos jornadas de trabajo con delegados de escuelas y representantes de la comunidad educativa para discutir un proyecto de creación de un fondo de financiamiento educativo para la provincia (*El Día*, Segunda Sección, Jueves 9 de Mayo de 1991: 2).

37 *Clarín*, Sábado 11 de Mayo de 1991: 5.

38 *Clarín*, Miércoles 12 de Junio de 1991: 39; *Clarín*, Viernes 14 de Junio de 1991: 31; *El Día*, Viernes 14 de Junio de 1991: 8.

39 *El Día*, Segunda Sección, Martes 2 de Julio de 1991: 2.

40 *El Día*, Segunda Sección, Jueves 13 de Junio de 1991: 2.

El prolongado mandato de Duhalde (ocho años) no tuvo similar destino para la primera de las titulares del área, que sólo en el cargo durante cinco meses debido a la polémica por dichos que se le atribuyeron en una reunión efectuada en la ciudad de Necochea. Allí, la funcionaria habría expresado que "no es necesario invertir en la educación especial, porque los chicos que la necesitan provienen de hogares de drogadictos, borrachos y prostitutas".[41] Estas expresiones generaron el abierto rechazo de distintos sectores, especialmente de los gremios de docentes. En tanto, desde el Poder Legislativo bonaerense también se emitieron expresiones de malestar con los supuestos dichos de Farías de Castro: la Cámara de Diputados bonaerense le solicitó un informe sobre las medidas adoptadas en el área de educación especial,[42] en tanto, el titular de la bancada radical de senadores provinciales, Héctor Bertoncello, aportó a Duhalde pruebas a su juicio "categóricas e irrefutables" de las expresiones de la funcionaria hacia los discapacitados.[43] Con respecto a los gremios de docentes, el Suteba, el Sadop y la FEB publicaron una solicitada el 12 de abril en varios matutinos donde expresaron, entre otras cuestiones, "el repudio de la docencia bonaerense a esas descalificadoras expresiones por ser propias de un oscurantismo anacrónico que agravia a la condición humana".[44] De todas las críticas, la solicitada docente fue la única que despertó la airada respuesta de la funcionaria, a cuyas organizaciones sindicales les exigió una ratificación o una rectificación de sus dichos.[45] Ante la ausencia de respuesta, Farías de Castro resolvió iniciarles juicio civil y penal a los titulares de las mencionadas gremiales docentes.[46] Pero esta polémica culminaría con la renuncia de la funcionaria, que Duhalde aceptara, y la designación de la senadora Graciela Giannettasio en su lugar, quien asumió en su cargo el 4 de Mayo de 1992.[47]

A pesar de este reemplazo precipitado, la protesta docente persistiría aunque con una reorientación en el contenido de sus reclamos, que ya no se centraron en las condiciones de cobro sino en las consecuencias del ajuste realizado por el gobierno provincial sobre los salarios docentes y en los cambios en las bonificaciones de los haberes del sector. Sin embargo, y sin desconocer la resistencia que el Suteba presentara al Plan de Ajuste implementado por el gobierno de Duhalde,[48] en este apartado sólo se analizan las res-

41 *Clarín*, Miércoles 29 de Abril de 1992, Guía de la Enseñanza: 53. Consultar también: *Clarín*, Domingo 5 de Abril de 1992, Guía de la Enseñanza: 5.

42 *Clarín*, Domingo 5 de Abril de 1992, Guía de la Enseñanza: 5.

43 *Clarín*, Miércoles 29 de Abril de 1992, Guía de la Enseñanza: 53.

44 *Clarín*, Miércoles 15 de Abril de 1992, Guía de la Enseñanza: 40.

45 *Clarín*, Miércoles 15 de Abril de 1992, Guía de la Enseñanza: 40.

46 *Clarín*, Miércoles 22 de Abril de 1992, Guía de la Enseñanza: 51.

47 *Clarín*, Jueves 30 de Abril de 1992, p. 50; Clarín, Lunes 4 de Mayo de 1992: 42.

48 El Plan de Ajuste Provincial incluyó una serie de modificaciones que atentaron contra la estabilidad docente y comprendieron desde las transferencias de ser vicios educativos nacionales a las provincias hasta la reducción de las plantas orgánico funcionales, la modificación en los planes de estudio con la pérdida de cargos, la eliminación de docentes suplentes, entre otras.

puestas de la organización a las propuestas oficiales destinadas a introducir y/o suprimir los componentes del salario docente.

Del mismo modo que con la Comisión de Cogestión vigente en tiempos de Cafiero, el gobierno de Duhalde constituyó una nueva instancia de negociación de las condiciones salariales y laborales de los docentes: la Comisión Mixta (creada por Decreto n. 642/92), integrada por los sindicatos respectivos con Personería Gremial, por una parte; y la Directora General de Escuelas y el Consejo General de Educación y Cultura, por la otra.

2.1 La supresión de la ruralidad y la incorporación del presentismo

Hasta la actualidad, las remuneraciones de los docentes se caracterizan por el elevado número de componentes que las integran (Giacometti y Lumi, 1995) y que revisten diverso carácter: remunerativos/no remunerativos y bonificables/no bonificables. Los primeros incluyen aquellos elementos sobre los cuales se efectúan los descuentos establecidos por ley y sobre los que el empleador realiza las contribuciones correspondientes. En cambio sobre los componentes "no remunerativos" no se aplica ningún descuento ni se realizan contribuciones patronales. Tampoco se computan para el aguinaldo, vacaciones, y otras licencias e indemnizaciones. Los segundos abarcan todos aquellos componentes que constituyen la base de cálculo de la bonificación por antigüedad. Por su defecto los componentes "no bonificables" no constituyen la base de cálculo para la bonificación de dicho beneficio.

En este sentido, la presencia o ausencia de dichos componentes afecta las condiciones salariales de los docentes y por tanto pueden ser objeto de disputa en sus relaciones con el Estado, su empleador. A principios de la década de 1990 en la provincia de Buenos Aires, la eliminación y/o la incorporación de componentes del salario se constituyó en uno de los ejes fundamentales de la conflictividad docente. De entre esos componentes, la ruralidad fue uno de aquellos que el gobierno bonaerense resolvió suprimir en febrero de 1992 en todas las ramas, excepto la primaria.[49] La ruralidad constituía un plus salarial para aquellos docentes que se desempañaban en zonas desfavorables y desarrollaban sus actividades en condiciones más rigurosas, pudiendo alcanzar por ello un porcentaje que oscilaba entre el 30 y el 120% del haber docente.[50] La respuesta del Suteba no se hizo esperar: no sólo llevó a cabo diversas reuniones distritales con docentes y padres de escuelas para analizar las conflictivas relaciones con las autoridades oficiales, sino que (como ya lo hiciera previamente) también optó por diversificar los interlocutores de sus demandas al presentar numerosos reclamos judiciales ante la Subsecretaría de Trabajo.[51] A mediados de marzo, la titular de la cartera educativa Castro anunció la reimplantación del componente salarial mencionado en las escuelas de nivel inicial, primario y educación especial. Pero el resto de los servicios escolares, incluido el secunda-

49 Suteba, *Memoria*, 1992: 15.

50 *Clarín*, Jueves 19 de Marzo de 1992, Guía de la Enseñanza: 49.

51 Suteba, *Memoria*, 1992: 16.

rio, no cobraría ese porcentaje.[52] Días después, en la reunión que el Suteba, la FEB y el Sadop mantuvieran con las autoridades en el marco de la Comisión Mixta, las entidades coincidieron en su reclamo conjunto al gobierno provincial en el sentido que continuase pagando las sumas por ruralidad durante el mes anterior al inicio de la reclasificación de los establecimientos escolares.[53] Si bien reconocieron la necesidad de proceder a esa reclasificación "porque el beneficio se paga en algunas escuelas que ya no están en el campo o sitios de difícil acceso" colocándolas así en la categoría de zona desfavorable,[54] ello no impidió que expresaran su desacuerdo con las medidas propuestas desde la Dirección General de Escuelas. En este sentido, el Suteba, que no rechazaba la reclasificación en sí, adoptó esa actitud con la que proyectara el gobierno provincial argumentando que no se ajustaba "a la situación real de los servicios educativos".[55] Como consecuencia de su presión, ejercida tanto a través de los amparos como de su actuación en la Comisión Mixta, los docentes organizados obtuvieron el pago de la bonificación por Ruralidad en todas las ramas que el gobierno había suprimido.[56]

Si la bonificación por ruralidad fue uno de los componentes del salario que el gobierno bonaerense intentó suprimir, en cambio incorporó otros nuevos: a principios de julio de 1992 el Gobierno provincial resolvió implementar, a través del Decreto n. 2202/92,[57] un adicional no remunerativo y no bonificable denominado presentismo; es decir un plus por asistencia con la finalidad de evitar la falta de concurrencia de los docentes pero ejerciendo a la vez un control más estricto sobre ellos. Se beneficiaría de este complemento exclusivamente al personal que no registrase "inasistencias en cargos u horas cátedras algunas licencias, franquicias, o faltas de puntualidad, en el mes calendario respectivo".[58]Por las características mencionadas, el presentismo no se hallaba sujeto a descuentos previstos por las leyes previsionales y asistenciales como así tampoco a las retenciones de cuotas sindicales ni susceptible de utilización para el cálculo de cualquier otro tipo de concepto. Su cuantía dependía del cargo docente desempeñado: $ 100 mensuales para todo el personal con cargo comprendido en el estatuto del docente; $ 6,66 por hora cátedra para los docentes de nivel medio y $ 8,33 por hora cátedra para aquellos docentes que se desempeñaban en el nivel superior y de artística (Art. 1º).

Las negativas consecuencias de la medida en materia jubilatoria y asistencial no dejó de preocupar al gremialismo docente; máxime cuando se hallaba afectado por una restricción de sus eventuales ingresos por no incluirse la nueva bonificación como compo-

52 *Clarín*, Jueves 19 de Marzo de 1992, Guía de la Enseñanza: 49.

53 *Clarín*, Domingo 22 de Marzo de 1992, Guía de la Enseñanza: 4; *Clarín*, Jueves 19 de Marzo de 1992, Guía de la Enseñanza: 49.

54 *Clarín*, Jueves 19 de Marzo de 1992, Guía de la Enseñanza: 49; *Clarín*, Domingo 22 de Marzo de 1992, Guía de la Enseñanza: 4.

55 Suteba, *Memoria*, 1992: 17.

56 Idem: 17-18.

57 Fue derogado por decreto n. 527/06.

58 Decreto n. 2.202/92, Art. 2º.

nente sujeto a la retención de las cuotas sindicales. En particular, el Suteba expresó su malestar no sólo en el país sino también en el exterior. Fronteras adentro, se dirigió al gobernador Duhalde por medio de petitorios firmados por docentes y padres, rechazando el presentismo, pidiendo su incorporación al salario básico y solicitando que se lo abonase según el nomenclador para los docentes de doble jornada.[59] Pero lejos de acotarse a este plano y considerando la gravedad de la situación, el Suteba presentó un reclamo ante la Organización Internacional del Trabajo – OIT denunciando el carácter "coercitivo" del presentismo,[60] tildándolo de "inconstitucional y violatorio de derechos laborales".[61]

Días antes del inicio lectivo 1993, el malestar docente no se hizo esperar y se manifestó nuevamente. Esta situación generó suma preocupación entre los responsables del gobierno provincial. El resquebrajado diálogo entre la Dirección General de Escuelas y los gremios docentes provocó una reorientación en la estrategia mantenida hasta ese entonces por los organismos oficiales. En efecto y con la finalidad de evitar el no inicio de las clases, el gobierno provincial solicitó la intervención de la subsecretaría de Trabajo como mediadora en la negociación entre la Dirección y los gremios. En este sentido, durante la reunión celebrada el 2 de abril en el seno de la Comisión Mixta, se incorporó el subsecretario de Trabajo, Orlando Caporal. El gobierno provincial llevó a ese espacio algunas propuestas de índole salarial entre las que se incluía una modificación a la modalidad de pago de los cien pesos que los docentes cobraban en concepto de presentismo. Como resultado de las negociaciones, el gobierno incorporó bonificaciones al sueldo básico (26.50 pesos que los docentes venían percibiendo como bonificación)[62] y modificó el artículo 2º del Decreto n. 2202/92, que regiría a partir del 1º de marzo de ese año para incluir una gradación en el porcentaje a cobrar en concepto de presentismo (75%, 50%, 0%) en función de las inasistencias registradas.[63] Sin embargo, esta propuesta oficial no fue bien recibida por los gremios de docentes; ante lo cual en las reuniones de la comisión mixta del 10 y del 19 de marzo, el gobierno provincial propuso desdoblar la bonificación por presentismo: por un lado, en una suma fija no remunerativa y por el otro, en un "estímulo" que no se perdería por inasistencia justificada del docente.[64] Pero dicha iniciativa tampoco concitó favorable respuesta de las gremiales de docentes, que

59 Suteba, *Memoria*, 1992: 16-17.

60 Idem: 5 y 15.

61 Ibidem: 16-17.

62 *El Día*, Miércoles 3 de Marzo de 1993: 1.

63 El Decreto n. 691/93 en su Art. 2 establece lo siguiente: "la suma establecida por el artículo primero del decreto 2202/92, corresponderá exclusivamente al personal que no registre en cargos u horas cátedra alguna, licencia, franquicias, o falta de puntualidad, en el mes calendario respectivo. El personal que registrare una inasistencia será pasible del descuento del 25% del monto de la bonificación. Al personal que registrare dos inasistencias se descontará el 50% de la misma. El agente que incurriera en más de dos inasistencias perderá derecho a percibir la bonificación. La bonificación tendrá el carácter de no remunerativa y no bonificable, por lo que no estará sujeta a los descuentos previstos por las leyes previsionales y asistenciales, como así tampoco a las retenciones sindicales, ni servirá de base de cálculo para la determinación de cualquier otro tipo de concepto".

64 *El Día*, Jueves 11 de Marzo de 1993: 10; *El Día*, Miércoles 19 de Marzo de 1993: 1 y 7.

reclamaron en cambio la incorporación inmediata de la bonificación por presentismo al salario básico.[65]

No obstante, esta actitud de confrontación con el gobierno provincial no se extendió en el tiempo. A mediados de abril, el Gobierno provincial anunció su intención de excluir como causales de pérdida de esa bonificación, las inasistencias por causas justificadas como "enfermedad, embarazo, atención de familiar enfermo, casamiento o si debe asistir a jornadas de perfeccionamiento".[66] Frente a esta medida, las gremiales docentes adoptaron posiciones encontradas, pese a sus coincidentes y reiteradas insistencias anteriores en reclamar la incorporación de la bonificación por presentismo al salario básico. Mientras la FEB y el Sadop aceptaron la propuesta "aunque con reservas"[67] – reiterando su reclamo de incorporar dicha bonificación y la desaparición de la figura del presentismo como condicionante –; en cambio, el Suteba optó por su total rechazo.[68] Fundamentando su oposición a la medida oficial, su secretario adjunto, Hugo Yasky, expresó que "se rechazó por unanimidad la flexibilización del presentismo, porque aceptarlo sería permitir el congelamiento salarial de los 40.000 docentes jubilados de la Provincia, al propio tiempo que pedimos que se elimine este mecanismo que condiciona el salario del docente a su presencia en clase".[69] En este temperamento, el Congreso Extraordinario del Suteba del 4 de mayo aprobó un plan de acción que incluía una serie de medidas de protesta a instrumentarse durante todo ese mes: una movilización al Ministerio de Economía nacional el día 12; la realización de un "cabildo abierto" en cada establecimiento el 21 y de asambleas conjuntas el 25.[70]

Sin embargo, el plan de acción del Suteba fue minimizado desde el gobierno provincial. El subsecretario de Trabajo Caporal expresó que "si bien el Suteba manifestó su oposición, la expresión mayoritaria casi absoluta de los docentes bonaerenses expresada por la FEB y el Sadop aceptaron por unanimidad todo lo actuado en materia de flexibilizar el presentismo." Atendiendo a una solicitud realizada por esa "expresión mayoritaria", el subsecretario de Trabajo anunció la creación de una Comisión Especial de Estudio –

---

65 *El Día*, Miércoles 3 de Marzo de 1993: 1; *El Día*, Jueves 11 de Marzo de 1993: 10; *El Día*, Jueves 18 de Marzo de 1993: 8; *El Día*, Miércoles 19 de Marzo de 1993: 1 y 7; *El Día*, Martes 30 de Marzo de 1993: 9; *El Día*, Miércoles 31 de Marzo de 1993: 8.

66 *El Día*, Jueves 15 de Abril de 1993: 1.

67 El Sadop, en un comunicado de prensa aclaró que: *"rechazamos la naturaleza del presentismo por considerarla violatoria de los derechos laborales de los docentes"* y agregó que *"en lo que respecta a la* fórmula de flexibilización del presentismo, FEB y SADOP aceptaron transitoriamente su instrumentación en razón de la grave situación que vive el sector educativo. Y en este marco, se decidió continuar con el diálogo para que en el curso del ciclo lectivo, esta bonificación de cien pesos pueda ir incorporándose al *salario básico"*. Además, el sector advirtió que si no había una respuesta positiva a sus reclamos "*se podrán llevar a cabo las medidas gremiales que determinó el plenario provincial se* [sic, debería decir "de"] *secretarios generales el 4 de marzo pasado"* (*El Día*, Jueves 6 de Mayo de 1993: 9).

68 *El Día*, Jueves 15 de Abril de 1993: 1 y 10; *El Día*, Sábado 8 de Mayo de 1993: 1 y 9.

69 *El Día*, Miércoles 5 de Mayo de 1993: 1.

70 *El Día*, Miércoles 5 de Mayo de 1993: 1; *El Día*, Jueves 6 de Mayo de 1993: 9; El Día, Miércoles 12 de Mayo de 1993: 1 y 8; Suteba, *Memoria*, 1993: 6.

integrada también por un representante del Ministerio de Economía además de la Subsecretaría de Trabajo provinciales- para estudiar la incorporación del presentismo al sueldo básico del docente.[71] El funcionario explicó que el planteo de Suteba de incorporar directamente el presentismo al sueldo básico, rechazar su integración a la Comisión Especial estudio al tema, declarar medidas de fuerza e implementar un programa de alerta y movilización, constituía una actitud improcedente desde la óptica de la inconstitucionalidad planteada.[72]

La espera de una respuesta definitiva del gobierno bonaerense frente a los reclamos gremiales del sector, despertó la curiosidad y expectativas de los sindicatos. Las conversaciones entre las partes, en función de lo establecido en el acta acuerdo suscripta en marzo, continuarían hasta el 15 de mayo,[73] fecha en que vencería el plazo para las negociaciones realizadas en el marco de la Comisión Especial de estudio mencionada. El 15 de mayo, las autoridades de la subsecretaría de Trabajo, la Dirección General de Escuelas y dos de los gremios docentes – FEB y Sadop –, acordaron en el seno de la Comisión Mixta, las nuevas pautas que contemplaban una "flexibilización" en la aplicación del presentismo que hacía extensivo el pago de la bonificación otorgada por los decretos números 2.202/92 y 691/93 al personal docente que tenga justificada su inasistencia a clase por licencias médicas, maternidad, matrimonio, adopción, cuidado de familiares enfermos y otras figuras contempladas en el Estatuto del Docente.[74] Este acuerdo fue refrendado dos meses después – el 20 de Julio – por el gobernador Duhalde en el decreto n. 2.717/93.[75] A su vez, la flexibilización de las condiciones de cobro del presentismo vigentes para los docentes fue extendida para todos lo estatales por el decreto n. 2629/93.[76]

Ante la negativa oficial de hacer lugar a sus peticiones, el Suteba, como lo hiciera en 1992, planteó su reclamo ante la OIT por "la evasión del aporte previsional por parte del Gobierno de la Provincia ante el pago en negro de la tercera parte del sueldo de los docentes".[77] Sin embargo, las medidas de protesta del Sindicato Unificado, sin limitarse a ese mes de mayo de 1993, se prolongaron durante los siguientes. Así, en junio la organización sindical realizó una marcha a la ciudad de La Plata con actos previos en Avellaneda y Florencio Varela en reclamo de $ 450 de básico, rechazo del presentismo y aumento del presupuesto educativo.[78]

Como ya se dijo, la incorporación del presentismo al sueldo básico del docente fue objeto de estudio de una comisión especial integrada por las autoridades de la Dirección

---

71 *El Día*, Jueves 6 de Mayo de 1993: 9.

72 *El Día*, Miércoles 12 de Mayo de 1993: 8.

73 *El Día*, Jueves 15 de Abril de 1993: 1 y 10.

74 *El Día*, Jueves 10 de Junio de 1993: 1 y 10.

75 *El Día*, Miércoles 21 de Julio de 1993: 1.

76 *El Día*, Jueves 22 de Julio de 1993: 1 y 7.

77 *El Día*, Miércoles 19 de Mayo de 1993: 6; Suteba, *Memoria*, 1993: 6.

78 Suteba, *Memoria*, 1993: 6.

General de Escuelas y de los gremios de docentes, a la que se incorporaron posteriormente un representante del ministerio de Economía y de la subsecretaría de Trabajo provinciales.[79] En este ámbito de negociación, el gobierno provincial presentó un proyecto que contemplaba la inclusión de la bonificación en el salario básico de los trabajadores, poniendo como requisito para ello la privatización del sistema de salud de los maestros provinciales, entonces en manos de la Dirección de de Reconocimientos Médicos,[80] organismo dependiente de la Gobernación y Autoridad de aplicación del régimen de licencias docentes según lo pautado por el Estatuto del Docente. Según la propia Giannettasio, "La idea es que sea un sistema autónomo de la Dirección de Escuelas, y que su puesta en funcionamiento conlleve a una descentralización del servicio de reconocimientos médicos, y que los docentes del interior bonaerense no tengan que venir hasta La Plata ante cualquier eventualidad".[81] Por contraposición, argumentaba que "la no descentralización deriva en una serie de trabas administrativas que perjudica en estos momentos tanto al docente como a la propia Dirección de Escuelas".[82] En tal sentido, la funcionaria informaba que el nivel de ausentismo en la Provincia es "elevado", y que un control de las ausencias a clase mediante la modificación del régimen de reconocimientos médicos, permitiría la incorporación al salario básico de los cien pesos que se cobraban en concepto de presentismo, mejorando así el nivel salarial de los docentes.[83] Según la propuesta oficial, las inasistencias de los maestros serían controladas por los nuevos prestadores públicos, privados o mixtos que se harían cargo del servicio.[84]

La reformulación del sistema de reconocimientos médicos para los docentes de la Provincia se inscribió en un proceso de reformas administrativas que llevó a cabo la Dirección General de Escuelas en el ámbito educativo bonaerense para disponer de un mayor control de los gastos. Las bases del nuevo sistema que se instalaría en este sentido y los puntos que conformarían la reformulación administrativa fueron objeto de conversaciones entre las autoridades educativas provinciales con los dirigentes gremiales de la FEB, el Suteba y el Sadop en el marco de la Comisión Mixta. El Suteba dio a conocer un comunicado en el que expresaba su posición sobre el tema, y solicitó concretamente una reunión con el gobernador bonaerense para "la discusión del ausentismo docente en el marco de la situación salarial, las condiciones de trabajo y cantidad de alumnos por sección". En otra parte del comunicado expresó su negativa a discutir "la reestructuración del servicio de reconocimientos médicos si antes no se evalúa el fracaso de los tres intentos de control de ausentismo instrumentados hasta el momento por la gestión del

79 *El Día*, Miércoles 12 de Mayo de 1993: 1 y 8.

80 *El Día*, Lunes 19 de Julio de 1993: 1 y 9.

81 *El Día*, Lunes 19 de Julio de 1993: 9. Estas ideas también fueron expresadas en: El Día, Martes 17 de Agosto de 1993: 8.

82 *El Día*, Martes 17 de Agosto de 1993: 8.

83 *El Día*, Sábado 23 de Octubre de 1993: 9; *El Día*, Martes 9 de Noviembre de 1993: 11.

84 *El Día*, Lunes 25 de Octubre de 1993: 9.

gobernador Duhalde", haciendo alusión a la aplicación del presentismo.[85] Acompañando esas denuncias, el Sindicato Unificado ratificaba su visión al respecto:

- *"El ausentismo está vinculado directamente a las condiciones de trabajo del docente (nos referimos a: cantidad de alumnos, control de cargos, condiciones sociales y económicas de las escuelas, salarios, infraestructura etc.)."*
- *"La privatización del Servicio de Reconocimientos Médicos no es la solución al problema real de ausentismo."*
- *"Los Servicios de Reconocimientos Médicos deben ejercer una función preventiva en el cuidado de la salud laboral de los docentes y un seguimiento de las causas y efectos de su crecinente [sic] deterioro y no ejercer meramente un control administrativo de las faltas"*.[86]

Pero las propuestas vertidas por el gobierno provincial generaron suspenso e incertidumbre entre los representantes de los gremios de docentes. La definición del proceso de reformulación del sistema administrativo en el ámbito de la cartera educativa y la decisión de reformular el sistema de reconocimientos médicos de los maestros bonaerenses, permanecieron a juicio de los sindicalistas en el plano de las simples promesas.[87]

Sin embargo, esta discusión fue retomada a principios de 1994. En febrero de ese año, la Directora General de Escuelas propuso a cada uno de los gremios por separado (FEB, Sadop, Suteba) la supresión del presentismo (100 pesos) que pasaría "a liquidarse como suma no remunerativa y se irá incorporando paulatinamente al básico en seis meses" y la creación de un fondo de financiamiento educativo provincial. Una vez más, los gremios de docentes respondieron de manera diferenciada ante la propuesta oficial. Mientras la FEB y el Sadop recibieron la propuesta y pasaron a un cuarto intermedio para analizarla y pronunciarse, el secretario adjunto del Suteba, Hugo Yasky, afirmó que "no hay ninguna resolución firmada por el gobernador Eduardo Duhalde que la avale" y subrayó la reducción del presupuesto educativo desde el año 1991 que dificultaba la atención adecuada de "90 mil docentes transferidos y más de 1000 establecimientos". Yasky consideró que si "realmente se modifica el concepto de presentismo, será un triunfo de los docentes que ahora van a tener derecho a enfermarse".[88]

Las posiciones encontradas de los gremios se exteriorizaron en sus diversas opciones estratégicas: el Suteba pasó de las simples denuncias a las acciones concretas. En marzo de 1994, realizó un paro criticando la política educativa bonaerense, reclamando la supresión del presentismo, rechazando la flexibilización laboral del sector y solicitando un pedido de recomposición salarial. Yasky declaró que "la medida de fuerza fue decidida por el voto de delegados que representan a 24.054 afiliados, en tanto que, según esta cuenta, 1774 votaron en contra y 1228 se abstuvieron".[89] Por su parte, el gobierno per-

85 *El Día*, Martes 9 de Noviembre de 1993: 11.

86 Suteba, *Memoria*, 1993: 23.

87 *El Día*, Sábado 23 de Octubre de 1993: 9.

88 *Página 12*, Viernes 4 de Marzo de 1994: 11; *Página 12*, Miércoles 16 de Febrero de 1994: 10.

89 *Página 12*, Sábado 5 de Marzo de 1994: 2-3.

sistió en sus intentos de fragmentar los gremios docentes con la clausura de la comisión mixta en 1994 y la exclusión del Suteba de todo ámbito de concertación.[90] Pese a esta interrupción de las negociaciones en el seno de la Comisión, el gobierno provincial no dejó de estudiar en el año 1995 una serie de cambios en el régimen de suplencias y en los porcentajes salariales asignados por antigüedad, definidos en el Estatuto del Docente bonaerense. Como sucediera anteriormente, la mayoría de los gremios rechazaron la modalidad "inconsulta" de las modificaciones pese aún antes de haberse dado a publicidad su contenido. La suspensión de las discusiones entre los gremios y el gobierno provincial llevó al Suteba a recurrir a otro de las instancias del Estado: el Poder Legislativo bonaerense y en especial a su Comisión de Educación peticionando ante sus miembros que "llenen el vacío institucional que significa la total interrupción de las conversaciones".[91] Lejos de limitarse al período aquí analizado, la confrontación entre el Suteba y el gobierno provincial en relación a estas problemáticas se reiteraría en los años siguientes. De hecho, años después, en su Propuesta de Política Gremial (Abril 1997-Marzo 1998) el Sindicato Unificado aprobaría continuar con la denuncia y resistencia a la privatización de los Servicios de Reconocimiento Médicos.[92]

A modo de conclusión

En este trabajo fue examinada la conflictiva relación entre el Sindicato Unificado de Trabajadores de la Educación de Buenos Aires (Suteba) y el Estado de esa provincia entre los años 1990 y 1995 focalizando en las condiciones de cobro de los salarios del sector durante la gobernación de Cafiero y en la problemática de las bonificaciones salariales durante la gestión de su sucesor Duhalde. Sin excluir otras cuestiones, estas problemáticas se constituyeron en uno de los ejes estructurantes del accionar gremial del Suteba durante el período analizado. Como se vio, el despliegue de esa conflictividad se puso de manifiesto en períodos temporales relativamente regulares y constantes: los inicios del ciclo lectivo y la reanudación de las clases luego del receso invernal, momentos privilegiados en los cuales los docentes organizados se hallaban en condiciones más propicias para llevar a cabo acciones de presión eficaces y generar o reabrir espacios de negociación de sus condiciones laborales y salariales con su empleador: el Estado. De este modo, durante el período estudiado como también fuera de él, la conflictividad docente se ajustó a un patrón temporal específico.

¿Cuáles fueron las estrategias de cada uno de los protagonistas? En primer término, el gobierno provincial apuntó a profundizar la fragmentación organizativa y espacial del sindicalismo docente mediante políticas diferenciadas hacia el conurbano, donde predominaba el Suteba; y el interior, donde hacía lo propio la FEB. En segundo, y paralela-

90 Suteba, 2006: 51; Suteba, *Memoria*, 1994: 2.

91 *Página 12*, Miércoles 14 de Junio de 1995: 10.

92 Suteba, *Memoria*, 1997: 3.

mente, creó diversas instancias de negociación de las condiciones salariales y laborales con participación de los sindicatos docentes reconocidos: la Mesa de Cogestión en el gobierno de Cafiero y la Comisión Mixta en el de Duhalde. Dichas instancias procuraron institucionalizar los conflictos docentes: antes que los conflictos se resuelvan eventualmente con acciones colectivas públicas y notorias tales como movilizaciones sindicales callejeras y/o la ocupación de los organismos encargados de darles solución (como la Dirección General de Escuelas); los gobiernos procuraron intentar resolverlos en cenáculos cerrados entre funcionarios oficiales y la dirigencia gremial docente sin intervención de sus bases. De este modo, el gobierno provincial, mediante la inclusión de esa dirigencia, aspiraba a hacerla partícipe y por tanto corresponsabilizarla de las orientaciones políticas que buscaba imponer.

Por su parte, el Suteba se posicionó críticamente ante las políticas salariales y las alteraciones en las modalidades de pago salarial que el gobierno bonaerense intentó (y en algunos casos logró) imponer mediante duros pronunciamientos y numerosas acciones colectivas de sus afiliados. No obstante ello, en ningún momento dejó de aceptar y reconocer al Estado y a los organismos y dependencias que lo integran, como garantes y árbitros legítimos en última instancia de la resolución de los conflictos. Y fue precisamente en función de su diferencial cuota de poder e influencia en el ámbito estatal que el Suteba estructuró sus estrategias de presión sobre el mismo y percibió determinadas instancias oficiales como válidas para sus gestiones – tanto por la pertinencia de sus áreas de competencia como por sus posibilidades de incidir en ellas. Así lo evidenció tanto sus reclamos ante la Dirección General de Escuelas como su interés en agotar todas las vías legales recurriendo a la Subsecretaría de Trabajo primero y al Poder Legislativo bonaerense más tarde. En realidad dicha defensa, lejos de agotarse en una disputa por el mantenimiento del organismo, también incluía sin duda una importante dosis de interés por parte de los sindicalistas en mantener esferas de influencia en el interior del Estado desde las cuales hacer valer sus propios reclamos y posiciones. De hecho, no deja de resultar significativo que los docentes agremiados consideren que las medidas oficiales son "inconsultas" cuando su diseño e implementación se sustrae a sus posibilidades de incidencia sobre ellas. Aunque no sea objeto de este trabajo, sí debe mencionarse que la perspectiva de obtener respuestas positivas a sus exigencias se acrecentarían con la elección de legisladores provinciales y nacionales de extracción gremial docente.

Por último, debe subrayarse que la Capital Federal, la ciudad de La Plata y los partidos del Gran Buenos Aires fueron el escenario por excelencia de la protesta sindical del Suteba. En particular los dos últimos se destacan por la alta concentración allí de afiliados, cuyo promedio por seccional sobrepasa en muy buena medida a los del resto de la provincia; donde por el contrario, posee su mayor alcance la FEB. Y es allí donde reside la importancia de la primera de las organizaciones mencionadas, tanto por la relevancia del sistema educativo de la provincia de Buenos Aires, como por su capacidad de incidencia a nivel nacional. Algunas cifras de población en general y de la cantidad de alumnos y cargos docentes aclaran este punto. Según datos obtenidos a partir del Censo Nacional de Población de 1991, el 37,1% de la población entre 5 y 19 años de edad de la

Argentina se concentraba en la provincia de Buenos Aires (tan sólo una de las 24 provincias); mientras que, según el Censo Nacional de Docentes y Establecimientos Educativos de 1994, en ese año el 36,3% de los alumnos y el 32,9% de los cargos docentes de todo el país se concentraban en la misma provincia. En este sentido, puede concluirse que como aconteció en otros renglones de la vida social y política pasada y presente de la Argentina, el significativo peso del sindicalismo docente bonaerense constituyó hasta la actualidad una expresión más de las desigualdades regionales del país.

Bibliografía

Giacometti, C. & S. Lumi. *Análisis sobre la estructura salarial y el gasto educativo. Síntesis y Estado de Avance*, Buenos Aires, Dirección Nacional de Planificación Educativa y Programación Presupuestaria, Ministerio de Cultura y Educación. Octubre 1995.

Jaimovich, Analía; Adriana Migliavaca; Yael Pasmanik & María Fernanda Saforcada. "Reformas neoliberales, condiciones laborales y estatutos docentes", *Cuaderno*, n. 37, Buenos Aires, Centro Cultural de la Cooperación, Ediciones del Instituto Movilizador de Fondos Cooperativos, 2004.

Lozano, Claudio & Roberto Feletti. "La Economía del menemismo. Cambio estructural, crisis recurrentes y destino incierto", in AA. UU., *El Menemato. Radiografías de dos años de gobierno de Carlos Menem*, Colección Actualidad Política, Buenos Aires, Ediciones Letra Buena, 1991.

Murillo, María Victoria. "La adaptación del sindicalismo argentino a las reformas de mercado en la primera presidencia de Menem", *Desarrollo Económico,* Vol. 37, n. 147, out-dez 1997.

Razquin, P. "El salario relativo de los docentes en Chile, Argentina y Uruguay", in *Las reformas educativas en la década de 1990. Un estudio comparado de Argentina, Chile y Uruguay*, BID/Ministerios de Educación de Argentina, Chile y Uruguay, Grupo Asesor de la Universidad de Standford, 2004.

Fuentes

Indec, Censo Nacional de Población y Vivienda 1991.

Leyes y Decretos citados.

Ministerio de Educación. Censo Nacional de Docentes y Establecimientos Educativos, 1994.

Periódicos *Clarín*, *La Nación*, *El Día* y *Página 12* citados en el cuerpo del trabajo.

Suteba. *Estatuto social*.

——— . *Memorias*, 1991, 1992, 1993, 1997.

——— . *Suteba. 20 años de lucha, pasión y proyectos 1986-2006*, "Banderas del Corazón", Buenos Aires, Poligráfica del Plata, 2006.

21

Do sindicalismo docente reivindicativo ao sindicalismo reflexivo, em Portugal, nas décadas de 1970 e 1980

Manuel Tavares*

Enquadramento histórico

A institucionalização e a construção do processo de escolarização de massas surgem tardiamente em Portugal, contrariamente aos outros países do centro e norte da Europa. A realidade social portuguesa é o resultado do seu isolamento histórico no que diz respeito a uma longa permanência na semiperiferia do sistema mundial. Os fracos níveis de escolarização e de formação profissional que fazem, ainda hoje, com que Portugal se situe nos últimos lugares europeus ao nível da formação dos seus cidadãos, devem-se a esse atraso secular cujas raízes se encontram nos finais do século XVI e que o afastaram do mapa do desenvolvimento europeu. A viragem da economia portuguesa para o espaço europeu inicia-se nos anos 1960 e, particularmente, nos anos 1970 depois da revolução de 25 de Abril de 1974. Aí se inicia o fim do ciclo imperial com o fim da colonização em África e o processo de integração na então Comunidade Económica Europeia, hoje União Europeia e, mais recentemente, com a entrada na união económica e monetária. É, precisamente, a partir desta viragem estratégica que a Educação assume lugar central nas políticas públicas ainda que com múltiplos paradoxos, avanços e recuos, decorrentes de um aprisionamento em relação ao passado e, sobretudo, à inexistência de múltiplas estruturas, quer a nível de rede escolar, quer de qualificação de professores que lhe permitissem dar o salto qualitativo no sentido de um rápido e urgente desenvolvimento. Quando o regime do Estado Novo estava a dar os últimos suspiros, o chefe do governo afirmava, ainda, que Portugal estava orgulhosamente só! Todavia, é a partir do início dos anos 1970, com a Reforma Veiga Simão, que a educação ganha maior centralidade nos debates sobre a modernização do país. Steve Stoer (1985, 53) ao referir-se à abertura marcelista (primavera marcelista) e às suas verdadeiras intenções no âmbito educativo, refere o seguinte:

* Manuel Tavares, Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, Lisboa; contato: tavares.lusofona@gmail.com.

> Embora o processo de liberalização, iniciado com Marcello Caetano, tenha durado pouco tempo, permitiu o reavivar em certos sectores da classe trabalhadora de um sindicalismo aberto, e deu voz, através da Reforma Veiga Simão, às exigências de um maior acesso à educação. As reformas educativas delineadas pelo governo de Caetano estabelecem como objectivo a "democratização da educação" e eram reformas de longo alcance. Contudo, estas reformas acabaram por ser politicamente neutralizadas e reduzidas a uma sombra do que se propunham inicialmente. De facto, a Reforma Veiga Simão nunca teve verdadeiramente qualquer esperança de implementar *efectivamente* a democracia na educação em Portugal. Por esta razão encontrou, e provocou mesmo, uma considerável oposição.

Noutros textos (Tavares, 2004, 2005, 2010) referimos o papel preponderante dos Grupos de Estudo – Gepdes, como forças impulsionadoras da reflexão sobre a profissão docente e sobre as questões educativas, entre 1971 e 1974, para que pudessem constituir-se de imediato, em abril e maio de 1974, os sindicatos de professores, dando continuidade de um modo institucional às reivindicações na clandestinidade dos professores que constituíram e fizeram parte dos grupos de estudo. Como afirma Agostinho Reis Monteiro,

> um dos pontos-chave da oposição à Reforma Veiga Simão era um grupo de professores do ensino preparatório e secundário que constituiu, nos últimos anos do regime salazarista, *o único movimento pró-associativo organizado e* progressista dos professores portugueses, em defesa dos seus interesses e direitos, profissionais e cívicos, e de uma real democratização do ensino e da educação em *Portugal* (Monteiro, s/d: 167).

Ressurgimento do sindicalismo docente

A Revolução de Abril de 1974, com a instauração da democracia e a conquista da liberdade, traz consigo a esperança na construção de um outro modelo social, "uma sociedade a caminho do socialismo" e, ao nível da educação, a concretização das aspirações de acesso de todos aos diversos níveis de escolarização. A conquista da liberdade permitiu a livre organização de associações sindicais de professores que, com a sua intervenção cívica conduziu a importantes melhorias na educação e na situação profissional dos professores. No período de crise revolucionária, como afirma António Teodoro,

> a educação tornou-se um campo privilegiado de legitimação da nova situação democrática, apostada em mostrar uma radical mudança face às anteriores políticas obscurantistas do Estado Novo (idem, 2006: 34).

É neste quadro histórico e social que o movimento sindical docente ressurge, em Portugal, no início dos anos 1970, no apogeu das metanarrativas como fontes de racionalização, explicação e actuação social. A esperança na construção de uma sociedade mais justa, mais igualitária e solidária, (uma sociedade a caminho do socialismo) ideias herdadas e consolidadas com o fim das ditaduras e dos colonialismos e simbolizadas pelas lutas estudantis dos anos 1960, configura a ação social e educativa da nova geração de professores, muitos deles formados nas lutas académicas de 1962 e 1969. Steve Stoer (1985: 49) afirma: "a actividade explosiva do período revolucionário, [...] proporcionou a formação das primeiras organizações de professores desde os anos trinta".

Inevitavelmente houve uma continuidade apreciável entre a acção e as reivindicações dos Grupos de Estudo do período de 1971-1974 e a formação de um sindicato de professores, depois do golpe de Estado de 25 de Abril. Mais precisamente, Rui Grácio sugere (1983) que esta continuidade existiu através das seguintes formas: *a*. em termos dos seus líderes, os primeiros líderes sindicais vêm dos Grupos de Estudo; *b*. em termos da definição regional da estrutura do sindicato nascente; *c*. em termos da predominância de professores do ensino preparatório e secundário; *d*. em termos dos objectivos dos novos líderes do sindicato, isto é, a defesa e a promoção dos interesses profissionais dos professores e a participação na definição e aplicação da política nacional para o ensino, através da consagração do direito à negociação com o Ministérios da Educação – ME; e *e*. em termos de perspectiva política:

> Dirigentes e activistas dos GE, na fase declinante do caetanismo, situam-se sem excepção nas fileiras da oposição política ao Regime; alguns estão mesmo ideologicamente próximos ou até vinculados (ou virão a vincular-se após o 25 de Abril) a organizações ou simples correntes políticas de vária inspiração: liberal, socialista, comunista, trotskista, maoísta etc. Sendo o PCP a organização política de mais importante e estruturada inserção no mundo do trabalho, antes e logo após o golpe militar, não surpreende verificar que as estruturas sindicais provisórias dos professores apareçam, de maneira geral e num primeiro tempo, hegemonizadas por elementos daquele Partido, ou sob a sua influência (Grácio, 1983: 786, 789).

A reivindicação imediata dos professores, no início do período revolucionário, foi o pagamento do período de férias para todos os professores, reivindicação central dos Grupos de Estudo e *leitmotiv* da sua constituição. Os professores provisórios, muitas vezes colocados no mês de novembro, ficavam um largo período de tempo sem salário, desde o final do ano letivo até ao início do ano letivo seguinte. Esta reivindicação foi reconhecida pelo ME no meio de grande publicidade. Em outubro de 1974, iniciavam-se negociações com o III Governo Provisório para obter um ajustamento de letra na escala dos salários da função pública (a hierarquia salarial era por letras, sendo o salário mais elevado da função pública o da letra A). Estas negociações incluíam também a redução do leque salarial, equiparando os salários dos professores aos dos funcionários públicos com qualificações idênticas e dando prioridade às reivindicações dos professores do ensino primário. Finalmente, depois dos acontecimentos de 11 de março de 1975,[1] a proposta dos professores foi aceite pelo IV Governo Provisório. Concretiza-se, então, o maior aumento de salário dos professores, especialmente do ensino primário, verificado durante dezenas de anos.

Com a Revolução de Abril acontece, durante curto espaço de tempo, a deslocação do poder do ME para as escolas, dos reitores das escolas e do corpo docente tradicional para os professores progressistas e para o corpo estudantil. As iniciativas levadas a cabo pela

1 O 11 de março de 1975 foi uma tentativa falhada de golpe militar de direita, organizada pelo general António Spínola, ex-presidente da República, aliado à Força Aérea e ao Exército de Libertação de Portugal – ELP, por oposição ao Comando Operacional do Continente – Copcon e à Liga de Unidade e Acção Revolucionária – Luar, na tentativa de pôr fim ao governo de Vasco Gonçalves, defensor de um regime socialista avançado. A missão foi abortada e o golpe foi dado como falhado.

população escolar, professores e alunos, orientaram os acontecimentos, pelo menos nos primeiros seis meses da revolução e durante muito mais tempo em termos dos efeitos mais duradouros. As escolas foram para todos os efeitos ocupadas depois do 25 de abril – pelos próprios estudantes e pelos professores, ficando durante algum período em autogestão: "[...] e assim se assistiu à [...] 'tomada de poder' da gestão das escolas, substituindo-se os antigos diretores por comissões de alunos e professores [...] (Santos, 1981: 395). E mais:

> Logo após o golpe militar e quando a torrente revolucionária popular imprimira já uma participação massiva nas coisas portuguesas, a gestão escolar de estruturação fascista caiu redonda e levantou-se alternativamente a espontânea maravilha que foi a gestão democrática dos primeiros tempos (Leite, 1980: 5).

Assim, a energia criativa essencial entre os professores e os estudantes estava, imediatamente depois do 25 de abril, situada nas escolas. E foi nas escolas que começou o processo de construção de um movimento sindical dos professores e a luta por um novo modelo de gestão que apontasse para a verdadeira democratização das escolas e do ensino. Licínio Lima (2002, 12) refere a este propósito:

> Não conheço momento que possa ser mais propício a uma reflexão crítica sobre a autonomia das escolas, na história recente portuguesa, do que os primeiros dois anos a seguir a 25 de abril de 1974. [...] o que ocorre dramaticamente de uma forma explosiva, de uma forma não planeada, não racionalizada, a partir dos primeiros dias após o 25 de abril nas escolas portuguesas, é uma ruptura *de facto*, não prevista, não legal, ilegal, no pleno sentido jurídico da palavra, embora apelando a um quadro de legitimidade revolucionária que emergia. O que ocorre, de facto, é um conjunto de transformações, de rupturas com um modelo [...] liceal de organização da escola, em Portugal (idem, 2002: 12-13),

modelo paradigmático do Estado Novo que assentava nos pilares da centralização e controlos político e administrativo absolutos.

O movimento sindical docente foi, no período revolucionário e até ao final da década de 1970, um movimento essencialmente de consolidação e alargamento da ofensiva sindical como pressuposto fundamental para a sua afirmação como movimento reivindicativo. As primeiras lutas foram, pois, no sentido da exigência do direito à negociação. Em outubro de 1977, afirmava-se:

> Os objectivos da luta mobilizaram a classe no seu conjunto para impor à entidade patronal o reconhecimento dos seus direitos para levá-la a negociar com os sindicatos as garantias contratuais que a todos os professores, como trabalhadores assistem (*Escola*: 3).

Era necessário, pois, consolidar e ampliar a acção ofensiva sindical no sentido de acumular forças para aumentar a capacidade de resposta e negociação perante o ME. A questão da unidade sindical, o trabalho unitário com outros sindicatos de professores surge, neste período, como um dos objectivos importantes da ação sindical. Pela primeira vez, depois do período revolucionário, os sindicatos de professores subscreveram unanimemente um projeto de ação reivindicativa com princípios claros e globalizantes e que apontava para a exigência de um contrato coletivo de trabalho como aspiração da

classe docente. Assistia-se, simultaneamente, à agudização das contradições da política do ME e à ausência de resposta aos problemas do ensino. No mesmo editorial do jornal *Escola* afirma-se:

> A questão da escola é uma questão nacional e o fracasso da política do ME será amanhã pago por todos os trabalhadores portugueses, que não poderão educar os seus filhos em condições de fazerem face às imposições do capitalismo (idem: 3).

Neste sentido, seria necessário quebrar o isolamento dos sindicatos perante a opinião pública e "realizar na acção a unidade com os restantes trabalhadores". A estratégia passava pela mobilização dos professores, pelo desenvolvimento da luta a partir dos locais de trabalho e pela unidade com os restantes trabalhadores. Estamos, pois, nesta fase, perante um sindicalismo construído a partir das escolas, mobilizador da classe docente e, simultaneamente, consciente de que a vitória reivindicativa só seria possível na unidade com os restantes trabalhadores por ser a questão educativa uma questão nacional. As primeiras greves de professores de todos os graus de ensino registraram-se no dia 2 de fevereiro e 10 de março de 1978 como luta pela negociação da plataforma reivindicativa e pelo direito à greve, negado aos professores e funcionários públicos, num regime democrático. A primeira, apenas realizada com a participação dos professores da Grande Lisboa e a segunda de âmbito nacional. A partir destas duas greves, afirmava-se no editorial de 2 de Abril do jornal *Escola*:

> O ME não pode mais tratar os professores como se estes fossem seus "dóceis servidores", mas como trabalhadores que têm razão e, por isso, exigem negociação: os trabalhadores portugueses podem contar com a solidariedade activa dos professores na luta pelos direitos e garantias fundamentais. A opinião pública tomou consciência de que o funcionamento das escolas está de facto nas mãos dos professores e que, sem eles, por mais que o ME diga, as escolas não existem (idem: 3).

O ano letivo 1977-1978 foi, pois, um ano importante na curta história do sindicalismo docente português: lutas importantes foram desencadeadas, os professores mobilizaram-se e uniram-se em torno da sua estrutura sindical. No entanto, o referido ano revelou, também, algumas debilidades de estrutura e fraqueza de implantação que exprimiram algumas vulnerabilidades e alguns riscos de divisão do movimento sindical docente. O editorial do mesmo jornal de 4 de fevereiro, profundamente autocrítico, refere o seguinte em relação a esta matéria:

> Não se cuidou em aprofundar e consolidar o terreno da unidade conquistado, imprimiram-se ao movimento sindical docente directrizes em que largas massas de professores deixaram de se reconhecer e lançou-se um processo federativo que apontava para um estádio superior de unidade – a unidade orgânica a nível nacional, ultrapassando questões prévias que se impunha levantar, como sejam o reforço e consolidação da unidade na acção. Por outro lado, a metodologia adoptada para o lançamento deste processo tendo por base um Regulamento aprovado pelas Direcções, sem que todos os princípios organizativos que lhe estavam subjacentes fossem discutidos pelos professores e com calendários extremamente apertados, bem como as tentativas de polarização em torno de todo este processo de

> toda a actividade sindical, foram graves factores de alheamento e de desmobilização dos professores, de esvaziamento da vida sindical chegando a assumir riscos preocupantes de divisão (idem: 3).

Pelos documentos analisados, presume-se que terão surgido algumas divisões no seio da direção do sindicato da Grande Lisboa, decorrentes de diferentes concepções ideológicas e de política e estratégia sindical, o que levou à demissão de 15 membros da direção, em dezembro do mesmo ano e à convocação de eleições para o dia 3 de maio de 1979. Steve Stoer, em relação a esta matéria, refere o seguinte:

> Neste mesmo ano (1978) registram-se os primeiros indícios da criação de um sindicato alternativo de professores – sob a influência do aparecimento do movimento da "Carta Aberta" (mais tarde UGT). [...] Estes indícios foram confirmados no ano de 1980 quando o Sindicato dos Professores da Zona Norte rompe com o restante movimento sindical dos professores. Surge posteriormente o Movimento Sindical Independente dos Professores da Grande Lisboa, que pouco tempo depois vem a denominar-se Sindicato Democrático dos Professores – Sindep. [...] Estava consumada, assim, a divisão no seio do movimento sindical docente, divisão que se mantém até à actualidade (idem, 1985: 63-64).

O SPGL é, sem dúvida, o principal sindicato de professores, em Portugal. Desde 1974, e mesmo antes, se se contar com a actividade dos membros dos Grupos de Estudo, o SPGL tem liderado o processo de definição duma política sindical para os professores, quer em ligação com outras "zonas" em concordância com a sua liderança e política prosseguidas, quer ainda enquanto polo de oposição em relação ao qual outros potenciais sindicatos poderiam começar a definir as suas próprias posições. De forma consistente, o SPGL tem marcado o tom em todos os debates sindicais sobre educação desde a sua concepção, tem manifestado em diversas ocasiões a sua capacidade efectiva de mobilizar grande número de professores e tem contribuído não só criticando, mas também influenciando, as decisões tomadas sobre política educativa ao nível do governo central. Em 1979, no seu Plano de Ação são definidos cinco pontos prioritários: 1. a expansão e desenvolvimento do sistema escolar; 2. a luta firme e continuada contra o analfabetismo; 3. a democratização e actualização dos conteúdos, valores e métodos de ensino; 4. a elevação do nível de formação e qualificação profissional dos professores; 5. a descentralização e desconcentração das estruturas de decisão e planeamento ligadas à educação. O ano de 1979 marca, na nossa opinião, o início da viragem de um sindicalismo tipicamente revolucionário e reivindicativo para um sindicalismo que, não deixando de ser reivindicativo, alia a esta dimensão a vertente reflexiva.

No I Congresso Sindical dos Professores da Grande Lisboa realizado em março de 1981 (SPGL, 1981) são definidos os principais objetivos do sindicato para a educação. São definidas três áreas prioritárias: 1. a democratização da escola e a melhoria da qualidade de ensino; 2. a valorização da profissão docente; 3. e o reforço da capacidade dos professores para desenvolver a ação sindical. A definição destes objetivos teve em consideração o momento histórico que se vivia e a defesa de um conjunto de princípios inalienáveis. Considera-se a existência do movimento sindical docente como uma expressão do livre exercício do direito de associação, conquistado e tornado possível com o

25 de Abril. Fiel a um passado que vem dos Grupos de Estudo, a ação do SPGL está ligada à luta pela melhoria das condições de vida e de trabalho dos professores e da sua situação profissional, pressupostos fundamentais para a democratização do ensino, aumento da sua qualidade e pela defesa da liberdade e da democracia em Portugal. Sem dúvida que este primeiro congresso do SPGL constitui um momento de grande significado para os professores e para o ensino e uma importante expressão do desenvolvimento e afirmação do sindicalismo docente, em Portugal.

O ano de 1981 marca também o início da discussão tendo em vista a constituição da Federação Nacional dos Professores – Fenprof, da qual farão parte os seis sindicatos que subscreveram a Plataforma Reivindicativa Nacional – PRN/81 (Lisboa, Norte, Centro, Sul, Açores e Madeira). Nesse processo, afirma-se no jornal *Escola*, (n. 22, 1981: 3) "não terão qualquer lugar, aqueles que fazem da divisão a razão da sua existência". Apesar de divergências pontuais, foi possível preservar a unidade e o trabalho conjunto entre os sindicatos que viriam, no início de 1983, a constituir a primeira federação nacional de sindicatos de professores. O processo de constituição federativo desenvolveu-se em simultâneo com a ação reivindicativa, resultante da PRN. A aposta no debate democrático e na ação cada vez mais participada e em unidade foram os objetivos de constituição da Fenprof: "congregar todos os professores que estão de acordo com a necessidade de actuar na defesa dos seus interesses" (*Escola*, n. 27, "Editorial", jan-fev 1983: 3) e na luta por um ensino democrático e de qualidade constituirá a força da federação. A década de 1980 é marcada pela reflexão e discussão em torno de duas importantes temáticas que marcarão, decisivamente, o futuro da educação em Portugal e a profissão docente: a Lei de Bases do Sistema Educativo (14/86 de 14 de outubro) e o estatuto da carreira docente dos professores do ensino não superior (1989). No que diz respeito à Lei de Bases do Sistema Educativo, ela acaba por ser o resultado da discussão alargada entre os professores de todos os projetos apresentados pelos partidos políticos, com propostas de alteração da Fenprof decorrentes da reflexão e debate entre os professores. A Lei de Bases aprovada resulta, assim, de um consenso alargado na sociedade portuguesa e consigna, para grande parte dos problemas do ensino, perspectivas de progresso, de justiça social e de melhoria da qualidade de ensino. A questão que se coloca, no âmbito da qual deverão ser travadas as lutas futuras, diz respeito ao modo como será posta em prática. O ano de 1986 foi um período em que os professores alcançaram alguns êxitos significativos na sequência de lutas que se desenrolaram ao longo de vários anos. A revalorização material das carreiras docentes, quer do ensino não superior como do ensino superior. A publicação, em maio de 1986, do decreto-lei 100/86, traduziu-se em benefícios imediatos para sectores inteiros de professores e na perspectiva de uma carreira melhorada para quase todos os outros. A revalorização material da carreira do ensino superior foi conseguida através da aprovação na Assembleia da República de uma lei que acabou por equiparar o estatuto remuneratório dos professores catedráticos ao dos juízes conselheiros e estipulou, a partir dessa situação, a melhoria de posições remuneratórias de todos os docentes universitários e investigadores. Os sindicatos, apesar dos ganhos obtidos, denunciam, nesta fase, as consequências de uma polí-

tica autoritária e incompetente que teve reflexos na precariedade da situação profissional dos professores, quer ao nível da estabilidade de emprego dos professores não efetivos quer das condições de formação em serviço e contínua dos professores. De facto, a década de 1980 representou um enorme desenvolvimento tecnológico com repercussões em todos os domínios da sociedade. Neste sentido, exige-se que os professores tenham uma sólida formação inicial e uma actualização e aperfeiçoamento permanentes. Neste aspecto, a situação portuguesa caracteriza-se pela ausência de qualquer política global e de debates sérios sobre matéria tão importante e cuja ausência tem reflexos nos níveis de qualidade de ensino e de educação.

O ano de 1987 marca a assunção de Roberto Carneiro como ministro da Educação e, consequentemente, a abertura ao diálogo que lançou um novo desafio aos professores: a reflexão sobre um conjunto de problemas relacionados com o ordenamento jurídico da formação de professores, a educação pré-escolar, educação especial, estatuto da carreira docente, reestruturação curricular, estatuto do ensino superior e cooperativo, no sentido de, nesta fase de diálogo com a nova equipa ministerial, os representantes dos professores estarem munidos de

> argumentos, juízos críticos dos trabalhos de todos os professores para que a fundamentação das posições da Fenprof seja suficientemente sólida e representativa e assim o sendo permita mais facilmente acordar com o ME soluções que contribuam para a melhoria do sistema de ensino e para a revalorização social e profissional do trabalho dos professores, injustamente esquecida nestes últimos anos (*Escola*, n. 47, "Editorial", out 1987: 3).

O ano de 1988 foi, sem dúvida, para todos os sindicatos da Fenprof, o ano crucial de luta pelo estatuto da carreira docente que, de um modo consensual, deveria contemplar uma nova grelha de vencimentos, fora das tradicionais letras da função pública. Este estatuto veio a ser objecto de uma alargada discussão em todas as escolas do país e em todos os graus de ensino, desde a educação pré-escolar até ao ensino secundário. Em maio de 1988, António Teodoro, então secretário geral, afirmava no editorial do *Jornal da Fenprof*:

> A luta pelo estatuto da carreira docente nos ensinos básico e secundário e na educação pré-escolar e especial constitui já um antigo processo reivindicativo que, na sua origem, data mesmo de antes do 25 de Abril e que, mais recentemente, em 1983-1984, constituiu mesmo uma questão central na luta contra o Ministério de J. A. Seabra. [...] Estamos, pois muito provavelmente, perante o início de um processo negocial – seguramente o mais difícil e complexo da história do movimento sindical docente – que vai estar no centro das preocupações dos professores nos próximos meses e que teve a 4 de maio o seu início formal com a realização da primeira reunião entre as comissões negociadoras do ME e da Fenprof (idem, 1988, n. 45: 5).

A apreciação feita, pela Fenprof, do documento de princípios apresentado pelo ME, foi de que era um documento pobre na qualidade técnica, incompleto por nada dizer sobre o estatuto remuneratório e decepcionante porque, depois de tantos meses em que tinha sido anunciada a constituição de um grupo de trabalho para reflectir sobre o esta-

tuto, foi apresentado um documento de baixa qualidade. Os pontos de conflito situavam-se em dois aspectos fundamentais: 1. um estatuto remuneratório dignificante da profissão docente e 2. a estruturação e condições de progressão da carreira docente, incluindo a avaliação do trabalho docente. Avizinhava-se, pois, uma luta dura entre professores e ME, com diversas formas de luta, como se veio a verificar, incluindo uma greve às avaliações. No editorial referido, A. Teodoro termina com o seguinte apelo aos professores:

> Nas reuniões sindicais de escola ou de localidade todos os professores sem excepção devem ser convidados a participar, a exprimir e a defender a sua opinião, realçando os pontos de convergência e estudando as formas de ultrapassar as possíveis divergências de opinião. Nas negociações do estatuto temos nós, professores sem excepção de, na nossa diversidade e pluralidade, estar unidos e coesos perante o Ministério da Educação e o Governo. A luta pela unidade é uma tarefa de todos e é uma condição de êxito na luta por um estatuto que dignifique e valorize a profissão docente (*Jornal da Fenprof*, n. 45, 1988: 5).

Na realidade, as políticas educativas levadas a cabo pelos sucessivos governos na década de 1980, já de tendência neoliberal e de submissão às políticas do mercado, têm sido o reflexo das imposições da OCDE. Os relatórios apresentados pela OCDE sobre a educação reconhecem o descontentamento dos professores e dos educadores, sobretudo quando se exigem cada vez mais serviços a prestar à comunidade que vão muito para além das suas funções pedagógicas; todavia, os relatórios recusam-se a admitir que as políticas levadas a cabo e as suas consequências nefastas pretendem transferir para os professores a gestão da crise do ensino e da educação.

O ano de 1990 marca a aprovação do ECD e sua publicação através do Decreto-Lei n. 139-A/90, de 28 de Abril. Os dois anos anteriores foram anos de intensa luta pela dignificação da profissão docente. Os professores portugueses, afirma-se no editorial de janeiro de 1990:

> não podem deixar de se sentir orgulhosos pela forma corajosa, firme e determinada como, em unidade e coesão, conseguiram fazer o ME e o Governo recuar em algumas matérias mais gravosas do ECD (*Jornal da Fenprof*, jan 1990: 3).

Para além das lutas pela revalorização e dignificação da carreira docente, os professores portugueses continuaram a lutar por uma verdadeira gestão democrática em todas as escolas, por uma eficaz reforma do sistema educativo feita com os professores e não contra os professores.

Ao longo de duas décadas, desde os Grupos de Estudo (1971) até à aprovação do ECD (1990) e apesar da divisão que se consumou nos finais da década de 1970 entre os através da constituição de outros sindicatos de professores e de outra Federação (FNE), os professores portugueses unidos às suas estruturas sindicais democratizaram as escolas, lideraram o processo de gestão democrática, contribuíram para a existência de uma Lei de Bases do Sistema Educativo, lutaram pela dignificação da sua carreira, promoveram e participaram em múltiplos debates sobre a sua situação profissional e sobre o estado da educação, apontando caminhos para a resolução dos problemas.

Finalmente, para contrariar as políticas educativas conservadoras, os sindicatos pertencentes à Fenprof motivaram os professores para que se assumissem como agentes interventores activos no sistema de educação. Por outras palavras, o professor deveria ser dedicado e militante, particularmente na defesa das conquistas da Revolução de Abril (das quais a mais importante, para além da liberdade de associação, era a gestão democrática das escolas). Em suma, a Fenprof sempre defendeu um tipo de organização sindical que garantisse a promoção, ao mais alto grau, da "democracia directa" e da "ampla participação dos professores". Por isso mesmo, procurámos aqui defender uma tese que, durante este período histórico, o sindicalismo docente foi, não só reivindicativo, mas profundamente reflexivo.

Referências

"Editoriais" do *Jornal da Fenprof* (1983-1990).

"Editoriais" do jornal *Escola*, do Sindicato de Professores da Grande Lisboa (1977-1983).

Grácio, R. "O congresso do ensino liceal e os grupos de estudo do pessoal docente do ensino secundário: Uma alternativa sob o caetanismo", *Análise Social*, Vol. XIX, n. 77-78-79, 1983.

——— . "A educação dez anos depois: Que transformações, que rupturas, que continuidades?", *Revista Crítica de Ciências Sociais*, n. 18-19 e 29, fev 1986.

Leite, M. "Em defesa da gestão democrática", *A Escola*, 1980: 5.

Lima, L. Conferência "25 anos de gestão escolar", *Administração Educacional*, n. 2, 2002.

Monteiro, A. R. *Educação, acto político*, Lisboa/Porto, Livros Horizonte/Profedições, s/d.

Santos, M. E. B. "Inovação educacional", in M. Silva, & M. I. Tamen (coords), *Sistema de ensino em Portugal*, Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian, 1981.

Stoer, S. "A revolução de Abril e o sindicalismo docente em Portugal", *Cadernos de Ciências Sociais*, n. 3, 1985, publicado posteriormente in *Revista Educação Sociedade e Culturas*, n. 26, 2008.

Tavares, M. "Escola e sindicalismo docente: Os Grupos de Estudo nos *Cadernos O Professor*", *Revista Lusófona de Educação,* n. 4, Lisboa, Edições Universitárias Lusófonas, 2004.

——— . "A problemática da greve dos professores, em Portugal, na segunda metade da década de 1970", comunicação ao Congresso ISCHE, Sidney, 2005.

———. "O movimento sindical docente, em Portugal, nas décadas de 70 e 80. Dos Grupos de Estudo do pessoal docente do ensino secundário à afirmação dos sindicatos de professores", comunicação ao Congresso do IUPRJ*,* Rio de Janeiro, 2010.

Teodoro, A. "Professores para quê? Mudanças e desafios na profissão docente", 2006.

22

Para uma memória do sindicalismo docente: O 24º núcleo do Centro dos Professores do Estado do Rio Grande do Sul – Sindicato dos Trabalhadores em Educação

Márcia Ondina Vieira Ferreira &
Márcia Cristiane Völz Klumb*

1. Preâmbulo: Caracterização do estudo, seus objetivos e metodologia

"A memória nos leva aonde precisamos ir".
Valsa com Bashir, Ari Folman.

No Sistema Público Estadual de Ensino do Estado do Rio Grande do Sul, os docentes que se ocupam do ensino fundamental e médio, especialistas em educação, funcionários de escola e dos demais órgãos do referido sistema são representados pelo Centro dos Professores do Estado do Rio Grande do Sul – Sindicato dos Trabalhadores em Educação, cuja sigla é CPERS/Sindicado. Esta é a denominação atual da Associação Civil "Centro dos Professores do Estado do Rio Grande do Sul", transformada em sindicato em 1989 e filiada à CUT desde 1996. Por sua vez, esta associação remonta ao Centro dos Professores Primários Estaduais, fundado em 21 de abril de 1945. Atualmente o CPERS/Sindicato possui 42 Núcleos de caráter regional, contando com um alto número de filiados, tal como se pode ver nas Tabelas 1 e 2 a seguir.

Este trabalho apresenta a trajetória de constituição de um dos núcleos do CPERS/Sindicato, o 24º, e se conecta a um projeto de pesquisa mais amplo, intitulado: "Diretoras/es do 24º Núcleo do CPERS/Sindicato: Trajetórias educacionais, profissionais e sindicais segundo o gênero".

* Márcia Ondina Vieira Ferreira, contato: marciaondina@uol.com.br; Márcia Cristiane Völz Klumb, contato: marciavolz@yahoo.com.br. Grupo de Pesquisas Processo de Trabalho Docente da Universidade Federal de Pelotas. Instituição Financiadora: CNPq (Auxílio Financeiro e Bolsa de Iniciação Científica).

Tabela 1
CPERS/Sindicato – Total de sócios

	Ativos	Inativos	Total	%
Docentes	40.097	32.196	72.293	86,1
Funcionários	10.542	1.088	11.630	13,9
Total			83.923	

Fonte: CPERS/Sindicato – Departamento de Processamento de Dados (coleta em janeiro de 2011).

Tabela 2
CPERS/Sindicato
Filiação segundo o sexo

	Efetivo	%
Homens	8.492	10,10
Mulheres	75.494	89,90
Total	83.923	100,00

Fonte: CPERS/Sindicato – Departamento de Processamento de Dados (coleta em janeiro de 2011).

No projeto em questão, pretendemos conhecer as especificidades das trajetórias escolares, profissionais e sindicais, segundo o gênero, de sindicalistas pertencentes ao citado núcleo, seção sindical do CPERS/Sindicato sediada em Pelotas e cuja atuação dá-se nos mesmos municípios de atuação da 5ª Coordenadoria Regional de Educação – CRE. O estudo dá continuidade a outros trabalhos desenvolvidos pela coordenadora deste projeto, voltados a recuperar memórias de ativistas de sindicatos de trabalhadores em educação.

Especificamente no recorte que aqui trazemos, objetivamos reconstituir o processo de fundação desta seção do CPERS, balizando-nos em dois eixos: as transformações nas identidades docentes que se expressam quando da filiação a um sindicato de classe; e o impacto da ação de alguns indivíduos com específica trajetória de militância.

No que se refere à metodologia, utilizamos uma estratégia qualitativa de investigação, obtendo dados por meio de análise documental (de atas de criação e organização do núcleo, panfletos e demais materiais impressos encontrados na sede do mesmo); coleta de fotos; e realização de entrevistas semiestruturadas, baseadas em roteiros, aplicadas a membros da Comissão Pró-Núcleo e das nove gestões diretivas do núcleo, compreendidas entre 1980-2005.[1] Contamos com o mínimo de duas entrevistas por gestão, chegando à totalidade ou quase de dirigentes em algumas gestões, considerando-se que muitos/as ativistas participaram de mais de uma gestão. Frente à maioria feminina nas nominatas, tentamos obter o máximo possível de entrevistas de dirigentes do sexo masculino, conseguindo entrevistar 7 dos 11 homens que fizeram parte das direções do núcleo.

No total foram realizadas 17 entrevistas que, somadas a outras 7 realizadas em projeto anterior, irão compor um banco de fontes que venha a colaborar para a constituição da memória do 24º Núcleo, possibilitando, também ao CPERS/Sindicato, o conhecimento e a discussão dos resultados da pesquisa.

1 Isto é, gestões compreendidas entre 1980-1984, 1984-1987, 1987-1990, 1990-1993, 1993-1996, 1996-1999, 1999-2002, 2002-2005 e 2005-2008.

2. *O cenário: O CPERS/Sindicato e as mobilizações grevistas*

> "Tende medo somente do medo de quem cala ou de quem finge não ver".
> Cântico dos professores na greve de 1979.

Para tratar do assunto desta comunicação, vamos centrar-nos num período específico da história do CPERS, aquele relativo à reorganização dos movimentos sociais ao final da ditadura militar. Essa reorganização ocorre em meio à distensão política, de tal maneira que ambas se retroalimentam. Como sabemos, neste contexto várias categorias se levantam, sendo um demarcador a paralisação dos metalúrgicos do ABC paulista em 1978 – que consagra a volta dos movimentos operários 10 anos depois do AI-5 (revogado, também, em 1978). Em termos da área da educação, a ampliação das redes de ensino sem suficiente crescimento das verbas conduz ao declínio do *status* do ofício docente e à diminuição dos salários no setor. Isso possibilitou a mobilização de setores que, até então, mantinham-se afastados da luta sindical (Souza, 1997).

O magistério gaúcho, por sua vez, marcou forte presença em embates contra muitos governos, mas queremos registrar a greve de abril de 1979, com o estado sendo dirigido pelo então governador [José Augusto] Amaral de Souza, da Aliança Renovadora Nacional – Arena. Indicada, em publicação do CPERS (1995), como a primeira greve do magistério liderada pelo mesmo, exigia-se do governador o cumprimento dos acordos feitos no governo anterior – no qual ele era vice-governador –, relativos a reajuste salarial e nomeação de concursados.

A assembleia geral que decretou a greve teve a convocação de 11 entidades representativas do magistério público gaúcho;[2] a mobilização persistiu por onze dias. A passagem do tempo foi expressando o aumento da mobilização do professorado, pois diferentes textos indicam o crescimento significativo do número de docentes nas assembleias gerais: 3 mil na ocorrida em 2 de abril, no Clube Caixeiros Viajantes. Dirigida pelo presidente do CPERS, foi a assembleia que decretou a greve para o dia 4. Na segunda assembleia, realizada em 5 de abril, havia 8 mil docentes, e em 9 de abril reuniram-se 11 mil, ambas realizadas no auditório Araújo Viana. A última assembleia, no dia 17 de abril – que teve efeito no Ginásio de Esportes do Internacional, o "Gigantinho" –, decidiu

2 CPERS, Associação dos Inspetores de Ensino do Rio Grande do Sul – Aiers, Associação dos Orientadores Educacionais do Rio Grande do Sul – Aoergs ; Associação dos Administradores Educacionais do Rio Grande do Sul – Adergs, Associação dos Supervisores de Educação do Rio Grande do Sul – Assers, Federação do Magistério do Rio Grande do Sul – Femars, Associação Gaúcha de Professores Técnicos do Ensino Agrícola – AGPTEA, Associação dos Especializados em Educação Física e Desportos – Apeg/RS; União Gaúcha dos Professores Técnicos, Associação Sul-rio-grandense de Professores e Associação Sul-rio-grandense de Educação Pré-Primária. Respectivamente, seus presidentes, que compuseram o comando de greve: Hermes Zaneti, Celmira Amorim Dias, Maria do Carmo S. Freitas, Maria Josepha P. Motta, Edy Pereira Schneider, Margot Sperb Rodrigues, Luiz Calvete Correa, Jacinto F. Targa, Clélia Cunha Scarpini, Jurema Rodrigues da Costa e Alda Cardoso Kramer (cf. Bulhões & Abreu, 1992: 149-150).

pelo término da greve a partir do dia seguinte, uma vez ter sido aceita a proposta mediada por um representante da Igreja Católica, o cardeal Don Vicente Scherer (cf. Bulhões, 1983; Bulhões & Abreu, 1982; CPERS/Sindicato, 1995).

Os 13 dias de mobilização geraram importantes conquistas, não somente em relação à situação econômica dos professores – resultados não totalmente satisfatórios –, mas também significou para a categoria descobrir-se como força política capaz de intervir nas questões relacionadas aos aspectos salariais, outrora decisão unilateral por parte dos governos. Também foi um despertar para lutas não apenas específicas, mas envolvendo questões condizentes com a educação de modo amplo, como, por exemplo, mobilizações e greves posteriores, que tinham, entre suas reivindicações, um ensino público e de qualidade. O aprendizado de formas mais democráticas de gestão dos conflitos foi outro ganho relevante, pois as assembleias não delegaram ao comando de greve as tomadas de decisão, ao qual foi dado apenas o poder de negociar com o governo.

Por outra parte, a variabilidade de organizações políticas, com diversos espectros ideológicos, a expressar-se no movimento docente como um todo denotava a importância do mesmo; dentro desse, paulatinamente as múltiplas associações existentes foram sendo aglutinadas ou cederam protagonismo ao CPERS. Nos anos seguintes, o CPERS tem ampliada sua base, por filiações associadas à criação de novas seções sindicais, os "núcleos". São milhares de docentes filiados a cada ano (Ferreira, 2004: 402). Em síntese, o movimento docente capitaneado pelo CPERS vivenciou processos caracterizadores de uma radicalização que o conduziu em direção a um formato preponderantemente sindical, tal como ocorreu em outras partes do país: fortalecimento organizacional, aumento da base de representação e crescimento da participação dentro das organizações (Gindin, 2008: 363).

Outro ponto a destacar é que o movimento dá princípio a uma nova visão acerca do que é ser professor, pois perdurava até então a imagem da docência como sacerdócio. Os movimentos grevistas e as transformações das organizações em direção a uma perspectiva sindical rompem com o caráter individualizado do trabalho docente, levando grandes parcelas da categoria a perceberem-se como parte da classe trabalhadora. A greve de 1979 é um bom exemplo de como se constituiu essa nova identidade docente no país, no período analisado. No entanto, acreditamos que as identidades e representações sobre a docência são elementos que atuam simultaneamente. Desta forma, embora as mobilizações tenham inaugurado essa face proletária do professorado, a identidade sacerdotal não deixou de existir, assim como, anos mais tarde, quando as greves se tornaram insuficientes para enfrentar as políticas de ajuste e as reformas educacionais têm sustentado a existência de uma suposta desqualificação docente, a categoria tenha passado a reivindicar seu caráter profissional. Mas esta já é outra história...

3. A encenação: Criação do 24º Núcleo do CPERS/Sindicato

"Foi quando CPERS despertou".
Prof. Sérgio Mota, sobre a greve de 1979.

Para compreender a criação do 24º Núcleo, seção sindical de uma das mais importantes organizações do professorado público brasileiro, é importante fazer alguns comentários sobre a existência de associações tradicionais de docentes sediadas em Pelotas. No campo dos estudos sobre sindicalismo docente existe toda uma discussão sobre qual o grau de articulação entre entidades tradicionais e entidades sindicais, em que casos aquelas podem ser consideradas embriões das organizações sindicais ou se são totalmente desvinculadas etc. Este debate faz mais sentido se considerarmos que o sindicalismo docente, em nosso país, é tardio (Dal Rosso & Lúcio, 2004).

Inicialmente há que dizer que, no bojo do movimento escolanovista, a seção local da Associação Brasileira de Educação – ABE,[3] em Pelotas, foi criada em 1926. A ideia central que movia a mesma era "garantir que o ensino oferecido na cidade de Pelotas tivesse a qualidade e a abrangência necessária para proporcionar à sua população uma sociedade livre de tantos outros problemas que a assolavam" (Cardoso & Peres, 2003: 25), tal como pregava o espírito escolanovista, ao situar a educação como caminho para uma sociedade mais justa e democrática.[4]

Pouco tempo depois, em 1929, foi criada em Pelotas a Associação Sul-rio-grandense de Professores – ASRGP, aliás, a mais antiga associação desse gênero no Rio Grande do Sul. Peres (2002) e Cardoso *et alii* (2009) estudam a importância dessa associação para o desenvolvimento da ideia de defesa dos interesses do professorado pelotense, especialmente "do ponto de vista de seu aperfeiçoamento intelectual e de suas reivindicações profissionais" (Peres, 2002: 7).

O texto de Cardoso *et alii* (2009) descreve pesquisa que pretende conhecer as estratégias adotadas pela ASRGP para construir o saber-fazer identitário. Os autores centram sua análise no esclarecimento do caráter mutual da associação e assinalam sua fundação por docentes que, anos antes, haviam participado da criação da seção pelotense da Associação Brasileira de Educação. No transcorrer de décadas, a ASRGP "é a instituição fundamental para que, mesmo de forma incipiente, crie-se no magistério pelotense uma consciência de identidade docente" (idem: 21); mas interessante é o resgate da migração que ocorreu entre o professorado de Pelotas, quando surgiu o 24º Núcleo do CPERS/Sindicato, em 1980. Para os autores, isso é resultado da consciência de classe que o referido professorado vai adquirindo no período.

---

3 A ABE foi fundada no Rio de Janeiro, em 1924.

4 O "progresso da instrução pública local" estava sendo buscado, em Pelotas, por meio de várias comissões técnicas da seção pelotense, constituídas por pessoas com presença política e social na comunidade. As comissões eram: ensino primário; ensino secundário; ensino profissional; ensino técnico e superior; ensino artístico; educação física e higiene; educação moral e cívica; e educação da infância abandonada (Cardoso & Peres, 2003: 24-25).

Também Peres (2002) assinala que, em período anterior, a influência do movimento da Escola Nova sobre a ASRGP e o Centro de Professores Primários (embrião do CPERS) foi diferente. A primeira se mantinha atuando sobre a necessidade de renovação pedagógica, enquanto o segundo preocupava-se mais com a autonomia docente, vinculando esse aspecto à carreira e às questões salariais. Embora a ênfase comum na melhoria da qualidade do ensino, as consequências para o delineamento da identidade docente foram diferentes.

De fato, anos depois, os achados de nossa investigação apontam à organização do professorado pelotense em meio a um contexto de greve, num período de lutas contra a ditadura militar pela qual passava o país. Nesse sentido, destacamos a greve que mobilizou os docentes gaúchos, em 1979, como um detonador do processo de constituição do 24º Núcleo, pois os professores e professoras responsáveis pela composição da comissão pró-núcleo participaram ativamente deste movimento e, durante o mesmo, travaram contatos elaborando a necessidade de criação de um núcleo, pois acreditavam que a ASRP não os representava adequadamente.

Essas pessoas provinham de várias escolas, e tinham diferentes experiências de militância, pertencendo ou não a correntes político-ideológicas. Algumas delas já eram filiadas ao CPERS há algum tempo ou já haviam, inclusive, participado como ativistas de núcleos em outros municípios. O pertencimento a correntes sindicais e/ou partidos políticos diferentes vai influenciar, no futuro, as próprias disputas no Núcleo, marcando cisões entre o grupo inicial.[5]

Naquela ocasião, no entanto, conforme as entrevistas e os documentos por nós analisados, os seguintes docentes reuniram-se para dar origem ao núcleo do CPERS em Pelotas, sem prejuízo de algum outro nome que porventura os informantes tenham deixado de mencionar: Flávio Medeiros Pereira, Pedro Moacir Vaz da Silva, Clarice Terra Wetzel, Sonia Fontoura Cardoso, Cirio Machado Almeida, Marilena Tourinho Salamoni, Maria Lúcia de Souza Voltan, Sérgio Luiz Barbosa Mota, Ana Helena Beckenkamp, Enadir Ferreira Martins.

Cabe dizer que todos os nomes citados, com exceção de Flávio Medeiros Pereira, fizeram parte de alguma das futuras diretorias do núcleo.

A comissão provisória para a criação do núcleo regional, que tinha como presidente o Prof. Flávio Medeiros Pereira, reuniu-se pela primeira vez em 23 de maio de 1980, na sede da Faculdade de Educação da UFPel, localizada no prédio do Colégio São José. Neste encontro foi enfatizada a importância da criação do núcleo para tratar das questões relativas ao magistério e, consequentemente, à educação da região. Algumas ações foram definidas em reuniões posteriores como a ida de uma comitiva de professores para participar de uma assembleia geral em Porto Alegre, a elaboração de correspondência para que as escolas indicassem representantes para a direção do Núcleo de Pelo-

5 A criação do núcleo ocorre ao mesmo tempo em que se dá a criação do PT e a realização da Conclat, trazendo, para o núcleo uma divisão que se expressa, quase sempre, pela existência de duas chapas à hora de reeleger as direções. A hegemonia, ao menos desde o final dos anos 1980, vem sendo da corrente Articulação Sindical.

tas e a organização de um Painel de Debates com a participação de autoridades, políticos e professores. As reuniões subsequentes da comissão – até um total de 17, segundo o livro de atas consultado – foram para tratar da inscrição dos candidatos e da organização da eleição da diretoria do núcleo, marcada para o dia 3 de outubro de 1980.

Nesta disputa Sonia Fontoura Cardoso foi vencedora, somando um total de 80 votos, seguida de Flávio Medeiros Pereira com 50 votos; Enadir Ferreira Martins com 48 votos; Marco Antônio Viana com 17 votos e Ana Helena Beckenkamp com 16 votos.

A posse da primeira diretoria, gestão 1980-1984,[6] ocorreu no dia 31 de outubro na sede da ASRGP, uma vez que a sede própria do núcleo só foi adquirida em 1983. Desta forma, a primeira diretoria teve a seguinte composição**:** Diretora: Sonia Fontoura Cardoso; 1ª Secretária: Maria Lúcia de Souza Voltan; 2º Secretário: Pedro Moacir Vaz da Silva; 1ª Tesoureira: Ana Helena Beckenkamp; 2ª Tesoureira: Marilena Tourinho Salamoni. Cabe ressaltar que, naquele momento, a pessoa eleita valia-se da liberdade de escolha da sua equipe, tendo em vista que o regimento não previa organização de chapas para a eleição.

5. Palavras finais

Neste texto procuramos destacar a organização do professorado pelotense num período de lutas contra a ditadura militar, sob a direção de docentes com participação ativa na greve estadual de 1979. A posse da primeira diretoria (31.10.1980) consolidou uma perspectiva identitária da categoria com características mais proletarizadas. São esses dois aspectos que queremos frisar nestas conclusões.

A construção de uma identidade docente próxima à representação de trabalhadores da educação começa a ser forjada pelo impacto da ideia de unidade na ação e força numérica, desencadeada pelo movimento de 1979. Se isso é real em nível estadual, é perceptível também em relação aos municípios circundantes a Pelotas. Sobre isso os e as informantes narram o paulatino aumento do número de ônibus que se deslocavam a Porto Alegre para participação do professorado nas várias assembleias gerais ocorridas durante a greve.

Pode-se afirmar, então, que tal identidade foi resultado, ao mesmo tempo da iniciativa gestada pelo próprio professorado, ao reconhecer-se como categoria; e das pressões do Estado ao retirar da categoria elementos que poderiam mantê-la numa identidade profissional. O resultado mais significativo deste processo foi a ampliação do esvaziamento da ASRGP como organismo aglutinador do professorado pelotense e sua substituição, em termos de representatividade, pelo 24º Núcleo do CPERS/Sindicato.

Em nível estadual, tal processo adquire seu auge até a legalização do CPERS como sindicato, em 1989. Para ter-se uma ideia da amplitude do processo de fortalecimento da organização estudada, basta saber que o registro do último núcleo do CPERS ocor-

6 Gestão mais longa que as demais com o propósito de que a eleição seguinte combinasse com as eleições para a diretoria estadual do CPERS.

reu em março de 1990, ou seja, em 10 anos de crescimento a organização conseguiu criar mais 18 núcleos por todo o estado do Rio Grande do Sul.

O segundo elemento que gostaríamos de enfatizar é o relativo ao perfil das pessoas envolvidas mais diretamente na criação do núcleo. Uma parcela dos informantes atribui a esse processo o caráter de "espontâneo". No entanto, sabe-se que muitos dos docentes que se reuniram para a criação do núcleo eram alunos do curso de Especialização em Educação da FaE/UFPel, instituição que, naquele período, pode ser considerada uma espécie de reduto da intelectualidade da esquerda democrática na cidade de Pelotas. As experiências de atuação política dos militantes, por outro lado, eram bastante diferentes. Havia quem pertencesse a partidos e/ou organizações políticas, como o Partido Comunista Brasileiro. Havia quem proviesse de organizações da Igreja Católica, como comunidades eclesiais de base, que mais tarde confluíram para a criação do Partido dos Trabalhadores. Havia quem, até hoje, quisesse considerar-se "independente".

A ligação com o CPERS, na ocasião, também era variada, com docentes que já eram filiados ao CPERS estadual e, até mesmo, docentes que já haviam participado da direção de Núcleo do CPERS em outro município. E havia pessoas que somente pela pressão da greve tinham se aproximado do mesmo.

Então, embora a ASRGP, por meio de sua presidente, se fizesse representar no comando geral de greve em 1979, um grupo de professores pelotenses acreditou que tal entidade não representava mais a identidade que estavam vivenciando na ocasião. As narrativas obtidas são ricas de informações, apesar de terem sido tomadas quase 30 anos após os fatos narrados. Muitos destas narrativas serão mais bem desenvolvidas em outro momento, mas, por enquanto, deixamos uma das consignas lembradas por um informante, e que representava a importância da luta por condições materiais de sobrevivência como objeto unificador do professorado que, em 1979, idealizou e levou a efeito a criação do 24º Núcleo do CPERS/Sindicato: "você que não participou da greve e estava contente com seu salário, coloque aqui a diferença que está recebendo".

Referências

Bulhões, Maria da Graça Pinto. "O movimento do magistério público estadual do Rio Grande do Sul de 1977 a 1982", Porto Alegre, UFRGS, 1983, dissertação de mestrado.

Bulhões, Maria da Graça Pinto & Mariza Vasquez de Abreu. *A luta dos professores gaúchos – 1979/1991. O difícil aprendizado da democracia*, Porto Alegre, L&PM, 1992.

Cardoso, Aliana A. & Eliane Peres. "A criação da Seção Pelotense da Associação Brasileira de Educação (ABE-1926)", in Encontro Sul-rio-grandense de Pesquisadores em História da Educação, 9, 2003, Porto Alegre. *Anais*. Pelotas, Seiva/ASPHE, 2003.

Cardoso, Sergio; Elomar Tambara & Jezabel Almeida. "Associação Sul-rio-grandense de Professores: Uma associação de ajuda mútua docente no Rio Grande do Sul", in Associativismo e Sindicalismo Docente no Brasil – Seminário para Discussão de Pesquisa e Constituição de Rede de Pesquisadores, 2009, Rio de Janeiro, *Anais*, Rio de Janeiro, Iuperj/UFRJ/UnB, 2009. Disponível em http://nupet.iuperj.br/rede/seminario2009.htm.

CPERS-Sindicato 50 anos. *Compromisso com a cidadania plena*, Porto Alegre, Tchê!, 1995.

Dal Rosso, Sadi & Magda de Lima Lúcio. "O sindicalismo tardio da educação básica no Brasil", *Universidade e Sociedade*, Vol. 14, n. 33, jun 2004.

Ferreira, Márcia Ondina Vieira. "Mulheres e homens em sindicato docente: Um estudo de caso", *Cadernos de Pesquisa*, Vol. 34, n. 122, São Paulo, 2004. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742004000200006&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt. Acesso em: 13 de março de 2011.

Gindin, Julián. "Sindicalismo docente en México, Brasil y Argentina; una hipótesis explicativa de su estructuración diferenciada", *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, Vol. 13, n. 37, México, jun 2008.

Peres, Eliane. "Missão e apostolado docente: Aspectos do discurso oficial e do discurso associativo sobre a profissão docente no Rio Grande do Sul na primeira metade do século XX", Encontro Sul-rio-grandense de Pesquisadores em História da Educação, 8, 2002, Gramado, *Anais*, Gramado, ASPHE, 2002.

Souza, Aparecida Neri de. "Movimento sindical docente: A difícil trajetória", in Marcia de Paula Leite (org), *O trabalho em movimento. Reestruturação produtiva e sindicatos no Brasil*, Campinas, Papirus, 1997.

23

Da luta pelo associativismo docente durante o Estado Novo em Portugal à construção do sindicalismo docente em democracia. O papel da imprensa legal e clandestina*

Maria Manuel Calvet Ricardo**

"Deste modo, recuperando um vigoroso protagonismo perante o Poder, a classe docente portuguesa preparava-se para um novo quadro de intervenção. A Revolução dos Cravos não tardaria a romper no horizonte e a permitir um novo reequacionamento das questões da educação portuguesa."
Rogério Fernandes.[1]

1. Os Grupos de Estudo do Pessoal Docente do Ensino Secundário – Gepdes

Foi longa e dura a luta dos professores portugueses para fazerem ouvir a sua voz. Em 26 de Setembro de 1968, Oliveira Salazar[2] que, mês e meio antes, sofrera um acidente, foi substituído por Marcelo Caetano.[3] Mas as expectativas de liberalização do regime não se concretizaram. A chamada "primavera marcelista" não aboliu a censura que passou a chamar-se exame prévio, nem melhorou a situação

---

* Este texto enquadra-se na pesquisa e trabalhos anteriormente apresentados e compilados no âmbito dos projectos "A construção da profissionalidade docente no ensino secundário, 1947-1974", UHLTOPECE e FCT, 2001-2004, e "Percursos do associativismo e do sindicalismo docentes em Portugal, 1890-1990", ULHT – CeiEf e FCT, 2010-2013.

** Maria Manuel Calvet Ricardo, Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias – Lisboa; contato: calvetricardo@net.sapo.pt.

1 Historiador da educação, pedagogo e professor (1933-2010).

2 António de Oliveira Salazar (1889-1970) tornou-se presidente do Conselho de Ministros em julho de 1932. Em 23 setembro de 1933 foi aprovada uma nova constituição, que pôs fim à ditadura militar, instaurando o regime a que a propaganda oficial chamou Estado Novo.

3 Marcelo Caetano (1906-1980).

profissional dos docentes. Todavia, nos primeiros meses do consulado marcelista, houve uma abertura política que, juntamente com o discurso de mobilização de Veiga Simão[4] em torno da reforma do ensino, constituíram o *leitmotif* para o aparecimento de um movimento reivindicativo dos professores.[5] É neste movimento pela melhoria do estatuto profissional, pelo direito de reunião e de associação e pela participação na discussão de um modelo de profissionalização docente, que se vai corporificar a construção de uma identidade profissional.

> É, de facto, neste quadro político, neste clima, que situamos a tomada de consciência, por parte de alguns professores, dos seus problemas, e a necessidade que sentiram de elencar reivindicações. Nas legislativas de 1969, muitos de nós conhecemos professores democratas de outras escolas, animados por anseios políticos e pedagógicos idênticos aos nossos. Debatemo-los em grupos, e pelo país fora. E foi assim que apareceu na redacção do programa da CDE[6] de Lisboa, um pequeno parágrafo a sintetizar a vontade dos professores: *"A função docente tem de ser revalorizada, para o que importa: preparar séria e intensivamente novo pessoal, a todos os níveis e facultar-lhes processos de actualização; elevar o nível geral de vencimentos; recrutar professores com isenção e objectividade, atendendo apenas à preparação pedagógica e científica; tornar livre a criação de sindicatos representativos"*. Creio que é a primeira referência à "criação livre de sindicatos (de professores) (Helena Pato, 2010).

Emergindo das lutas dos estudantes de 1962 e 1969, professores provisórios dos ensinos liceal e técnico contestam o facto de não receberem vencimento durante os meses de agosto e setembro. Alguns reúnem-se na Escola Preparatória Francisco de Arruda, em Lisboa, no início do ano lectivo de 1969/70, e fundam os *Grupos de Estudo do Pessoal Docente do Ensino Secundário – Gepdes*.

> Os GE foram criados com o objectivo de resolver os problemas dos professores provisórios do ensino técnico da altura [...] por isso [...] 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 desde o fim de julho até ao início de outubro ou novembro conforme a altura em que tornasse a ser colocada sem ganhar (Elsa Oliveira, entrevista[7] a Manuel Tavares, 2002)

Defendia-se, então, a reforma do estatuto do pessoal docente eventual e provisório. A proposta aprovada incidia sobre nomeações, reconduções e classificação dos docentes,

---

4 Ministro da Educação Nacional.

5 Cf. A. Teodoro, "Crise de identidade nos papéis e na formação de professores. Quatro tópicos a partir de uma leitura sociológica", in Justino Magalhães & Agustin Escolano (orgs), *Os Professores na história*, Porto, Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, 1999: 63.

6 Em 1969 surgiram em Portugal as Comissões Democráticas Eleitorais – CDE, para prepararem o terreno à entrada nas eleições de outubro desse ano de organizações políticas da oposição. As CDE tinham sido formadas na sequência do II Congresso da Oposição Democrática, reunido na cidade de Aveiro entre 15 e 17 de maio, no período marcelista.

7 Entrevista feita no âmbito do Projecto "A construção da profissionalidade docente no ensino secundário, 1947-1974", UHLT-Opece e FCT, 2001-2004.

estágios e efectivação, contrato de provimento, vencimentos, assistência médica e na maternidade, participação na vida escolar e direito de associação.

O Ministério reage com o Despacho n. 9/74**,** considerando as actividades dos Grupos de Estudo "anticonstitucionais e ilegais". A resposta foi um abaixo-assinado com 1.517 assinaturas de professores que, assim, puseram em risco o seu vínculo à função pública, correndo riscos de sanções que podiam ir do afastamento da função pública à prisão.[8]

> Havia a vigilância interna nas escolas, naquelas em que os directores se prestavam a esse papel [de permitir a actividade dos GE]. Havia a proibição de reunião nas escolas, nomeadamente no Porto, embora houvesse uma escola, aqui no Porto, onde se podiam realizar reuniões. Na escola Francisco de Arruda, em Lisboa, houve sempre liberdade para realizar reuniões. Isto tinha a ver com o próprio carácter e personalidade do director. Aqui tomou-se uma iniciativa que veio da parte do director de autorizar as reuniões dentro do quadro da discussão da reforma educativa de Veiga Simão. Como se tornaram notórias, veio uma ordem para proibir aquilo que nunca tinha sido autorizado. Depois, foram feitas tentativas para levantar essa proibição, fomos a Lisboa, fizeram-se abaixo-assinados mas nada foi conseguido. Em princípios de 1974, houve uma determinação a ser concretizada pelos directores que consistia em detectar professores da escola que estivessem ligados à direcção ou à distribuição da revista *O Professor.*[9] Depois, houve uma circular para todas as escolas denunciando os GE como um grupo de malfeitores dos quais os professores se deviam afastar porque eram indivíduos perigosos e maus colegas (Costa Carvalho, entrevista[10] a Maria Manuel Calvet Ricardo, 2002).

O abaixo-assinado com rapidez se espalhou pelo país todo e permitiu ao próprio movimento constituir, podemos dizer, uma rede nacional que, certamente, foi aquilo que mais preocupou o governo, a partir de então, essa expansão nacional, de Bragança ao Algarve, sem haver ligação orgânica via Gepdes. O abaixo-assinado acabou por funcionar como o estabelecimento dessa rede.[11]

Se é verdade que as questões reivindicativas constituem o primeiro impulso para a formação dos Grupos de Estudo, envolvendo vencimentos e sua equiparação nos três ramos de ensino, assistência médica e medicamentosa a todo o pessoal docente, nos doze meses do ano, abolição do exame de Estado, conhecimento público da lista de nomeações dos professores que se apresentavam a concurso, estatuto do pessoal docente etc., também é certo que, paralelamente, eram objecto de preocupação os problemas de carácter didáctico-pedagógico e, consequentemente, o estado do sistema escolar em

---

8 Uma polícia política, que teve várias designações, PVDE (1933-1945), Pide (1945-1968), DGS (1968-1974), perseguia todo e qualquer opositor do regime.

9 *Revista dos Gepdes*. Antes de 25 de Abril de 1974, foram publicados os seguintes números: (1971) *Cadernos O Professor,* 1, julho; (1971) *Cadernos O Professor*, 2, setembro; (1971) *Cadernos O Professor,* 3, dezembro; (1971) *Separata de O Professor*, setembro; (1973) Revista *O Professor*, 1, outubro; (1973) *Revista O Professor*, 2, dezembro; (1974) *Revista* O P*rofessor*, 3, fevereiro.

10 Entrevista feita no âmbito do Projecto "A construção da profissionalidade docente no ensino secundário, 1947-1974"*,* UHLT-Opece e FCT, 2001-2004.

11 Entrevista a Agostinho Lopes, um dos fundadores dos Grupos de Estudo, realizada por Maria Manuel Calvet Ricardo, em outubro 2002.

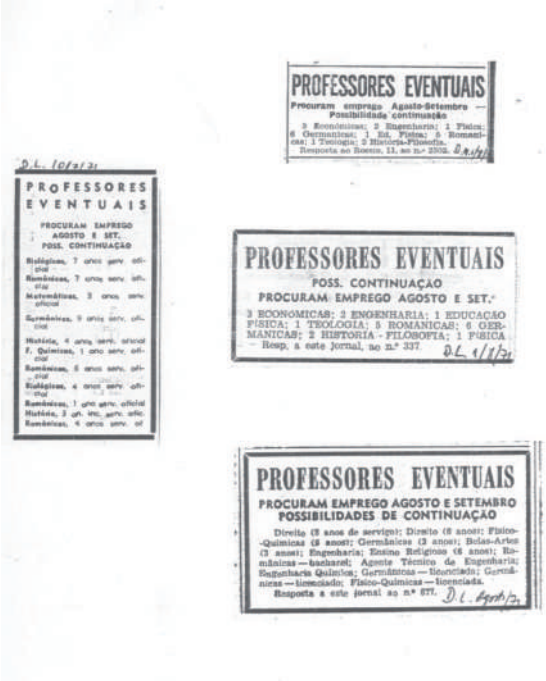
Portugal. E havia a consciência de que, afinal, os problemas do ensino não poderiam ser solucionados, por um lado, sem a participação dos professores e, por outro, sem a existência de uma carreira docente prestigiada e cativante. Disto mesmo se dá conta num texto sobre a audiência concedida aos representantes dos Grupos de Estudo pelo ministro da Educação Nacional, Veiga Simão, no dia 25 de Junho de 1971:

> Não nos parece viável que as deficiências do nosso sistema escolar possam vencer-se sem o estabelecimento duma carreira docente prestigiada e cativante, capaz de atrair os melhores elementos (*Seara Nova*, março de 1971).

Rui Grácio[12] é um dos filósofos da educação que mais contribuíram para configurar, do ponto de vista teórico, a actividade dos Grupos de Estudo. Este autor estabelece uma relação indissociável entre a importância do ensino, a função do professor, a valorização material da carreira e a formação e aperfeiçoamento profissionais. Reconhece que

> o ensino é o investimento economicamente mais rentável a longo prazo e que não parece ter a sua contrapartida nem na "consideração ligada à importância da função do professor, [nem nas] condições materiais em que este exerce tal função [e que] a valorização social da carreira docente não depende apenas da melhoria da condição material e jurídica do professorado, depende também da sua formação e aperfeiçoamento profissional.[13]

São, pois, estas as questões que preocupam os professores, organizados nos Grupos de Estudo, e que constituem as matérias prioritárias de reivindicação. Uma das formas mais imaginativas encontradas pelos docentes de chamar a atenção para uma situação que consideravam injusta para a classe e prejudicial para o próprio ensino foi a colocação de anúncios nos jornais pedindo emprego nas férias.



Todavia, os obstáculos levantados pelo regime à realização de encontros de professores para discutirem os seus problemas, e a ausência de resposta às suas principais reivindicações, longe de desmobilizarem o professorado, antes reforçam a sua unidade em torno de questões comuns e a sua determinação em continuar a pugnar pelo direito à participação de todos no debate dos grandes temas e problemas do ensino, e pelo esclarecimento de um cada vez maior número de docentes. Deste modo, solicita-se, periodicamente, aos organismos oficiais, autorização para a realização de reuniões por todo o país e de colóquios sobre o estatuto do

12 Professor e pedagogo (1921-1991).

13 Rui Grácio, "O estatuto profissional do professor", *Cadernos O Professor*, dez 1971: 13.

pessoal docente – estatuto profissional, pedagógico e cívico –, bem como sobre a formação do professorado – cursos de actualização e de aperfeiçoamento.[14] Verifica-se, pois, que, ao longo do ano de 1971, as grandes preocupações dos Grupos de Estudo se direccionavam para a discussão do projecto de estatuto do pessoal docente e para questões de natureza pedagógica, tendo em vista a actualização e dignificação da classe.

Torna-se, entretanto, cada vez mais evidente que os Grupos de Estudo não possuem a força reivindicativa que possuiria uma associação sindical de professores. Os Grupos de Estudo não são, efectivamente, reconhecidos como interlocutores do poder instituído e as decisões do Ministério da Educação acabam por ser tomadas sem a sua auscultação. No que diz respeito ao estatuto, o Ministério da Educação enviou, em maio de 1972, aos directores e reitores dos estabelecimentos de ensino – com um pedido de parecer – um documento intitulado "Contributo para um estatuto profissional do pessoal docente dos ensinos básico e secundário e elaborado pela Direcção de Serviços de Estudos do Gepae".[15] Contrariamente a todas as declarações até então proferidas pelo ministro da Educação, que insistia na importância dos contributos dos professores para a elaboração do seu estatuto, o referido documento é enviado às escolas com um ofício que informa os directores e reitores relativamente ao seu carácter confidencial. Cerca de um mês depois, chegam aos estabelecimentos de ensino preparatório e secundário circulares, solicitando que o pessoal docente se pronuncie "sobre as alterações a introduzir na actual situação dos professores", apresentando como prazo limite para o envio de propostas, o dia 25 de junho. Pressupunha o Ministério da Educação que os professores não teriam qualquer possibilidade de dar sugestões, num tão curto espaço de tempo e, simultaneamente, numa época de final de ano lectivo e de exames.

Em face de todas as dificuldades, torna-se cada vez mais claro que é necessário criar condições para a participação efectiva e correcta dos docentes na discussão do seu estatuto.

Com efeito, apesar da importância dos Grupos de Estudo na mobilização dos professores, na promoção dos debates realizados e nas reflexões efectuadas sobre os mais diversificados temas, é notória a necessidade de constituição de uma associação sindical de professores representativa dos docentes e parte actuante na definição dos termos de um estatuto profissional. É neste sentido que o ano lectivo de 1970-1971 é dominado pela mobilização dos professores para a discussão das primeiras contribuições para um "Projecto de estatuto do pessoal docente do ensino secundário", e das suas linhas fundamentais, a ser entregue ao ministro da Educação Nacional. A este propósito, e no quadro dos debates, sobre a reforma do ensino, realizam-se por todo o país colóquios e debates nos quais a questão do Estatuto Omã um lugar de destaque: é o caso, a título de exemplo, do ciclo de conferências organizado pelo Grupo de Estudo de Leiria sobre a "Reforma do Ensino – uma perspectiva de promoção profissional da classe docente", com a presença de figuras de reconhecido mérito, como Aldónio Gomes, Salvado Sam-

14 "Colóquio da Figueira da Foz", "Grupo de Estudo de Braga", "Grupo de Estudo de Lisboa", *Cadernos O Professor*, julho 1971.

15 Gabinete de Estudos e Planeamento da Acção Educativa.

paio, Miller Guerra, Prostes da Fonseca, onde se apresentam alguns contributos para uma definição do que deverão ser os contratos, estágios e efectivação dos professores.[16]

O aprofundamento, neste contexto, da tomada de consciência, por parte dos Gepdes, que integrava professores com posicionamentos ideológicos diferenciados, de que era urgente analisar, séria e profundamente, alguns dos mais graves problemas que afectavam os docentes e o ensino em Portugal, tendo em vista a sua discussão e solução, conduziu à formação de Grupos de Estudo em diversas localidades do país,[17] onde ainda não existiam.

> Os Grupos de Estudo estavam organizados por estabelecimento de ensino, por localidades ou por agrupamento de localidades, e pautavam-se por um regime de constituição autónomo, com uma estrutura interna instituída e financeiramente independente; possuíam atribuições para a eleição de delegados para sua representação no grupo coordenador distrital ou de zona e tinham de garantir a sua subsistência económica, a partir do secretariado distrital, de zona ou nacional (Maria de Fátima dos Santos Figueiredo e Sandra Maria de Oliveira Marques Gonçalves Queiroz).

Conscientes de que só através de uma organização representativa poderiam constituir uma força que contribuísse, consideravelmente, para a resolução dos problemas comuns à classe e para o progresso da Educação, participando na elaboração da política educativa, os professores promoveram mais um amplo debate. É no âmbito desta iniciativa que se destaca o ciclo de colóquios realizados, em outubro e novembro de 1972, na Escola Preparatória de Francisco de Arruda, em Lisboa, com a participação de várias escolas. O documento elaborado, a partir desses colóquios, é distribuído por todos os estabelecimentos de ensino do país.

> Rapidamente, o movimento dos Grupos de Estudo alarga-se a todo o país, emitem-se comunicados, promove-se a realização de colóquios e de inquéritos à situação real dos professores e editam-se cadernos que, segundo Rui Grácio, "veiculam informação acerca da natureza e acção dos GE, extractos de textos doutrinários, de legislação, estudos etc." Conseguimos chegar a todos os cantos do país. 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 claro que 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, [...] a consistência da estrutura que existia e um certo *background*, digamos, das pessoas que enquadravam toda esta estrutura, facilmente deram origem à criação de sindicatos em todas as zonas do país. Mais até, nós discutimos quantos [sindicatos] é que se deviam de fazer. Eu lembro-me de nós discutirmos se devia haver um sindicato nacional, ou se isto é, nós tínhamos uma estrutura com capacidade para montar os sindicatos que quiséssemos, onde quiséssemos. E foi discutido se fazíamos um, ou dois ou três, e depois achámos que era bom dividir por zonas do país. Porque, entretanto, havia um sector onde nunca tínhamos chegado que era o ensino primário. Embora os professores do ensino primário nunca tivessem estado ligados aos GE. E

16 Cf. *Cadernos O Professor*, n. 2, set 1971.

17 Cf. "O que é um Grupo de Estudo?", *Cadernos O Professor,* jul 1971. O primeiro Grupo de Estudo formou-se em Lisboa, tendo-se rapidamente constituído outras em várias localidades, como Porto, Almada, Barreiro, Montijo, Évora, Leiria, Faro, Tomar, Vila Viçosa…

> portanto tínhamos consciência de que era muita gente, que tinha de ter um enquadramento. E portanto, foi decidido fazer um sindicato nas zonas do Porto, Lisboa, Coimbra, Alentejo e Algarve (Elsa Oliveira em entrevista[18] a Manuel Tavares, 2002).

O desempenho cabal (da função docente) exige que se reconheça ao professor o direito, não só à sua maioridade civil mas também à sua maioridade profissional. Enquanto o professorado não tiver o direito de associar-se para discutir e decidir acerca dos problemas do seu ofício, não haverá classe docente nem haverá ética profissional, a não ser nos compêndios de didáctica.

O professor sente a necessidade de reatar uma tradição associativa. O Sindicato dos Professores Primários de Portugal, criado em 1911, e o dos Professores do Magistério Secundário, fundado em 1904,[19] haviam pugnado pela difusão e aperfeiçoamento da instrução popular e pela defesa dos interesses profissionais dos seus associados, mas o Art. 39 do Decreto-Lei n. 23.048, de 1933, elaborado ao abrigo da Constituição desse mesmo ano, proíbe os funcionários públicos de se associarem. No caso das associações de professores o poder toma medidas drásticas. A direcção da Associação dos Professores dos Liceus Portugueses[20] é notificada de que não poderá reunir-se. A União do Professorado Primário Oficial Português,[21] a Sociedade de Estudos Pedagógicos[22] e a Associação dos Professores de Portugal[23] são extintas.

Tendo em conta que os professores que estiveram na base da criação dos GE tinham um passado de luta contra a ditadura, particularmente nas associações académicas, e, por isso, uma consciência política que não existia na maioria da classe, uma das questões que têm sido levantadas, particularmente por Rui Grácio, é a de saber se houve, de facto, interferência directa de alguma força partidária, particularmente do Partido Comunista Português, na génese daqueles grupos e em todo o movimento que acabou por conduzir à criação dos sindicatos dos professores. A resposta a esta questão, encontramo-la no conjunto de entrevistas efectuadas a alguns dos professores daquele núcleo originário, particularmente a Agostinho Lopes, João da Costa Feijão e Martinho Madaleno, militantes do Partido Comunista Português, e a Elsa Oliveira e Costa Carvalho, que, na altura, não eram ainda militantes do PCP. [24]

> Admito que houvesse uma pessoa especialmente empenhada. Estou a pensar, por exemplo, no Agostinho Lopes. Esse já tinha uma forte ligação ao PCP. Era militante. Era militante e

18 Entrevista feita no âmbito do Projecto "A construção da profissionalidade docente no ensino secundário, 1947-1974", ULHT-Opece e FCT, 2001-2004.

19 "Para uma Associação de Professores", *Revista O Professor*, 2, dez 1973: 24.

20 Associação dos Professores dos Liceus Portugueses, designação da Federação dos Professores dos Liceus Portugueses (1926), a partir de 1930, por força do Decreto n. 17.983.

21 União do Professorado Primário Oficial Português, 1918.

22 Sociedade de Estudos Pedagógicos, 15 Janeiro de 1910.

23 Associação dos Professores de Portugal, 1924.

24 Estas entrevistas podem ser consultadas na ULHT, CeiEF.

> portanto por via do Agostinho Lopes [admito] que se tentasse uma forte influência. Admito que pudesse haver uma célula a controlar os GE [mas] que eu tivesse conhecimento na altura não, não havia. Não estou a ver pessoas que o fizessem. Não. Agora o Agostinho Lopes é um indivíduo muito activo, com muita cabeça, com grande capacidade de direcção. 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. Agora julgo que é importante fazermos um pouco a distinção. Uma coisa é os GE seguirem as orientações do PCP, outra coisa é por vezes haver orientações do PCP que os GE seguiam porque estavam de acordo com elas e que eram discutidas no colectivo dos GE e que não tinham nada a ver com o PCP (Elsa Oliveira em entrevista[25] a Manuel Tavares, 2002).

Por seu turno Agostinho Lopes, responde da seguinte forma à pergunta "Identificas o papel directivo do Partido [PCP] na criação dos GE?"

> Aparece o problema. Eu tinha a vantagem de as minhas ligações partidárias terem nascido no Porto e acabava por estar cá [em Lisboa]. A primeira grande reunião que é feita no Porto, em torno dessas questões concretas, desde logo passa a estar ligada e identificada com gente do Partido, que eu conhecia. É portanto, muito difícil hoje dizer exactamente quem é que começou, como é que isto começou. 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. A partir dessa data há alguma coordenação nacional (Entrevista a Maria Manuel Calvet Ricardo,[26] 2002).

2. *Breve apontamento sobre a imprensa em Portugal no período do Estado Novo*

Findo o ciclo da ditadura militar, se a situação não melhora para os professores, para a imprensa piora. Em 1933, Oliveira Salazar, através de um decreto de 11 de abril, impõe a censura prévia administrativa, criada informalmente em 1926, e um outro decreto de 24 de junho reorganiza os Serviços de Censura, em obediência ao Art. 20 da nova Constituição Política, que remete para leis especiais a regulação do "exercício da liberdade de expressão do pensamento, de ensino, de reunião e de associação", estabelecendo, quanto à primeira, que se devia "impedir preventiva ou repressivamente a perversão da opinião pública na sua função de força social, e salvaguardar a integridade moral dos cidadãos". Cf. Quadro 1.

3. *A imprensa nacional como alavanca da construção da identidade profissional dos docentes – o papel dos pedagogos*

Simultaneamente, impedidos como estavam de adquirirem uma profissionalização generalizada e remunerada, de se constituírem em associações profissionais e de participarem em congressos internacionais, devido à recusa de concessão de passaporte ou de

25 Entrevista feita no âmbito do Projecto "A construção da profissionalidade docente no ensino secundário, 1947-1974", UHLT-Opece e FCT, 2001-2004.

26 Idem.

Quadro 1
Serviços de censura

1926	Decreto-Lei n. 11.839, de 5 de julho – Lei da Imprensa do Estado Novo; início efectivo, não oficializado, da censura prévia.
1926	Decreto-Lei n. 12.008, de 29 de julho – código da imprensa da ditadura militar: "A todos é lícito manifestar livremente o seu pensamento por meio da imprensa, independentemente de caução ou censura e sem necessidade de autorização ou habilitação prévia"(segundo Arons de Carvalho, em vigor até 1972).
1933	Constituição da República, plebiscitada a 19 de março, em vigor a 11 de Abril.
1933	Decreto-Lei n. 22.469, de 11 de abril – oficialização da censura prévia.
1933	Decreto-Lei n. 22.756, de 24 de junho – criação da Direcção Geral dos Serviços de Censura.
1933	Decreto-Lei n. 23.054, de 25 de setembro – criação do Secretariado de Propaganda Nacional, dependente do Presidente do Conselho, Oliveira Salazar (posse em 5 de julho 1932); a censura dependia do Ministério do Interior.
1936	Decreto-Lei n. 26.589, de 14 de maio – aumenta os poderes de intervenção da Comissão de Censura.
1940	Decreto n. 30.230, de 19 de março – criação do Gabinete de Coordenação dos Serviços de Propaganda e Informação (director do SPN, director da Comissão de Censura, presidente do Conselho de Administração da Emissora Nacional), dependente do Presidente do Conselho, Oliveira Salazar.
1943	Decreto-Lei n. 33.015, de 30 de agosto – atribuição de novos poderes à Comissão de Censura sobre as empresas editoriais.
1944	Decreto-Lei n. 33 545, de 23 de fevereiro – SPN passa a Secretariado Nacional da Informação e Cultura Popular (SNI), tutelando a censura e a radiodifusão.
1957 a 1960	O Presidente do Conselho, Oliveira Salazar, assume maiores poderes.
Julho 1959	Proposta de uma emenda à Constituição para criar uma Lei da Imprensa.
26 setembro 1968	Promessas de liberalização, com Marcelo Caetano (posse, como Presidente do Conselho, a 27 de setembro 1968).
Março 1969	Anúncio da necessidade de uma Lei de Imprensa.
1970	Proposta uma Lei da Imprensa, na Assembleia Nacional, por Sá Carneiro e Pinto Balsemão que não é aprovada.
5 maio 1972	Decreto-Lei n. 150 (Lei da Imprensa) em vigor a 1º de Junho 1972; a censura passa a denominar-se "exame prévio".

autorização ministerial, os professores não dispunham senão da imprensa, muito em particular dos jornais de cariz liberal como o *Diário de Lisboa*[27] (Quadro 2) e o *República*[28] para acederem a informações acerca do seu próprio mister.

27 *Diário de Lisboa* – 1921-1990, vespertino.

28 *República* – 1911-1975, vespertino.

Quadro 2-A
Autores anônimos

Data	Título	Informações sobre métodos e técnicas	Notícias do estrangeiro	Notícias sobre problemas, a nível nacional
1966-1967	*Diário de Lisboa*	• Aspectos entre as relações professor e aluno; • A formação de professores de educação física; • Uma experiência pedagógica em curso no liceu Pedro Nunes foi hoje acompanhada pelos dirigentes do ensino secundário e técnico; • Do contributo das técnicas de Freinet para uma educação moral e cívica; • Novos métodos de ensino que estão em uso na TV; • Uma experiência pedagógica em Lisboa para exploração e conhecimento do meio ambiente; • Novos processos educativos – métodos activos; •Actualização de professores de português.	• Evolução da escola norteamericana; • A educação progressiva, por Michael Parkett; • Evolução da escola norte-americana – a explosão escolar, a promoção social e a educação permanente na República Federal Alemã; • O ensino profissional em Espanha; • Os chefes da Unesco opinam: nem isolamento, nem sentimentalismo internacional; • 90% dos alunos ingleses possuem um abono; • Um novo método de ensino denominado "ciência nova" está a ser ensaiado em Baltimore.	• Algumas considerações que os problemas do ensino sugerem; • Problemas do ensino técnico – as dificuldades dos professores-delegados de português; • O problema da divulgação científica das ciências naturais em Portugal.
1968-1970	*Ela e Eles* Suplemento de *A Capital*	• As crianças com deficiências físicas; • O ensino das crianças cegas; • Meios e materiais de ensino nas línguas estrangeiras; • A idade pré-escolar – Celestin Freinet • As técnicas educativas de C. Freinet; • Idem – O texto livre; • Idem – Organização, relação, instituições na classe Cooperativa; • Maria Montessori – a educadora que descolonizou a infância 1; • Idem – 2; • Educar para a responsabilidade 1 – o método é importante; • Escola de pais e educação extra-escolar.		• Ser professor primário; • A eficácia de qualquer reforma está condicionada pelo número e qualidade dos professores.
1969	*Flama*	• Livros escolares – diz-me o que lês dir-te-ei como aprendes; • Escola Francisco de Arruda; • Exposição de trabalhos Escolares; • Estudar por brincadeira é coisa muito séria (coeducação).		• Exames – quando a escola se transforma em tribunal; • Universidade: diploma escreve-se com cifrão; • A união faz a força; • Operários estudantes; • A solução – reunião de pais.

Quadro 2-B
Autores anônimos

Data	Título	Informações sobre métodos e técnicas	Notícias do estrangeiro	Notícias sobre problemas, a nível nacional
1970 28 julho	*A Capital*			• Os professores provisórios e as férias.
1971	*O Comércio do Porto*	• Sobre o livro escolar em Portugal.		
1971 5 fevereiro				• Professores eventuais: não basta pagar.
1971 3 abril	*A Capital*			• Há somente 26,4% de professores efectivos nos estabelecimentos de ensino.
1971 28 junho	*Diário de Lisboa*			• 600 professores de Setúbal entregam uma exposição ao ministro da Educação Nacional.
1971 13 julho	*Diário de Notícias*			• Os professores eventuais recebem vencimentos nas férias.
1972				• Revista *O Professor* sai em Outubro.
1972 22 abril	*A Capital*			• Função docente exige investigação pedagógica.
1972 16 outubro	*Diário de Lisboa*			• Escola activa precisa-se. Encontro professores secundários.
1972 23 outubro	*República*			• Formação e aperfeiçoamento de professores.
1972 27 outubro	*Diário de Lisboa*			• Para que a educação não seja o ópio do povo, 300 professores debatem "escola activa".
1972 29 outubro	*A Capital*			• Reforma quer integrar-se nas coisas, Joel Serão na Francisco de Arruda.
1972 3 novembro	*República*			• Regalias estendem-se aos professores do ensino técnico.
1972 10 novembro	*Diário de Lisboa*			• Em demanda de um Estatuto profissional, debate sobre escola activa.
1972 25 novembro	*Diário de Lisboa*			• Escolas dinâmicas em vez de estátuas, palavras do ministro Veiga Simão.
1972 13 dezembro	*Diário de Lisboa*			• Dois mil professores sem 13º mês.
1973 9 junho	*Expresso*			• Em projecto um novo estatuto.
1974 2 março	*Expresso*			• Professores do ensino secundário pedem estatuto.
1974 23 março	*Voz Portucalense*			• O professor/A valorização profissional de uma classe.

Estes jornais, juntamente com *A Capital*, fundada em 1968, e as revistas *Flama*,[29] *Vida Mundial*[30] e *O Professor* – esta publicada pelos Gepdes – tornam-se poderosas fontes de informação e de formação, personificadas por pedagogos, professores e investigadores, que, usando o próprio nome ou um pseudónimo, desafiavam a censura, arriscando-se, muitas vezes, a enfrentar processos disciplinares.

Quadro 3
A ação dos pedagogos

Data	Título	Autor	Título do artigo
1968	*Ela e Eles*, suplemento de *A Capital*, dirigido por Calvet de Magalhães.	José Serra [Salvado Sampaio (1921-2003) historiador da ducação, pedagogo e professor].	• *O aluno deve pensar.* • *Um colóquio internacional sobre o prolongamento da escolaridade obrigatória.* • *A expansão do ensino particular I.* • Não foi publicado o *II*. • *O rendimento escolar do ensino oficial e do particular III.*
1968	*Ela e Eles*, suplemento de *A Capital*.	E. Planchard [pedagogo belga de formação experimentalista, foi professor de pedagogia na Universidade de Coimbra, nos anos 1950-1960].	• *Ensino para todos mas não o mesmo ensino para todos.*
1968	*Ela e Eles*, suplemento de *A Capital*.	Cristóvão Santos [professor].	• *Exames I.* • *Exames II.*
1969	*Ela e Eles*, suplemento de *A Capital*.	Calvet de Magalhães, director da Escola Francisco de Arruda, professor, pedagogo, pintor e cenógrafo (1913-1974).	*Deixai as crianças escrevinhar.*
1970-1971	*Vida Mundial*	Calvet de Magalhães	• *É necessário refazer o ensino.* • *A coeducação escolar.* • *O ano internacional da educação.* • *A escola à disposição da família.* • *Balanço do ano pedagógico.* • *As bichas escolares.* • *Educação nacional: uma nova renascença?* • *Tal escola, tal Estado.* • *Os professores provisórios.* • *O IV congresso do ensino liceal.* • *Seguro escolar generalizado.* • *Exames de Estado.* • *Pedagogia de julho.* • *Dinâmica do ano escolar.* • *Estágio para professores do ensino secundário.*
1970 11 dezembro	*Flama*	Calvet de Magalhães	• *Os professores provisórios e as férias.*
1971 29 janeiro	*Diário de Lisboa*	Helena Neves, Carlos Veloso, Salvado Sampaio, Calvet de Magalhães, Irene Veloso, Picança Moura	• *A situação actual dos professores eventuais* (mesa redonda).
1971 5 junho	*Século Ilustrado*	Paulo Figueira	• *Professores "eventuais" outra vez "desempregados" no verão?*
1971 28 junho	*Diário de Lisboa*	Calvet de Magalhães	• *A pedagogia do silêncio.*
1971 13 julho	*Diário de Notícias*		
1972 4 novembro		Arlindo Mota	• *Estatuto para os professores.*
1972 4 fevereiro	*Flama*	Rogério Carapinha	• *Para quando o direito a associação?*

29 *Flama* – 1937-1976, "jornal ilustrado de actualidades".

30 *Vida Mundial* – 1939-1977.

A intervenção de todos estes pedagogos assume, efectivamente, uma grande relevância. São eles que transmitem, através da imprensa de expansão nacional e regional (*Jornal do Fundão, Notícias da Amadora, Comércio do Funchal,* entre outros), a todos os actores, alunos, pais e professores, uma imagem da escola, na qual o docente desempenha um papel fundamental.

Uma tal leitura da realidade escolar exerce uma importante função formativa e de orientação de comportamentos e de formas de comunicação.

Trata-se de representações sociais da escola que vão influenciar significativamente todas as aprendizagens, no quadro escolar, e conduzir os seus agentes a experimentarem e a aceitarem modelos diferentes de interacção, quer de ordem institucional quer de ordem cultural.

Estes saberes profissionais, que muitos professores reproduzem, enquanto leitores atentos, participantes das práticas, intervenientes no processo educativo e elementos da estruturação dos contextos de trabalho, abrem as portas à construção de uma identidade profissional.

> A identidade pessoal constitui a apropriação subjectiva da identidade social – a consciência que um sujeito tem de si mesmo é necessariamente marcada pelas suas categorias de pertença e pela sua situação em relação aos outros. No interior da problemática da identidade situa-se a questão da identidade profissional. O processo de construção de uma identidade profissional própria não é estranho à função social da profissão, ao estatuto da profissão e do profissional, à cultura do grupo de pertença profissional e ao contexto sociopolítico em que se desenrola (Maria Conceição Moita, in António Nóvoa (org) 1995).

4. Os Gepdes na imprensa clandestina – Jornal Avante

O jornal *Avante*, órgão oficial do Partido Comunista Português, começou a ser publicado na clandestinidade em 15 de fevereiro de 1931, com saída irregular, sendo que, a partir de 1941, começou a ser editado com mais regularidade, pelo menos uma vez por mês. Em 17 de maio de 1974, foi publicado o primeiro número fora da clandestinidade, tendo passado a ser semanário desde essa data.

No sua edição de julho de 1971, página 3, dedica um texto ao movimento dos Gepdes, no qual se lê:

> Recorrendo à repressão, o governo caetanista tentou em vão entravar e ilegalizar o movimento dos professores eventuais e provisórios do ensino secundário. Nas escolas e liceus, foram proibidas as reuniões dos grupos de trabalho dos professores. A tais medidas, estes responderam, prontamente, com acções massivas de protesto, que o governo não pôde silenciar completamente. A imprensa diária foi autorizada a noticiar a exposição apresentada por *600 professores do distrito de Setúbal*, mas nada disse da acção dos *850 professores do Porto e de Bragança* que, em abaixo-assinados, reclamaram a imediata revogação da arbitrariedade. Em defesa dos seus interesses os professores sabem que apenas podem contar com a sua acção tenaz e unida. Comissões de professores de Lisboa, Porto e Coimbra voltaram a reunir-se em Abril. No dia 9 de Maio, em Tomar, teve lugar nova reunião com professores do Porto, Famalicão, Coimbra, Lisboa, Barreiro e outros distritos. No Porto, têm lugar reuniões de professores nas escolas técnicas e liceus. Levantando-se contra a repressão, intensificando e

> alargando a sua acção pela imediata satisfação das suas reivindicações mais prementes, particularmente, o pagamento de ordenado nos meses de férias, os professores defendem da melhor maneira a legalidade do seu movimento.

Com o agravar da luta contra o regime, as lutas dos professores são novamente referidas, na edição de março de 1974, na primeira página:

> Grande movimento de massas. Agrava-se a crise colonial e do regime [...] às lutas da classe operária e de outros trabalhadores associa-se as lutas de dezenas de milhar de estudantes, camponeses, intelectuais (*professores*,[31] médicos, etc.) [...]

5. Conclusão

Todos os debates realizados pelos professores, entre 1971 e 1974, contribuíram para a definição da filosofia orientadora dos futuros sindicatos de professores. Os Grupos de Estudo, são, pois, do ponto de vista histórico, o embrião, uma espécie de "código genético" dos sindicatos de professores que, rapidamente, se constituem em todas as zonas do país, logo após o 25 de abril de 1974, com uma estrutura organizativa construída a partir da experiência dos diversos Grupos de Estudo existentes, de norte a sul de Portugal. Quando ocorre a revolução de 25 de Abril de 1974, a imagem pública do professor estava degradada, num contexto em que 40,4% dos portugueses eram analfabetos e 70% nunca haviam frequentado a escola. No entanto, as sementes do associativismo, lançadas no início dos anos 1970, iludindo a censura e desvendando os principais problemas do ensino, contribuíram para criar, entre os docentes, um espírito de união e uma identidade social e profissional através, predominantemente, de uma intervenção sindical aguerrida, com significativa projecção mediática e uma inquestionável representatividade.[32] Inegavelmente, e de um modo confiante e astuto, os professores foram, durante este período, os construtores activos da sua própria identidade.

O movimento de construção da identidade profissional dos professores, durante o período da ditadura em Portugal, e do qual emerge o sindicalismo docente, constitui a resposta, embora tardia, ao apelo lançado por um professor, em 1936, na revista *Labor*:[33]

> Quando os vindouros tentarem retomar o curso da corrente que foi estancado por circunstâncias superiores à vontade dos homens, façam-nos justiça.

---

31 Destaque meu.

32 Cf. A Teodoro, idem.

33 *Labor, Revista trimestral de educação, e ensino e extensão cultural.* Directores e editores: José Tavares e Álvaro Sampaio (1926- 1973).

Referências

Azevedo, Cândido. *A censura de Salazar a Marcelo Caetano, imprensa, teatro, cinema, televisão, radiodifusão, livro*, Lisboa, Caminho, 1999.

Bento, Gomes. *História do movimento associativo dos professores do ensino secundário – 1891 a 1932* , Porto, edição do autor, 1973.

Carvalho, Alberto A. de & A. Monteiro Cardoso. *Da liberdade de imprensa*, Lisboa, Meridiano, 1971.

Carvalho, Alberto A. de. *A censura e as leis de imprensa* , Lisboa, Seara Nova, 1973.

Grácio, Rui. *Obra Completa*, 3 vols, Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian, 1995-1996.

Jodelet, Denise. *Les représentations sociales* , Paris, Presses Universitaires de France, 1989.

Lopes, Amélia. *Libertar o desejo, resgatar a inovação, a construção de identidades profissionais docentes* , Lisboa, IIE, 2001.

Loureiro, Carlos. *A docência como profissão, culturas dos professores e a (in)diferenciação profissional* , Porto, ASA, 2001.

Monteiro, Agostinho Reis. *Educação, acto político*, Porto, Edições O Professor LDA, 1975.

Moura, F. Pereira *et alii*. *O estatuto da imprensa,* Lisboa, Cadernos Hoje n. 6 . Prelo, 1968.

Nóvoa, António (org). *Vidas de Professores*, Porto, Porto Editora, 1995.

Pato, Helena. "Contributo para a história do sindicalismo docente", *X Congresso da Fenprof*, Montemor-o-Novo, Edição Fenprof, 2010.

Príncipe, César.). *Os segredos da censura*, Lisboa, Editorial Caminho, 1979.

Ricardo, Maria Manuel Calvet. "A emergência do sindicalismo docente na imprensa do Estado Novo: Os Grupos de Estudo do pessoal docente do ensino secundário", *Revista Lusófona de Educação*, n. 4, Lisboa, Edições Universitárias Lusófonas, 2004.

Sá, Victor de. *Roteiro da imprensa operária e sindical (1836-1986)* , Lisboa, Caminho, 1991.

Santiago, Rui. *A escola representada pelos alunos, pais e professores* , Aveiro, Universidade de Aveiro, 1996.

Tavares, Manuel. "Escola e sindicalismo docente: Os Grupos de Estudo nos cadernos *O Professor*", *Revista Lusófona de Educação*, n. 4, Lisboa, Edições Universitárias Lusófonas, 2004.

Teodoro, António. "7º Aniversário de *O Professor*, nas suas páginas as lutas dos professores", *O Professor*, Lisboa, *O Professor*, n. 10, 1978.

Teodoro, António. *A construção política da educação, Estado, mudança social e políticas educativas no Portugal contemporâneo*, Porto, Edições Afrontamento, 2001.

———. *As políticas de educação em discurso directo*, Lisboa, IIE, 2001.

Ventura, António, Bravo & Aurélio Bentes. *Inventário da Imprensa de Portalegre, (1836-1970)* , Portalegre, CM, 1981.

24

Sindicalismo docente e reforma neoliberal no estado de São Paulo*

Renato Kendy Hidaka**

Introdução

O objetivo deste trabalho é analisar a relação entre o Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo – Apeoesp e a política educacional implementada entre os anos de 1995 a 2006, quando estiveram à frente do Executivo do estado de São Paulo, Mário Covas, nos seis primeiros anos, e Geraldo Alckmin, ambos do Partido da Social Democracia Brasileira – PSDB, nos seis anos seguintes. Como se sabe, durante o período considerado, o sistema educacional público paulista foi alvo de amplas reformas, marcadamente de orientação neoliberal. Em vista disso, este texto procura evidenciar: *a.* quais foram as diretrizes político-ideológicas e quais as principais medidas implementadas no período; *b.* os impactos dessas medidas na orientação sindical da Apeoesp; e *c.* a forma com que esse movimento influenciou, ou não, a formulação e implementação dessas políticas. Ademais, tenta apresentar respostas às seguintes questões: a Apeoesp tem se oposto à política educacional do estado de São Paulo, tem aderido ou tem conciliado com ela? Como esse sindicato tem reagido à reforma educacional operada no nesse estado? Qual o impacto causado por essas políticas na atuação sindical dos professores da rede?

* Este trabalho é parte integrante da pesquisa "As políticas neoliberais dos governos Covas e Alckmin (1995-2006) e o movimento sindical dos professores do ensino oficial do estado de São Paulo", financiada pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo – Fapesp.

** Renato Kendy Hidaka, discente do Programa de Pós-graduação em Ciências Sociais/Unesp, Campus Marília; contato: rkhidaka@yahoo.com.br.

A implantação do modelo neoliberal no Brasil

Para dar conta de responder essas questões, convém antes fazer algumas breves considerações sobre o modelo de política adotado pelo Estado brasileiro a partir da década de 1990. Mas para que isso fique mais claro, é importante destacar que o Estado brasileiro, até a década de 1980, no plano da política econômica, era um Estado desenvolvimentista. E mais: até a instauração do regime militar, mormente no período de 1943 a 1964, esse desenvolvimentismo esteve articulado com a política social populista. De modo geral, pode-se dizer que o desenvolvimentismo e o populismo implicavam na reformulação da antiga divisão internacional do trabalho, na industrialização do Brasil e na implantação, mesmo que restrita e segmentada, de certos direitos sociais aos trabalhadores. Conforme a argumentação de Boito Jr.:

> A indústria precisava qualificar a força de trabalho operária, os quadros administrativos, a mão de obra técnica, e precisava também de infraestrutura e de pesquisa tecnológica nacional; o Estado populista precisava integrar os trabalhadores urbanos, objetivo que exigia a ampliação do ensino público, gratuito e laico. Como se sabe, essa foi a época, não da implantação, mas da expansão da rede de escolas públicas e da criação da rede de universidades federais e, em alguns casos, estaduais. Foram também criados muitos institutos de pesquisa vinculados ao Estado. Os interesses e as expectativas apontavam para um projeto político de desenvolvimento de um capitalismo de base minimamente nacional com um mínimo de direitos sociais e de distribuição de renda (Boito Jr., 2002).

Esse projeto de desenvolvimento econômico estimulava sobremaneira o desenvolvimento de um sistema escolar público, gratuito e laico, desde o ensino fundamental até a universidade, e estimulava, também, um mínimo de pesquisa científica e tecnológica independente.

Contudo, a partir de 1990, com a eleição de Fernando Collor de Melo à Presidência da República, tem início a substituição desse modelo de desenvolvimento pelo modelo capitalista neoliberal. Essa substituição é levada a efeito a partir de medidas como: extinção das barreiras não tarifárias, redução das alíquotas de importação e privatizações. Com o *impeachment* de Collor em 1992, esse processo de avanço do neoliberalismo no Brasil sofre uma curta pausa, para ser retomado em seguida com Fernando Henrique Cardoso, a partir de 1995. Associando reforma e crise fiscal do Estado, o governo Cardoso aprofunda a implantação do modelo neoliberal empreendendo uma série de medidas visando a "racionalização dos recursos fiscais". Entre essas medidas estavam: o recrudescimento das privatizações, a abertura dos mercados mediante uma nova redução das tarifas aduaneiras, reforma administrativa, reforma na previdência, alterações na legislação trabalhista. Tais medidas, não obstante terem contribuído para a estabilização monetária – um dos fatores do "sucesso" de Cardoso –, visavam, no fundo, tornar o Brasil "seguro para o capital", inserindo, dessa forma, o país na globalização econômica financeira, aprofundando os laços de dependência da economia brasileira ao capital financeiro internacional (Fiori, 1999).

De forma bastante esquemática, é possível afirmar que a política neoliberal se concentra em três eixos específicos: a política de privatização das atividades estatais, a política de desregulamentação do estado no terreno da economia e das relações de trabalho e a

política de abertura econômica ao capital internacional (Saes, 2001: 82). A política social neoliberal, vinculadas aos eixos acima, dentro desse quadro, compreenderia: 1. descentralização da prestação de serviços (transferência de atribuições do governo federal para governos estaduais e municipais); 2. desconcentração participativa (delegação pelo poder de Estado de atribuições da política social a entidades civis filantrópicas, a associações não governamentais); 3. focalização dos serviços públicos (saúde, educação, saneamento básico e outros) na população de baixa renda (Boito Jr. 1999: 78). O objetivo político prioritário dessas políticas é atender os interesses do capital financeiro, o que se realiza mediante o arrocho de verbas sociais. A experiência dos países latino-americanos, incluindo aí o Brasil, demonstra que a opção por esse modelo de política econômica tem levado ao declínio da escola pública, à privatização do ensino, à conversão da educação em mercadoria e à mudança no perfil da universidade. Ao abandonar o desenvolvimentismo, afirma Boito Jr., a burguesia e o Estado brasileiro abandonaram também qualquer aspiração de implantar um capitalismo nacional:

> Nesse novo quadro político, a escola, a universidade e os trabalhadores em educação perdem importância como elementos de um projeto nacional e popular. Gasto público com educação é visto assim mesmo: como gasto. O que foi herdado do período desenvolvimentista e populista é, do ponto de vista do modelo econômico atual, uma herança inútil e dispendiosa (Boito Jr., 2002b).

Vejamos agora como tais políticas serão traduzidas para a educação pública no estado de São Paulo.

As diretrizes educacionais e as reformas na educação pública implementadas pelos governos de Covas e Alckmin (1995-2006)

Em 1994, Mário Covas apresenta sua proposta de governo intitulada "Um Governo para São Paulo – diretrizes políticas de uma candidatura". Nessa proposta e, em particular, no "Programa de Educação para o Estado de São Paulo", já era possível perceber quais seriam os rumos da política educacional a ser implementada posteriormente (Adrião, 2001). Assinavam este último documento uma comissão composta por Teresa Roserley Neubauer da Silva (futura secretária da Educação do governo Covas), Gilda Portugal Gouvêa e Hubert Alquéres (futuro secretário adjunto da Educação).

Esse programa de educação foi republicado no *Diário Oficial*, após a eleição de Covas, em comunicado da SEE de 22 de março de 1995, fazendo-se conhecer, assim, "as principais diretrizes educacionais para o estado de São Paulo, para o período de janeiro de 1995 a 31 de dezembro de 1998" (SEE, 1995a: 8).

Oliveira (1999) observa que a elaboração desse programa restringiu-se a um pequeno grupo, política e teoricamente coesos, articulado pela comissão coordenadora, que não se preocupou em criar consenso nem dentro do partido e nem diante da sociedade civil. Além disso, observa que, diferentemente dos programas genéricos comumente anunciados como plataforma eleitoral, este apresentava uma agenda bem detalhada e abran-

gente. Segundo a autora, os eixos e diretrizes definidos para educação paulista já vinham sendo objeto de pesquisa dos formuladores do documento. Dessa forma, ao assumirem a administração da SEE, puderam pô-lo em prática (cf. Oliveira, 1999: 96- 98).

É importante salientar que diversos estudos têm apontado a forte influência das proposições das agências internacionais, sobretudo do Banco Mundial, nas políticas educacionais dos últimos anos no Brasil, bem como na política educacional do estado de São Paulo. Não entraremos aqui nesse debate, consideramos que tais pesquisas já dão conta disso.[1]

A nós cabe mostrar a coerência do programa de governo de Covas com a implementação das políticas educacionais no período de 1995-2006 e a adesão destas à ideologia neoliberal.

Para tanto, consideramos ser importante a análise do primeiro documento citado, pois este servirá de diretriz para os próximos quatro anos da administração do estado, tendo em vista a reeleição do governador e a manutenção da secretária da Educação, que foi substituída apenas no final da segunda gestão, e para a gestão de Alckmin, que deu continuidade às linhas gerais de ação implementadas até então.

De início, o programa apresenta um diagnóstico com a pretensão de ser uma análise minuciosa da situação educacional e econômica no estado de São Paulo, para então justificar os eixos e diretrizes das medidas a serem tomadas posteriormente. De acordo com o discurso de seus formuladores:

> As últimas administrações não demonstraram sensibilidade aos problemas que São Paulo teria de enfrentar. Para atender adequadamente às demandas de um estado com perfil moderno, industrializado, ágil na absorção dos novos modelos de produção e das novas tecnologias, as últimas administrações deveriam ter investido maciçamente num sistema de prestação de serviços públicos moderno, racional, bem equipado, eficiente e bem remunerado, de modo a atrair profissionais capacitados e comprometidos com a prestação de um serviço de boa qualidade, notadamente no que se refere àqueles do setor educacional. Observa-se, no entanto, que a educação pública paulista permaneceu não só caótica como, também, desorganizada. [...]Situação mais grave reside na incapacidade revelada pelo governo de, nos últimos 20 anos, pensar a educação no estado de São Paulo como um todo, restringindo-se ao papel de mero gestor da rede estadual (SEE, 1995a: 8).

Com base nisso, um novo papel para a administração é delineado; esta seria vista a partir de então como articuladora e integradora de um projeto amplo de educação para o estado, deixando de ser mero gestor de uma máquina gigantesca e inoperante.

---

1 Cf., entre outros: Thereza Maria de Freitas Adrião, "Autonomia monitorada como eixo de mudança: Padrões de gestão do ensino público paulista (1995-1998)", São Paulo, USP, 2001, tese de doutorado em educação; L. de Tommasi, M. J. Warde & S. Haddad (orgs), *O Banco Mundial e as políticas educacionais*, São Paulo, Cortez/PUC-SP/Ação Educativa, 1996; G. Frigotto & N. Ciavatta, "Educação básica no Brasil na década de 1990: Subordinação ativa e consentida à lógica do mercado. Educação e sociedade", *Revista de Ciência da Educação*, Vol. 24, n. 82, Campinas, Cedes, 2003; Sérgio Haddad, "Os bancos multilaterais e as políticas educacionais no Brasil", in Aurélio Vianna Jr., *A estratégia dos bancos multilaterais para o Brasil: Uma análise crítica e documentos inéditos*, Brasília, Rede Brasil, 1998; António Teodoro, "Organizações internacionais e políticas educacionais nacionais: Emergência de novas formas de regulação transnacional, ou uma globalização de baixa intensidade", in S. R. Stoer *et alii* (orgs), *A transnacionalização da educação: Da crise da educação a educação da crise*, Porto, Afrontamento, 2001.

> À Secretaria da Educação caberia, nesse processo, um papel de liderança: o de formular uma política de educação que integrasse os mais diferentes aspectos aí envolvidos, desde os recursos humanos, físicos e materiais, até o estabelecimento de parcerias profícuas para o Estado, em sua função de formar de maneira adequada a geração de amanhã (idem: 9).

No diagnóstico apresentado sobre a educação básica, de acordo com o documento, o estado possuía uma população de 33 milhões de habitantes, dos quais um terço com idade entre 4 e 19 anos, na faixa etária de frequentar a escola, totalizando cerca de 11 milhões de crianças e jovens. Tomando como base os dados de 1993, desse total estavam matriculados 8,7 milhões alunos, atendidos pelas três redes de ensino – particular, estadual e municipal – uma média de 80% da população nessa faixa de escolaridade.

Todavia, a distribuição entre as redes era muito desigual, ficando a rede estadual com 80% das matrículas do ensino médio e fundamental. Essa desigualdade de responsabilidades é constantemente apontada como sendo uma das causas da baixa qualidade do ensino público, dos baixos salários dos professores e das más condições materiais das escolas, uma vez que coube à rede pública estadual expandir sem garantir necessariamente a qualidade. Depois de traçar esse amplo quadro da rede, são apresentados aquilo que a SEE considera os principais entraves ao desenvolvimento da educação básica do estado de São Paulo.

O primeiro desses entraves consiste na ineficácia do seu sistema de ensino, traduzida pelo elevado índice de evasão e repetência e pela precária qualidade do ensino. Conforme os dados apresentados, a evasão e a repetência chegaram a representar 25% do total das matrículas no ano de 1992, o que, no entender da SE, gerara "um desperdício da ordem de US$ 324.720.000" (ibidem: 9).

O segundo é a ineficácia do sistema, considerada como decorrência do "gigantismo da máquina burocrática" e da ausência de "mecanismos de controle sobre o sistema de ensino".

> Hoje, a Secretaria da Educação possui uma estrutura afastada dos problemas de ensino, mostrando-se incapaz de prestar os serviços de que necessita. Revela-se, também, como uma fonte permanente de orientações contraditórias e de exigências inúteis. O modelo de atendimento emprega uma estratégia pouco eficiente, que contribui para a subutilização de recursos humanos, físicos e materiais, conduzindo ao uso inadequado das verbas-recursos financeiros, além de dificultar qualquer alternativa de parceria e cooperação entre os poderes públicos e outros setores da sociedade civil. Além de gigantesca, morosa e centralizadora, a estrutura também é composta por compartimentos relativamente estanques e superpostos, sem uma política clara capaz de unificar ações nas suas diferentes instâncias e dimensões. A Secretaria da Educação do Estado não conta, adicionalmente, com mecanismos de avaliação e controle do serviço prestado (ibidem: 9).

Após esta constatação, são destacados quais seriam os principais problemas a serem enfrentados em relação ao quadro de funcionários ligados à secretaria: 1. composição de jornada de trabalho docente diferenciada (escolas comuns e escola padrão), o que resultava: *a.* na incompatibilidade entre carga horária de trabalho e carga horária dos alunos e *b.* na não fixação do docente na unidade escolar (dependendo do componente escolar, o professor podia ministrar aulas até em quatro escolas); 2. horários diferenciados de

hora-aula, em termos de aula-relógio, variando entre 40, 45 ou 50 minutos, o que causava distorção na jornada de trabalho; 3. quadro de pessoal técnico-administrativo incompleto e distribuído segundo parâmetros pouco precisos; 4. atribuição de pessoal com pouca preparação para o exercício de determinadas tarefas; 5. formação e atualização insuficientes dos recursos humanos.

Ademais, o documento faz críticas à política salarial aplicada nos últimos governos. Esta é considerada inadequada e injusta, uma vez que não estimulava a valorização pessoal: "praticamente inexiste evolução na carreira por mérito, provocando evasão de profissionais e aposentadoria precoce" (ibidem: 9). É interessante notar que nesse discurso, que fundamentará a implementação do novo plano de carreira do magistério, a evasão e a aposentadoria precoce dos servidores são relacionadas à ausência de estímulo meritocrático, não se observando em momento algum a relação dessas com a precariedade das condições de trabalho e das remunerações aviltantes dos servidores, como defende a Apeoesp.

Constatada a situação caótica e desorganizada que se encontrava o sistema educacional do estado, ainda conforme o argumento da SEE, caberia à administração:

> [...] uma reforma radical dos padrões de gestão, aumento criterioso dos recursos acompanhado de racionalização dos gastos e um planejamento estratégico integrado, coerente e realista, fundado em prioridades que permitam, a curto prazo, a solução dos problemas mais graves e a criação de condições de aperfeiçoamento contínuo de todo o sistema, a médio e longo prazo (ibidem: 9).

Para isso, pautar-se-ia em duas diretrizes complementares: reforma e racionalização da estrutura administrativa e mudanças nos padrões de gestão.

Na reforma e racionalização da estrutura administrativa, a nova direção da SEE objetivava a criação de "uma máquina leve, ágil, flexível, eficiente e moderna, capaz de ser um instrumento eficaz na implantação de uma nova política educacional" (ibidem: 9). Três estratégias foram traçadas: instituir um sistema de informatização dos dados educacionais bem como desconcentrar e descentralizar os recursos e as competências.

A realização da primeira possibilitaria desenvolver uma racionalidade administrativa, vista até então como inexistente, possibilitando: 1. o controle e acompanhamento da clientela do ensino básico, 2. a racionalização do uso dos equipamentos escolares, revendo a forma de ocupação dos mesmos, considerando inclusive diferentes modalidades de distribuição da clientela; 3. a construção de uma base sólida para a tomada de decisão quanto à implantação de novos investimentos (ibidem: 9).

A desconcentração e a descentralização implicavam, respectivamente, na reorganização da rede física e dos órgãos intermediários da SEE e a busca de parcerias, visando em particular às prefeituras.

Na diretriz de mudança do padrão de gestão, três pontos foram definidos como fundamentais: 1. a racionalização do fluxo escolar, 2. a instituição de mecanismos de avaliação dos resultados e 3. o aumento da autonomia administrativa, financeira e pedagógica das escolas.

Com base no que foi dito anteriormente, podemos afirmar que as diretrizes do programa de educação do governo Covas estão em conformidade com os eixos da política econômica e social neoliberal.

Elas nortearam a articulação e a implementação estratégica do conjunto de medidas e projetos voltados à área da educação do estado nos anos de 1995 a 2006. Tais medidas podem ser sistematizadas do seguindo modo:

1. Medidas diretamente relacionadas à racionalização do uso dos recursos públicos: Cadastramento Geral de Alunos, Programa de Reorganização das Escolas da Rede Pública Estadual, Classes de Aceleração, Programa Escola nas Férias, Programa de Progressão Continuada, novo Plano de Carreira; Bônus Gestão, Bônus Mérito, Sistema de Informações da Educação – Sieduc;
2. Medidas relacionadas à mudanças no padrão de gestão: *a.* descentralização no oferecimento do ensino fundamental – programas de ação parceria Estado-Município; *b.* desconcentração na administração: Extinção das Divisões Regionais de Ensino – DRE, Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar de São Paulo – Saresp, Normas Regimentais para as Escolas Estaduais, Gestão Dinâmica de Administração Escolar – Gdae.[2]

A seguir, apresentamos, de modo descritivo, o que consideramos ser as medidas que tiveram maior impacto sobre o professorado paulista.

Reorganização da Rede

O governo dividiu a rede estadual de ensino em escolas que apresentam duas configurações: de 1ª a 4ª série (quatro primeiras séries do ensino fundamental) e escolas que atendem alunos que estejam cursando da 5ª série do ensino fundamental ao último ano do ensino médio. Esta medida provocou a transferência compulsória de professores para outras unidades escolares, a subutilização de vários prédios escolares e, em consequência, a diminuição de vagas para os alunos dos cursos noturnos.

Municipalização

O processo de municipalização foi instituído através do Decreto n. 40.673/96, que instituía o Programa de Parceria Estado/Município para atendimento do Ensino Fundamental no Estado de São Paulo. A SEE já há algum tempo vinha defendendo a municipalização do ensino fundamental, apresentando como argumento principal a desigualdade das responsabilidades na prestação dos serviços educacionais. Afirmava a favor disso, ainda, que a coexistência de alunos de diferentes idades – crianças e adolescentes – na mesma unidade escolar era inadequada e antipedagógica.

---

2 Em seu trabalho de doutoramento, Viriato (2001) irá mostrar que muitas dessas medidas são respostas, em grande parte, às reivindicações da comunidade escolar por descentralização, autonomia e participação, que, contudo, foram apropriadas e resignificadas pelo projeto de cariz neoliberal da SEE. Para uma análise mais detalhada, cf. Edagmar Orquizas Viriato, "Política educacional do estado de São Paulo (1995-1998): Desconstrução da escola pública", São Paulo, Pontifícia Universidade Católica, 2001, tese de doutorado em educação.

Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo – Saresp

Em 29 de março de 1996, através da Resolução n. 27 da SEE, é instituído o Sistema de Avaliação de Rendimento do Estado de São Paulo – Saresp. Esse sistema foi inspirado no Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica – Saeb, e tinha como uma de suas principais finalidades fornecer informações para subsidiar a tomada de decisão quanto à política educacional paulista, através de resultados avaliativos considerados pela SEE "cientificamente apurados" (SEE, 1996b).

Entendida dentro de um projeto maior, SE argumentava que as informações do Saresp seriam utilizadas para melhorar o padrão de qualidade do ensino ministrado em São Paulo, além de informar à comunidade escolar e à sociedade civil o desempenho do sistema escolar do estado. A avaliação deveria ser aplicada em todas as séries do ensino fundamental e médio da rede pública estadual, e era facultativa às escolas da rede municipal e particular.

O gerenciamento do sistema de avaliação ficou a cargo da Diretoria de Projetos Especiais da FDE e a coordenação coube à Assessoria Técnica de Planejamento e Controle Educacional – ATPCE. Os parâmetros para a avaliação foram estabelecidos de forma centralizada, sem a participação da comunidade escolar.

O Saresp ofereceu à SEE um instrumento que permitiu o gerenciamento externo sobre o processo pedagógico, imprimindo, aos poucos, uma nova lógica ao sistema de ensino; dava ênfase aos resultados produtivos e, ao publicizar o resultado de cada escola através do desempenho de seus alunos, incentivava a competitividade dentro e entre as unidades escolares. Além disso, ao mesmo tempo em que diminuía a autoridade do professor, individualizava o processo educativo, fazendo recair sobre os alunos e professores a responsabilidade pelo sucesso ou fracasso educacional.

Plano de Carreira – Lei Complementar n. 836/97

Antes da promulgação da Lei Complementar n. 836, de 30 de dezembro de 1997, a vida funcional do quadro do magistério público estadual paulista era regulada pelo Estatuto do Magistério – Lei Complementar n. 444, de 27 de dezembro de 1985.

Esse documento, aprovado durante o governo Montoro (1983-1986), regulava e estruturava o quadro do magistério público. Compreendia diversas reivindicações do professorado, como a gratificação por trabalho noturno, aumento das horas-atividade, configuração do conselho de escola deliberativo, entre outras (Goulart, 2004: 89).

A elaboração de um novo plano de carreira foi resultado de vários debates travados entre o magistério e o governo, estando presente na pauta de luta dos professores, como veremos mais adiante.

Ao priorizar as gratificações, as políticas salariais dos governos Quércia e Fleury resultaram num processo de deterioração do salário-base do magistério, referência do quadro de evolução funcional dos professores. Essa política foi amplamente utilizada para refrear os reajustes automáticos, que incidem sobre o salário-base, não contabilizando as gratificações.

O novo plano de carreira trouxe consigo a alteração de diversos dispositivos do Estatuto do Magistério. Vejamos quais foram as principais mudanças:

1. As jornadas de trabalho foram redefinidas, sendo reduzidas de três para duas, conforme a apresenta a Tabela 1:

Tabela 1
Mudança na composição da jornada de trabalho
Comparação das leis n. 444/85 e 836/97

Legislação	Jornada I	Jornada II	Jornada III
Lei n. 444/85	Integral: 40 horasaula, sendo 32 horasaula na escola e 8 em horas atividade.	Completa: 30 horasaula, sendo 24 horasaula na escola e 6 horas-atividade.	Parcial: 20 horas-aula, sendo 16 horas-aula na escola e 4 horas-aula atividade.
Lei n. 836/97		Básica: 30 horas semanais, sendo 25 com alunos, 3 de HTPC e 2 em local de livre escolha.	Inicial: 24 horas semanais, sendo 20 com alunos, 2 de HTPC e 2 em local de livre escolha.

Fonte: Goulart, 2004: 90.

2. O conceito de hora-aula foi substituído por hora-relógio. As aulas passaram a ter duração de 60 minutos, em comparação aos 45 minutos da hora-aula. Dos 60 minutos, 50 deveriam ser dedicados à tarefa de ministrar aula e os 10 restantes para o "intervalo pedagógico"; ou seja, para a troca de professores. Essa mudança teve como consequência a redução de aulas do período da manhã e da noite. No período da manhã, as aulas foram reduzidas de 6 para 5 e no noturno de 5 para 4.
3. No que se refere a evolução funcional, a Lei Complementar n. 444/95 previa duas escalas, a vertical e a horizontal. Na evolução vertical, a cada dois anos o professor recebia um acréscimo automático de 5% sobre o seu salário-base; na a evolução horizontal, obtinha, numa escala de 5 níveis (de A a E), um acréscimo de 1% sobre seu salário-base completados os 10 primeiros anos e, depois, a cada 5 anos. Com o novo plano de carreira, o professorado foi dividido em 2 faixas, compostas cada uma por 5 níveis. Na faixa 1, enquadram-se os professores de 1ª a 4ª série do ensino fundamental (PEB I) e, na faixa 2, os professores da 5ª a 8ª, bem como do ensino médio (PEB II).

A passagem de um nível a outro poderia ser feita através de duas modalidades: a via não acadêmica e a via acadêmica. A evolução pela via não acadêmica se daria pela elaboração de projetos individuais ou coletivos no interior das unidades escolares e/ou pela participação em cursos credenciados pela SEE, submetidos, ambos, à avaliação da Comissão de Gestão e Carreira da Secretaria. Para subir do nível I ao II, o profissional levaria 4 anos; do II ao III, mais 4 anos; do III ao IV 5 anos e do IV ao V mais 5 anos.

Pela via acadêmica, a evolução ocorreria com a titulação de mestre ou doutor, realizados em programas de pós-graduação *stricto sensu*. Com o mestrado, o profissional seria direcionado para o nível IV e com o doutorado para o nível V.

Como se pode notar, diferentemente do estatuto do magistério que privilegiava o tempo de serviço, o novo plano de carreira privilegia o "esforço", o "mérito", e está baseado na produtividade do profissional.

Segundo Goulart (2004, p. 94), as mudanças trazidas com o novo plano de carreira deram ensejo para a alteração na grade curricular das escolas públicas paulistas, e estão dentro do projeto mais amplo da SEE de enxugamento da máquina administrativa.

Bônus gestão

O bônus gestão consiste em uma quantia pecuniária não incorporada aos vencimentos ou salários recebida uma vez ao ano pelos Dirigentes Regionais de Ensino e pelos profissionais da educação que desempenham a função de suporte pedagógico – supervisor de ensino, diretor de escola, vice-diretor e coordenador pedagógico. O recebimento do bônus vincula-se à avaliação do desempenho apresentada pelo profissional e à aferição de sua frequência durante o ano. São levados em consideração na avaliação: a frequência do profissional, a configuração da escola que trabalha – quantidade de alunos, tipo de escola –, os resultados da instituição no exame do Saresp, índices de abandono e a média de faltas dos professores e dos administradores.

Os profissionais que na data estivessem afastados da unidade administrativa pertencente à estrutura básica da Secretaria da Educação não receberiam o bônus e os que estivessem afastados junto ao Programa de Ação de Parceria Educacional Estado-Município receberiam somente o valor mínimo fixado.

O bônus gestão tem início em 2000, e variou, em seu primeiro ano, de R$ 1.000,00 a R$ 4.000,00 para os dirigentes regionais de ensino e diretores e de R$ 850,00 a R$ 3.400,00 para os coordenadores pedagógicos e vice-diretores. Essa política instalou um clima de cobrança-repressão entre os dirigentes e servidores de suporte pedagógico e entre esses e os professores.

Bônus mérito

Da mesma forma que o bônus gestão, o bônus mérito corresponde a uma quantia pecuniária concedida pelo estado uma vez ao ano destinada aos professores da educação básica, que desempenham funções nas unidades escolares ou nos órgãos da estrutura básica da SEE.

Em 2000, o bônus mérito teve como critério de merecimento apenas a assiduidade docente. Este deveria contar com um mínimo de noventa dias consecutivos de exercício em sua função-atividade. A quantia mínima assegurada pelo cumprimento da carga horária de 40 horas semanais de trabalho correspondeu a R$ 750,00.

Nos anos seguintes, aumenta-se para 200 dias o mínimo de exercício em função-atividade e, além da frequência, passa a ser considerada a avaliação do desempenho do profissional.

Em 2001 e 2002, é elevado para R$ 1.000,00 o valor mínimo assegurado pelo cumprimento da carga horária de 40 horas semanais e, a partir de 2003, passa-se a ter como referência a quantia de R$ 1.200,00, a ser calculado proporcionalmente ao número de pontos atribuídos ao servidor.

Os critérios para a avaliação de desempenho têm sofrido variações anualmente, gerando reclamações por parte do professorado. Estes têm sido definidos e regulamenta-

dos através de decretos no início do ano subsequente ao avaliado. Em geral, são levados em conta indicadores atinentes à vida profissional do docente, à organização da escola e à avaliação do seu desenvolvimento.

O posicionamento da Apeoesp frente à Reforma Educacional do Estado de São Paulo (1995-2006)

Recoloquemos agora as questões levantadas inicialmente: a Apeoesp tem se oposto à política educacional do estado de São Paulo, tem aderido a tal política ou tem conciliado com ela? Como esse sindicato tem se reagido à reforma educacional do estado? Qual é o impacto causado por essas políticas na atuação sindical dos professores da rede?

As respostas a essas perguntas são complexas. O material de pesquisa que dispomos permite-nos afirmar que por trás da relação da Apeoesp com a SEE há uma história de lutas, mostrando a existência, por um lado, de conflitos e mobilizações, mas também, por outro, de fragilidades e convergências.

Antes de dar um tratamento mais acurado à luta empreendida pela Apeoesp, vejamos como as pesquisas sobre o assunto têm respondido a essas questões. Sobre a relação entre a Apeoesp e as políticas estatais dos últimos governos, encontramos duas dissertações. A primeira intitulada "As reformas neoliberais no ensino público paulista e o sindicalismo propositivo da Apeoesp – 1991-1998", de Silvana Soares de Assis, defendida em 1999. Nesse trabalho a autora analisa a atuação do sindicato dos professores diante da LDB, da municipalização, do novo plano de carreira e do Plano Nacional de Educação. Alicerçada em informações históricas e análise documental, constata que a Apeoesp tem adotado uma linha de ação propositiva em relação a essas políticas. Mais ainda: defende que tal prática levou ao rebaixamento das reivindicações sindicais dos professores, bem como à perda de representatividade das lideranças junto à base, o que tem resultado na dificuldade de mobilização da categoria.

O segundo trabalho é intitulado "Entre a denúncia e a renúncia: A Apeoesp frente às reformas na educação pública na gestão Mário Covas (1995-1998)", de Cristina Goulart, para quem, de modo semelhante à primeira pesquisa, os dirigentes da Apeoesp têm respondido às políticas neoliberais adotando o sindicalismo de participação (outra denominação ao que se convencionou chamar de sindicalismo propositivo). Isso significou a substituição dos instrumentos históricos de luta por formas de confronto indireto, privilegiando as instâncias de negociação no interior do aparelho de Estado. Ao cotejar as publicações da entidade, Goulart sublinha que o discurso das lideranças variou, no período estudado, conforme o interlocutor. Nos documentos dirigidos aos Congressos Estaduais, aos militantes, nota-se a presença de análises críticas às políticas neoliberais. Já nos jornais, boletins, nos discursos às bases, a ênfase recai sobre o "autoritarismo" da SEE, sobre a falta de discussão com a comunidade escolar. Por fim, destaca o fracasso da concepção do sindicalismo de participação, argumentando que a categoria viu negadas todas as suas reivindicações, não obteve conquistas significativas e, além disso, distanciou-se da luta em conjunto com a comunidade escolar em prol da escola pública.

Seguindo a linha de argumentação desses trabalhos, não é forçoso asseverar que o sindicato dos professores acompanhou, ao longo da década de 1990, a tendência sofrida nas orientações do movimento sindical brasileiro. De resto, podemos também asseverar que essas mudanças tiveram como marco a IV Plenária Nacional da CUT, realizada em agosto de 1990, onde se lançou e se fez aprovar a perspectiva do sindicalismo propositivo (Boito Jr., 1999: 131).[3]

A estratégia do sindicalismo propositivo desponta nesse momento como uma opção ao "sindicalismo defensivo", da postura dominantemente reivindicativa e de valorização da ação grevista do sindicalismo dos anos 1980. Tratava-se de abandonar a postura do "apenas se por contra" e passar a apresentar alternativas "realistas" na busca efetiva de acordos com o governo e empresários.

Filiada a CUT e na mesma linha sindical desta, durante a década de 1980, a Apeoesp empreendia uma plataforma de ação que envolvia, em conjunto com a luta salarial, um programa de ataque às posições conquistadas pelo grande capital monopolista. Entre as palavras de ordem da entidade, era possível encontrar: não pagamento à dívida externa, rompimento com o FMI, estatização do sistema financeiro, estatização dos serviços de educação, saúde e transporte coletivo, contra a privatização das estatais, entre outras. Sua prática envolvia certa agitação de ideias, o protesto, dentro de um campo democrático popular, contra o modelo de desenvolvimento econômico brasileiro.

Mudou-se a conjuntura. E, como Boito Jr. aponta, se tal mudança

> impunha um recuo do sindicalismo, com a adoção de uma linha de ação defensiva, ela não impunha a adoção do "sindicalismo propositivo", que a Articulação Sindical acabou por implantar (idem, 1999:142).

A Articulação Sindical, como sabemos, é a corrente majoritária na Apeoesp. A mudança de estratégia dessa corrente repercutiu no interior da entidade dos professores, podendo ser verificada nos diversos documentos publicados pela entidade. Em matéria publicada no *Jornal da Apeoesp*, a diretoria, em pronunciamento contra as correntes de oposição, escreve:

> [...] esses grupos demonstram mais uma vez que estão distantes dos anseios dos professores e quanto desprezam a necessidade, neste momento, da Apeoesp utilizar novos instrumentos de luta.[...] Eles não aceitam a utilização de nenhum outro instrumento de luta. Não desejam mudar nada. Querem que a Apeoesp continue realizando os mesmos tipos de campanha, não importando a conjuntura nem muito menos a vontade da categoria (Apeoesp, 1996: 5).[4]

---

3 Conforme Galvão, "o sindicalismo propositivo caracteriza-se pelo predomínio da ação no plano institucional, da negociação dentro da ordem, por concessões ao governo e ao capital, enquanto o sindicalismo combativo se caracteriza pelo predomínio do trabalho de organização e mobilização das bases, pela negociação contra a ordem (negociação contrapropositiva), pela luta em favor da ampliação de direitos (quando na ofensiva) e pela resistência ao desmantelamento de direitos (quando na defensiva)" (idem, 2002: 111).

4 Cf. "Professores rejeitam proposta da oposição", *Jornal da Apeoesp*, n. 215, abr-mai 1996.

Quanto ao governo Covas, a disposição ao diálogo e à negociação pode ser notada desde o início de sua candidatura.[5] Todavia, essas expectativas assumirão a forma, logo em seguida, e isso ainda em meados de 1995, de denúncias ao "autoritarismo" do governo. Essa alternância entre tentativa de diálogo e negociação, por um lado, e de denúncia e conflito, por outro, serão frequentes daí em diante. Em relação à implantação da reorganização da rede pública, a prática da Apeoesp assumiu logo o caráter de denúncia. A entidade acusava o então governador e a SE de encaminharem tal medida sem discussão prévia com a comunidade escolar. Posicionando-se contra a reorganização, a Apeoesp destacava como pontos negativos dessa medida: dificuldade em garantir vagas na passagem dos alunos da 4ª para a 5ª série, pois haveria a transferência de uma escola a outra; fechamento de salas e períodos com demanda; demissão de professores; não justificativa pedagógica convincente para a separação de crianças e jovens.[6]

Como o sindicato se posiciona de forma prática em relação à reorganização da rede? A diretoria da Apeoesp investiu na pressão aos deputados estaduais, com a intenção de forçar audiência com o governo. Em reunião realizada em 21 de novembro de 1995, conjuntamente com outros sindicatos de trabalhadores em educação, movimento de pais, entidades estudantis e parlamentares, foi elaborado um abaixo-assinado exigindo a suspensão da medida e a constituição de fóruns de debates. Foram também organizados atos regionais nas diretorias de ensino, ato público em frente à SE e uma ação civil pública em favor da suspensão da reorganização (Apeoesp, 1995: 3).[7] No entanto, apesar desses esforços contrários, em dezembro a reorganização é oficializada através do decreto n. 40.510, de 4 de dezembro de 1995, e da Resolução da SE n. 265, da mesma data (Goulart, op. cit.: 148). Uma última tentativa de reverter a medida se dá no ano seguinte pela via jurídica. A Apeoesp passa a orientar professores e pais a entrarem com processos judiciais contra a reorganização. Depois disso, esta aparecerá somente na forma de denúncia do governo.

Em editorial da edição do jornal de abril-maio de 1996, intitulado "Covas não honra seus compromissos",[8] é apontado que:

> Covas vem pautando sua gestão pelo mais absoluto descaso para com as necessidades da rede oficial de ensino. [...] As entidades representativas do magistério e dos funcionários têm tentado negociar com o a Secretaria da Educação e com o próprio governador mas, infelizmente, só têm obtido evasivas.[...] O governador prometeu melhoria da rede de ensino. No entanto, impôs uma reforma que deixou milhares de alunos sem vagas, milhares de professores sem empregos, salas superlotadas. Prometeu também elevar nosso piso salarial a 5 mínimos mas esse patamar sequer atinge os 3 salários mínimos. Covas prometeu democracia nas decisões mas mantém uma Secretaria da Educação que desconhece o diálogo e o livre debate de ideias e faz da imposição e do autoritarismo marcas registradas de sua gestão (Apeoesp, 1996: 1).

5 Cf. a esse respeito, *Jornal da Apeoesp*, jan-dez 1994.

6 Apeoesp, *Subsídios para os Encontros Regionais*, 1996.

7 Apeoesp, *Suplemento Especial*, 1995.

8 *Jornal da Apeoesp*, n. 215, abr-mai 1996.

Nessa mesma edição, são anunciadas algumas de suas novas estratégias:

> Apeoesp tem veiculado matérias no rádio e na TV, mostrando o descaso do governo estadual para com os professores. [...] O objetivo de ocupar espaço em rádios e TVs é mostrar para toda a sociedade que a Apeoesp e os professores buscam permanentemente a negociação e é o governo que se mantém intransigente (Apeoesp, op. cit.: 5).[9]

Em fevereiro de 1996, Covas institui o Programa de Ação Parceria educacional estado-município, que terá impulso com a instituição do Fundef e a promulgação LDB, no final do mesmo ano. Analisando o processo de implantação da municipalização, Assis (op. cit.) procura demonstrar que o posicionamento da Apeoesp vai sofrendo mudanças gradativas, indo do "diga não à municipalização" à municipalização negociada e, posteriormente, à alternativa à municipalização.[10] Em evento realizado em setembro de 1996, intitulado "Seminário sobre a *minicipalização*", a entidade procurou informar e advertir os professores em relação ao projeto. Entre os pontos, destacam-se: a municipalização seria induzida com a captura de 15% das receitas dos municípios; o piso salarial não estava garantido, uma vez que contava apenas com a destinação de 60% das verbas repassadas; a redistribuição de verbas seria realizada em valor custo/aluno muito baixo; não estava previsto aumento de recursos para educação; a educação de jovens e adultos estava excluída da contagem de matrículas para o repasse; os professores seriam prejudicados com a ausência de plano de carreira nos municípios. Entre as preocupações da entidade, se encontrava a incorporação dos professores municipais, "evitando a fundação de novas entidades" e a fragmentação da luta (Apeoesp, 1996: 5).[11]

As denúncias contra o governo continuam. Em julho de 1997, o editorial do *Jornal da Apeoesp* apresentava o *slogan*: "Basta! Salários baixíssimos: R$ 2,86 por aula"; "Política de gratificações, que acaba com a carreira profissional"; "Negociações para um novo plano de carreira paralisada"; "Autoritarismo permanente do governo"; "Imposições da SE"; "Falta de diálogo"... Em seu conteúdo, apontava-se:

> Os projetos implementados pela SE nunca passam por um debate com a comunidade escolar. São autoritariamente implantados, provocando prejuízos ao aprendizado e à vida escolar de milhares de alunos. Foi assim com a reorganização da rede estadual, o Programa de Avaliação de Desempenho, a recuperação do mês de janeiro, a insistência em recusar matrículas de crianças com sete anos incompletos, a tentativa de obrigar professores a preencherem fichas de avaliação de alunos, o Programa de Ação de Parcerias com Municípios, o PDV e outros (Apeoesp, 1997).[12]

Quanto ao novo Plano de Carreira, depois de várias tentativas de negociação fracassadas, a direção da Apeoesp enfatizava:

---

9 "Apeoesp no rádio e na TV", *Jornal da Apeoesp*, n. 215, abr-mai 1996.

10 Para um acompanhamento detalhado do processo de municipalização, cf. Assis, op. cit.

11 *Jornal da Apeoesp*, n. 220, set-out 1996.

12 *Jornal da Apeoesp*, n. 226, jul 1997.

> Só a forte mobilização do magistério estadual na Jornada de Luta pela Educação forçou o governo a reabrir no início de setembro as negociações sobre o Plano de Carreira. [...] O caminho agora é reforçar a mobilização para exigir que o governo valorize efetivamente o Magistério (Apeoesp, 1997).[13]

Na matéria intitulada "Toda a pressão sobre a Assembleia Legislativa" denunciava a SE:

> A Secretaria da Educação enviou na manhã de 26 de novembro sua proposta de Plano de Carreira do Magistério à Assembleia Legislativa. Em mais um flagrante desrespeito com a categoria, a SE convocou a Apeoesp e demais entidades à tarde apenas para comunicar que o projeto já havia sido enviado ao Parlamento. O desrespeito chegou a tal ponto que, na mensagem enviada à Assembleia, o governador Mário Covas disse que a elaboração do projeto foi "precedida de amplos entendimentos com as entidades representativas do setor", o que obviamente não é verdade (Apeoesp, 1997: 3).[14]

E prossegue:

> Diante da recusa da Secretaria da Educação em continuar negociando nossa carreira, a Assembleia do Magistério de 16 de outubro reafirmou por unanimidade a rejeição ao projeto do governo e aprovou que a categoria deve fazer uma grande pressão sobre os deputados estaduais. Além de caravanas à Assembleia Legislativa, a estratégia de mobilização inclui pressão direta sobre os parlamentares em suas próprias regiões eleitorais e envio de cartas, faxes e aerogramas aos gabinetes, reafirmando nossas reivindicações (ibidem).

Em fevereiro de 2000, entra em campanha salarial unificada com outras entidades de trabalhadores em educação (Afuse, Apase, Apampeso, CPP e Udemo). Depois de debates com essas entidades, em 28 de abril, em Assembleia na Praça da República, é deflagrada greve com presença de aproximadamente 30 mil manifestantes.[15] Ao final desta, depois de intensa repressão ao movimento, Covas instituiu o bônus gestão e o bônus mérito, que tiveram grande repercussão entre o professorado. Como afirma Carlos Ramiro, ex-presidente do sindicato, "Com salários cada vez mais baixos, os professores se submetem à política do bônus do governo estadual. Para garantir o dinheiro extra, muitos vão trabalhar doentes".[16] A entidade não se preocupou em fazer uma análise sistemática de tal política, nem mesmo procurou relacioná-la ao conjunto da reforma educacional. Tal analise poderia demonstrar a dificuldade de mobilização que o bônus tem provocado. Isso porque ele produz um efeito de isolamento particular: articulando concessão pecuniária à assiduidade (meritocratismo), numa conjuntura de degradação salarial e de estratégias que têm afastado as bases da categoria do sindicato, tal política tem conseguido manter os professores em sala de aula e, portanto, longe das mobilizações. Entrevistas realizadas por nós com professores da rede e nas subsedes da Apeoesp confirmam essas observações.

Longe disso, um dos poucos pronunciamento feito pela Apeoesp em seu jornal foi:

---

13 "Só mobilização garante um bom plano de carreira", *Jornal da Apeoesp*, n. 228, set 1997.

14 "Toda a pressão sobre a Assembleia Legislativa", *Jornal da Apeoesp*, n. 228, set 1997: 3.

15 Para um maior detalhamento dos acontecimentos, cf. *Jornal da Apeoesp Especial Greve 2000*, jul 2000.

16 Retirado de "No estado mais rico do país, a educação é desprovida de meios", *Revista Adusp,* n. 38. Associação dos Docentes da USP, Seção Sindical da Andes, set 2006.

> Agora, mais uma vez o governador desrespeita a carreira dos professores e anuncia o pagamento de mais um bônus Mérito e Gestão, como já havia ocorrido ao final de 2000. Estes bônus não incidem sobre os salários base dos professores, acarretando prejuízos para a carreira, férias e aposentadorias, entre outros. Condicionado à assiduidade dos docentes, obriga-os a permanecer em sala de aula mesmo quando acometidos por alguma enfermidade, pois além das licenças-prêmio (a que os professores têm direito justamente por serem assíduos) as licenças médicas também são descontadas. Em reunião com a SE, a Apeoesp questionou os critérios para a concessão destes bônus. Por que não instituir um reajuste salarial imediato para os professores? Por que não incorporar as gratificações aos nossos salários? (Apeoesp, 2001).[17]

Seus pronunciamentos revelam, em tom de crítica aos critérios de concessão do bônus, a aceitação de tal política: "Tudo indica que, mais uma vez, o governo não publicará os critérios para a concessão dos bônus" (Apeoesp, 2002).[18]

Considerações finais

Podemos concluir que, frente à reforma educacional neoliberal operada no estado de São Paulo, a Apeoesp, ao adotar uma estratégia de luta participacionista, optou por dar prioridade aos confrontos e práticas pontuais, vinculados à tentativas de negociação com o governo no plano institucional. Essa estratégia, aliada à política neoliberal, tem resultado no afastamento da direção em relação às bases da categoria e, além disso, levado esse sindicato ao insulamento corporativo bem como ao afastamento da luta maior contra o modelo de desenvolvimento neoliberal em seu conjunto.

Sintomaticamente, no período em que se concentram as principais medidas da reforma educacional operada no estado e que requeriam, portanto, ações mais incisivas, a direção da Apeoesp dá prioridade a formas de luta pautadas por ações indiretas e fragmentadas.

A prática sindical propositiva mostra seu fracasso mesmo naquilo que tem sido o ponto prioritário do movimento dos professores: a luta salarial. A Tabela 1 acompanha a evolução do salário real da categoria

Note-se que, enquanto o ICV-Dieese acumulou no período de 1998 a 2007 uma variação de 85,40%, o salário dos professores foi reajustado apenas em 36,91%, resultando em uma perda de seu poder aquisitivo da ordem de 26% (Dieese - Subseção Apeoesp/Cepes).

Diante do quadro regressivo de hegemonia neoliberal, o discurso da Apeoesp se torna vazio: "A escola pública e os professores exigem respeito. Educação tem que ser prioridade!"

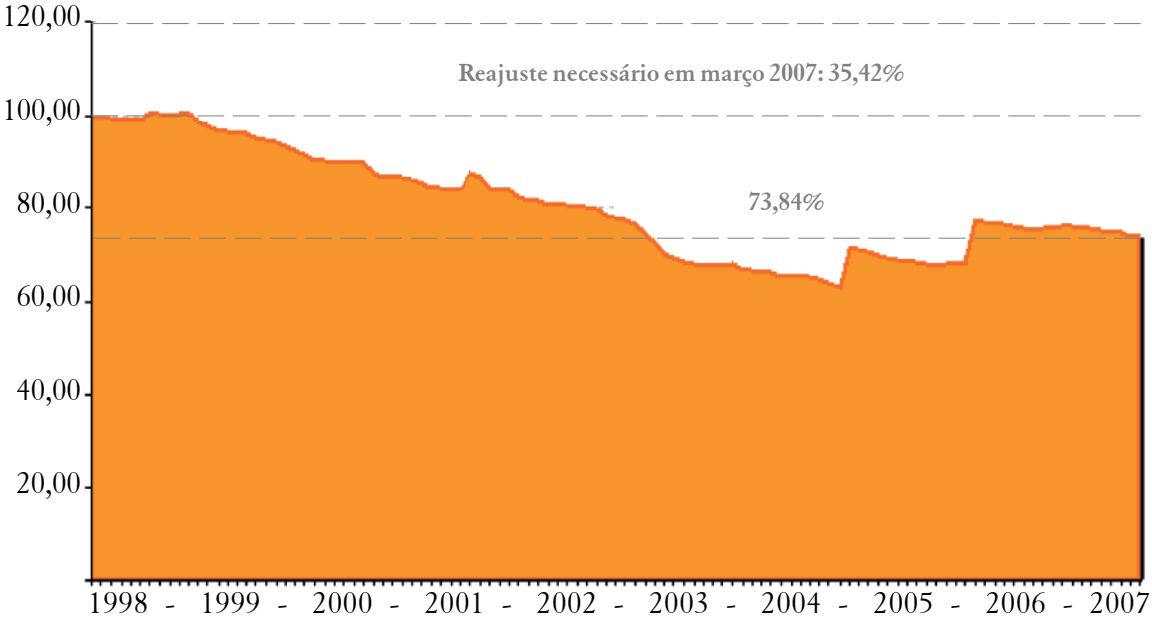
O salto qualitativo na educação pública e a valorização efetiva dos professores requer a mudança do modelo econômico neoliberal. Para tanto, a Apeoesp precisará romper com o insulamento corporativo e adotar outras estratégias de luta, estas na perspectiva da classe trabalhadora.

---

17 "Governo rasga Plano de Carreira", *Jornal da Apeoesp*, n. 256, nov-dez 2001.

18 "Mais um bônus destrói a carreira dos professores", *Jornal da Apeoesp*, n. 260, set-out 2002.

Gráfico 1
Evolução do salário real*
Professor de Educação Básica I – 24 horas, fev 1998 - fev 2007



* Sobre os salários básicos, não inclui as gratificações.
Índice base: fevereiro 1998 = 100.
Fonte: Fonte: Dieese – Subseção Apeoesp/Cepes.

Referências

Adrião, Thereza Maria de Freitas. "Autonomia monitorada como eixo de mudança: Padrões de gestão do ensino público paulista (1995-1998)", São Paulo, Universidade de São Paulo, 2001, tese de doutorado em educação.

Anderson, Perry. "Balanço do neoliberalismo", in Pablo Gentili & Emir Sader (orgs), *Pós-neoliberalismo: As políticas sociais e o Estado democrático*, Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1995.

Assis, Silvana Soares de. "As Reformas neoliberais no ensino público paulista e o sindicalismo propositivo da Apeoesp (Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo) – 1991-1998", Campinas, Universidade Estadual de Campinas, 1999, dissertação de mestrado.

Boito Jr., Armando. "Hegemonia neoliberal e sindicalismo no Brasil", *Crítica Marxista*, Vol. 3, São Paulo, 1996.

———. *Política neoliberal e sindicalismo no Brasil*, São Paulo, Xamã, 1999.

———. "Neoliberalismo, sistema educacional e trabalhadores em educação no Brasil", *Revista Eletrônica Espaço Acadêmico*, Vol. 14, 2002b. Disponível em: http://www.espacoacademico.com.br/014/14cboito.htm. Acesso em: 08.10.2008.

Fiori, José L. *Os moedeiros falsos*, Petrópolis, Vozes, 1997.

Galvão, Andreia. "A CUT na encruzilhada: Impactos do neoliberalismo sobre o movimento sindical combativo", *Ideias*, Ano 9, Campinas, 2002.

GOULART, Débora Cristina. "Entre a denúncia e a renúncia: A Apeoesp (Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo) frente as reformas na educação pública na gestão Mário Covas (1995-1998)", Campinas, Universidade Estadual de Campinas, 2004, dissertação de mestrado.

OLIVEIRA, Sônia R. F. de. "Formulações de políticas educacionais: um estudo sobre a Secretaria de Educação do Estado de São Paulo (1995-1998)", Campinas, Universidade Estadual de Campinas, 1999, dissertação de mestrado em educação.

PAULA, Ricardo Pires de. "Entre o sacerdócio e a contestação: Uma história da Apeoesp (1945-1989)", Assis, Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras, 2007, tese de doutorado.

PERALVA, Angelina Teixeira. "Reinventando a escola: a luta dos professores públicos do estado de São Paulo na transição democrática", São Paulo, Universidade de São Paulo, Faculdade de Educação, 1992, tese de livre-docência.

SAES, Décio. *República do capital: Capitalismo e processo político no Brasil* , São Paulo, Boitempo, 2001.

———. "Classe média e escola capitalista", *Crítica Marxista*, n. 21, São Paulo, 2005.

SÃO PAULO (ESTADO). Decreto n. 46.167, de 9 de outubro de 2001. Regulamenta o Bônus Mérito instituído às classes de docentes do Quadro do Magistério, pela Lei Complementar n. 891, de 28 de dezembro de 2000, São Paulo, 2001b.

———. Decreto n. 46.168, de 9 de outubro de 2001. Regulamenta o Bônus Gestão instituído às classes de suporte pedagógico do Quadro do Magistério, pela Lei Complementar n. 890, de 28 de dezembro de 2000, São Paulo, 2001c.

——— . Lei Complementar n. 836, de 30 de dezembro de 1997. Institui Plano de Carreira, Vencimentos e Salários para os integrantes do Quadro do Magistério da Secretaria da Educação e dá outras providências correlatas, *Diário Oficial do Estado*, Seção I, São Paulo, 1997.

——— . Lei Complementar n. 890, de 28 de dezembro de 2000. Institui Bônus Gestão às classes de Suporte Pedagógico do Quadro do Magistério, e dá outras providências, São Paulo, 2000b.

——— . Lei Complementar n. 891, de 28 de dezembro de 2000. Institui Bônus Mérito às classes de Docentes do Quadro do Magistério, e dá outras providências, São Paulo, 2000c.

———. Secretaria de Estado da Educação, Comunicado SE de 22 de março de 1995. Dispõe sobre as principais diretrizes educacionais para o Estado de São Paulo, para o período de 1995 a 31 de dezembro de 1998, *Diário Oficial do Estado*, Seção I, São Paulo, 1995a.

STEINVASCHER, Andréa. "A implantação da progressão continuada no estado de São Paulo: Um caminho para a democratização do ensino?", São Paulo, Universidade de São Paulo, 2003, dissertação de mestrado em educação.

VIRIATO, Edagmar Orquizas. "Política educacional do Estado de São Paulo (1995-1998): Desconstrução da escola pública", São Paulo, Pontifícia Universidade Católica, 2001, tese de doutorado em educação.

25

A greve do magistério em 1963: Velhos problemas, novas ações

Ricardo Pires de Paula*

Introdução

Em 1963, o Brasil vivenciou um momento de grandes embates políticos. O governo parlamentar deu lugar ao retorno do presidencialismo e as propostas defendidas pelo governo João Goulart ganharam as ruas dividindo setores da sociedade, agravando a frágil estabilidade política. Em meio a manifestações de diversos segmentos sociais, ganhou relevância a participação dos professores em manifestos, culminando na primeira greve docente no estado de São Paulo e uma das primeiras em todo o país. Embora não houvesse o envolvimento direto dessa categoria nas lutas em defesa das reformas de base, a forma de atuar aproximou os professores das demais categorias profissionais estimulando laços de solidariedade verificados durante o movimento grevista.

Pretendemos nesse artigo[1] abordar as condições responsáveis pela adesão dos professores paulistas à greve de 1963, as experiências construídas pelos docentes na disputa travada, simultaneamente, contra o governo e contra as representações acerca do papel social dos professores e da legitimidade de sua participação em associações reivindicatórias e em ações grevistas.

A Apeoesp

Antes de analisarmos o contexto na qual está inserida a participação dos professores paulistas na greve de 1963, convém analisarmos como se formou a principal entidade coletiva dos profissionais do magistério no estado: a Apeoesp. Fundada em 1945, na

* Ricardo Pires de Paula, Unesp, contato: rpphist@uol.com.br.

1 Este artigo sintetiza algumas discussões presentes na tese de doutorado intitulada "Do sacerdócio à contestação: Uma história da Apeoesp (1945-1989)", defendida junto ao Programa de Pós-Graduação em História na FCL-Unesp, Assis.

cidade de São Carlos, a Apeoesp reunia, principalmente, professores que lecionavam no ensino secundário.[2] Os professores nessa modalidade de ensino sentiam-se desprestigiados se comparados a docentes de outros níveis de ensino, particularmente aqueles do nível primário que já mantinham uma entidade associativa que os representava desde 1930, chamado de Centro do Professorado Paulista – CPP.

Diante do aumento no número de professores no nível secundário e a necessidade de se fazer representar, um grupo de professores decidiu se articular para fundar a primeira entidade do magistério secundário cujos objetivos seriam:

> Defender os direitos de todos os seus associados, adotando medidas que visem garantir-lhes um nível de vida compatível com a dignidade humana; organizar departamentos especializados para estudo de todas as questões referentes ao ensino e legislação, de modo a, facilitando as consultas, poupar tempo e suavizar a difícil tarefa do professor; promover uma aproximação mais eficiente, com os responsáveis pelo ensino no Brasil e no estado, de modo a serem os professores ouvidos por intermédio desta associação; promover palestras, conferências, reuniões [...] tudo quanto possa estimular o amor pelo estudo, pelo ensino e pelos grandes vultos que engrandeceram a nossa pátria; estabelecer um centro de reuniões onde os associados possam debater e cultivar os grandes ideais de solidariedade humana e profissional e prestar aos associados todo o apoio moral, técnico e jurídico de que necessitarem.[3]

Visavam os professores fortalecer laços de afinidade dentro da categoria definindo diretrizes no tocante a atuação profissional e mesmo política diante das instituições governamentais. Em um primeiro momento, evidenciava-se uma atitude de aproximação e deferência em relação aos ocupantes do executivo paulista, tanto que um representante do órgão responsável pela educação participou da solenidade que fundou a entidade.

As primeiras formas de mobilização da categoria restringiram-se aos congressos que tinham como objetivo construir uma identidade coletiva dos professores secundários, articulando temáticas específicas atinentes a sua realidade. Além de possibilitar uma aproximação entre os professores, por meio do diálogo entre as diversas experiências cotidianas, esses congressos serviram para alicerçar as concepções de ensino e de trabalho docente que permeariam as ações da Apeoesp.

Entre os diversos temas que constavam nas pautas dos congressos realizados pela Apeoesp, dois aparecem com maior frequência: a majoração dos vencimentos e a necessidade de realizar concursos para professores no estado. Em face da pouca disposição dos seguidos governos em atender tais reivindicações, os docentes começaram a diversificar suas formas de mobilização, organizando encontros regionais seguidos de manifestações de rua.

Dentro de uma conjuntura de expansão do ensino secundário, a Apeoesp procurava reforçar sua identidade junto à categoria, enfatizando suas especificidades, procurando legitimar-se como entidade representativa frente ao governo paulista. Algumas campa-

---

2 Até a LDB 5.692/71, o ensino estava divido em ensino primário, ensino de grau médio, subdivido em g inasial e colegial, sendo este voltado para as modalidades: secundário, normal e técnico.

3 *Estatutos da Apeoesp*, 1945: 2.

nhas concorreram para esse processo como os debates travados acerca da aprovação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional durante a década de 1950 e a campanha "mais prédios para as escolas, melhores vencimentos para os professores" desenvolvida em 1958.

De 1958 a 1963, o professorado do nível secundário começava um processo de transição em relação a suas concepções, suas práticas e ações, repercutindo em sua organização coletiva. Convém lembrarmos alguns elementos internos e externos que contribuíram nessa transição. O aumento no número de docentes, a desvalorização salarial, a ascensão de Raul Schwinden à presidência da entidade e sua posterior vitória eleitoral à Assembleia Legislativa por um partido de oposição ao governo da época (Ademar de Barros) e a polarização ideológica vivenciada no país no início dos anos 1960.

O final da década de 1950 foi marcado pelo aumento da inflação e maior endividamento do país, decorrentes do crescimento acelerado da segunda metade da década a partir da política desenvolvimentista de JK. A inflação crescente mais o atraso no pagamento das chamadas aulas extraordinárias que compunham a jornada dos docentes no estado de São Paulo contribuíam para um processo de proletarização. Cessadas as possibilidades de acordos com o governo paulista a fim de sanar a desvalorização salarial, os professores começaram a "radicalizar" os discursos, atacando a política educacional e criticando a postura da Secretaria de Educação diante de suas demandas não solucionadas.

Em meio a uma conjuntura econômica desfavorável e aos problemas que, repetidamente, cercavam os docentes do ensino secundário (jornada, vencimentos e carreira), a Apeoesp passou a atuar de forma diferente em relação ao governo e mesmo em relação a outras entidades do magistério estadual. A cordialidade no tratamento verificado nos anos iniciais começou a dar lugar a comentários nada elogiosos aos ocupantes da função de secretário de Educação. Em relação a outras agremiações docentes, a Apeoesp em um primeiro momento manteve certo distanciamento para demarcar suas diferenças mais de ordem profissional que de ordem política. A partir dos anos 1950 houve uma aproximação com as associações representativas dos professores primários, dos professores do ensino técnico e industrial, da mesma forma com sindicatos e representações estudantis. Mais do que concorrer era preciso articular um luta conjunta que se desdobraria em campanhas defendendo mais recursos à educação e melhores condições de trabalho e salário aos profissionais do ensino paulista. Mesmo assim, algumas diferenças profissionais e pessoais, aliadas à habilidade do governo em fragmentar o magistério estadual impediram que as representações coletivas docentes se unificassem de forma definitiva. Algumas campanhas foram encetadas em conjunto, mas logo sua aliança era desfeita.

Enquanto o CPP, entidade do magistério primário, manteve uma política bastante personalista em sua organização, a Apeoesp apresentou grande rotatividade em seus órgãos de direção e em sua presidência. Raul Schwinden foi um dos presidentes da entidade que deu outra orientação a essa postura organizacional. Eleito presidente da associação em 1959, manteve-se como principal nome da entidade até a sua cassação política ocorrida em 1969. Sua liderança foi alicerçada em parte pelo mandato de deputado estadual no período entre 1963 e 1969, tornando-se uma das principais lideranças do professorado no estado.

A greve: Do ensaio à realização

O tom apaziguador de outros tempos começava a dar lugar à proposta de ações diretas que revertessem a situação econômica e social do professor. Em abril de 1959, a greve surgiu pela primeira vez na pauta de uma concentração regional, realizada em Campinas pela Apeoesp.[4] Como os assuntos que compunham a pauta dos debates eram sugeridos pelos professores, somos levados a pensar que florescia entre algumas de suas lideranças ou mesmo, entre alguns de seus associados, o desejo de tornar mais efetivas e visíveis as manifestações críticas contra o estado por meio de ações mais incisivas do professorado.

A permanência das dificuldades referentes ao pagamento das aulas excedentes revela a importância da questão econômica na mobilização e organização da classe dos professores que, gradualmente, acumulava indignação e experiências na relação com o estado. De acordo com Thompson (1981: 15-16), as experiências, pensadas como "a resposta mental e emocional de um grupo social a muitos acontecimentos inter-relacionados ou a muitas repetições do mesmo tipo de acontecimento", seriam responsáveis pela elaboração/reelaboração de uma consciência coletiva, capaz de reformular suas concepções e suas ações, no embate com outros grupos sociais.

Dessa forma, a greve, instrumento utilizado por diversos segmentos da classe trabalhadora começava a ser ventilada como alternativa aos educadores na resolução de seus problemas. Em maio de 1959, novamente, a paralisação das atividades figurou entres os assuntos debatidos em um evento realizado na cidade de Rio Claro, e seria deflagrada caso fosse aprovada pela maioria participante.[5] Nesse momento, a preocupação da associação era debater a legitimidade da greve como instrumento de pressão ao governo estadual. O assunto "greve" deixava de ser um tabu entre os docentes e passava a ser uma alternativa entre outras ações possíveis para defender os interesses do professorado.

Entre 1959 e 1963, no governo Carvalho Pinto, após o fracasso nas tentativas de unificar as entidades do magistério, a Apeoesp continuou pressionando o governo a fim de verem atendidas suas reivindicações.

No segundo semestre de 1962, as entidades do magistério retomaram o diálogo após algumas desavenças nos anos anteriores, a fim de encetar ações conjuntas pela categoria, reivindicando medidas que tentassem minimizar os efeitos que a inflação ascendente provocava nos salários.[6] Nesse sentido, o 15 de outubro (dia do professor) passou a ser visto como um momento oportuno de externar não apenas homenagens mas também o

4 "Prepara o magistério oficial uma concentração regional em Campinas", *A Gazeta*, São Paulo, 09.04.1959.

5 "Transferida para o dia 24 do corrente a concentração de professores em Rio Claro", *A Gazeta*, São Paulo, 14.05.1959.

6 Os salários reajustados em abril daquele ano já se mostravam insuficientes, na opinião das associações docentes. O valor de Cr$ 44.500,00 correspondia a pouco mais de três salário mínimos em 1962 e pouco mais de dois mínimos a partir de janeiro de 1963.

protesto da categoria frente ao não atendimento de suas demandas pelo governo. De acordo com Paula Perin Vicentini (2002: 197), o dia do professor "consistia numa comemoração marcada pela valorização do indivíduo – uma oportunidade para que professoras e professores deixassem por alguns instantes o anonimato que caracterizava a profissão" e, tão logo o professorado acrescentava um caráter mais reivindicatório a essa data, as imagens individuais começaram a dar lugar a coletividades.

As dificuldades eram frequentes, o professor, apesar do discurso de muitos governantes e intelectuais afirmando da importância de sua missão, vivia em meio ao descaso por parte das autoridades políticas. Salários defasados e atrasados, ausência de participação nas esferas decisórias de política educacional, assim como inadequação de prédios e materiais para o melhor aproveitamento das aulas, constituíam-se em reveses que em vez de diminuir, eram agravados com o passar dos anos, em um processo de proletarização. Termo este, entendido como um processo simultâneo de empobrecimento material e alheamento na elaboração de diretrizes de seu trabalho.[7]

Em 1963, diante da agitação política provocada pelo fim do parlamentarismo, pela tentativa do presidente João Goulart em aprovar alterações na Constituição nos artigos referentes à desapropriação de terras para fins de reforma agrária e à regulamentação da lei de remessa de lucros, além da votação contrária pelo Congresso à decretação de estado de sítio, os professores paulistas voltaram às ruas a fim de protestar contra os índices de reajustes propostos pelo então governador Ademar de Barros (1963-1966).

> Os manifestantes – cerca de cinco mil, da capital e do interior – percorreram as ruas centrais da cidade, dirigindo-se depois aos Campos Elísios. Ali, vaiaram demoradamente o governador do estado, por ter este feito novas promessas de aumento até o fim do mês. Desconcertando-se com a manifestação de desagrado, o governador abandonou a sacada de onde falava ao professorado, recolhendo-se ao interior do palácio.[8]

Pela proposta do governo, somente os professores do ensino primário seriam beneficiados com uma gratificação de 25% em seus vencimentos. Este índice além de ser inferior ao que era reivindicado pelos docentes (60%) excluía os educadores do secundário.[9]

De imediato, as entidades da categoria se pronunciaram a respeito da proposta do governo. Raul Schwinden, pela Apeoesp manifestou sua "inconformidade pela decisão do executivo". A propósito, foi distribuído à classe um comunicado nos seguintes termos:

> Professores, mortas todas as esperanças de que os poderes governamentais reconheçam e reparem a injustiça no tratamento ao professorado paulista, o dia 15 de outubro, dia do professor, não deve ser comemorado como dia de festa e sim como dia de finados. Compareçamos, colegas à escola, nesse dia de luto, com uma tarja negra, que simbolize nossa desesperança.[10]

---

7 Para uma análise das diversas interpretações a respeito do termo proletarização, cf. Pessanha, 1984: 26-29.

8 "O magistério recebe com vaia nova promessa do governador", *O Estado de S. Paulo*, 12.09.1963.

9 "Aumento do magistério primário: 25%", *Última Hora*, São Paulo, 01.10.1963: 5.

10 Loc. cit.

Pelo manifesto da entidade, não havia nada que sinalizasse para o movimento grevista, apenas um desejo de expressar o quanto estavam contrariados com a medida do governo, comparecendo à escola com "tarja preta".

No entanto, o desenrolar dos acontecimentos mostrava que a categoria não suportaria o que considerava um desrespeito a sua condição por parte do executivo paulista. O Centro do Professorado Paulista, em assembleia realizada em 7 de outubro, deliberou pelo "ultimato" ao governo, estabelecendo que se até o dia 15 daquele mês, o governo não anunciasse novos valores, o magistério primário iniciaria uma greve.[11] Em alguns anos, o tom conciliador e amistoso dos discursos das entidades do professorado cedia lugar a demonstrações de indignação e de pressão ao governo.

Não havendo sinalização do governo estadual de qualquer contraproposta, os professores do ensino primário deram início aos preparativos da paralisação. Foi instalado um comando de greve na sede do CPP a fim de veicular boletins junto à categoria, bem como à sociedade dos motivos que teriam pesado na decisão do movimento paredista.

Frente à postura adotada por seus colegas do ensino primário, os diretores representados pela Udemo e os professores do ensino secundário, representados pela Apeoesp, deliberaram em assembleias que entrariam em greve também.[12] Estavam assentadas definitivamente as estratégias de enfrentamento que assumiriam os professores públicos paulistas. Numa demonstração de ousadia, resolveram questionar a ordem estabelecida que vedava a paralisação aos funcionários públicos.

O governo, como tentativa de demover os educadores do movimento, alertou-os dos riscos que incorriam ao desrespeitarem a lei e, portanto, serem passíveis de punição por parte da administração estadual "com o único escopo de preservar o respeito à lei".[13] Ao mesmo tempo, procurou constituir uma comissão para reexaminar as bases da contraproposta, porém, sem que sinalizasse para o atendimento pleno da reivindicação dos professores.[14]

Enquanto isso, diversos segmentos da sociedade manifestavam seu apoio à iniciativa dos educadores. Os deputados pronunciaram-se a favor prometendo empenho na votação de emendas ao projeto do governo no intuito de atender as reivindicações do magistério. Além da boa aceitação no legislativo estadual, expressaram seu apoio a União Paulista dos Estudantes Secundários – Upes, a União Estadual dos Estudantes – UEE, o grêmio estudantil da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo, a Federação dos Professores e Trabalhadores em Estabelecimentos de Ensino do Estado de São Paulo, a Associação dos Motoristas Profissionais do Serviço Público do Estado de São Paulo e o Sindicato dos Bancários do ABC.[15] Não podemos desprezar

---

11 "Professores: Greve no dia 16", *Última Hora*, São Paulo, 08.10.1963: 5.

12 "Mobiliza-se para a greve o magistério", *O Estado de S. Paulo*, 10.10.1963. "O governo adverte os professores; diretores aderem ao movimento", *O Estado de S. Paulo*, 12.10.1963. "Aderem à greve do dia 16 os professores do ensino secundário e normal oficial", *O Estado de S. Paulo*, 13.10.1963.

13 "O governo adverte os professores", *O Estado de S. Paulo*, 12.10.1963.

14 "Magistério: Considerada insatisfatória nova proposta do governador", *O Estado de S. Paulo*, 11.10.1963.

15 "Amanhã a greve a dos professores", *Folha de S. Paulo*, 15.10.1963: 16.

que a intensa cobertura da mídia impressa dada ao movimento garantiu a certos setores uma oportuna visibilidade a seus projetos políticos pessoais (no caso dos deputados) e coletivos (no caso das entidades estudantis e sindicais envolvidas diretamente na disputa ideológica travada no governo Goulart).

A expectativa do movimento deflagrado pelos professores acabou por revelar os embates em torno de suas práticas e atitudes dentro e fora da sala de aula. Estavam em disputa, não apenas valores econômicos, mas também valores simbólicos a respeito de como se concebia a função docente. Professores ordeiros davam lugar a professores que expressavam coletivamente suas críticas à política de educação e ao próprio governador. O embate experimentado no campo educacional seria acompanhada de uma luta por (re)definir o papel social dos professores, sua identidade e seus valores.

Setores da imprensa manifestaram-se a respeito dessas atitudes que floresciam entre os docentes. Em editorial, a *Folha de S. Paulo* classificava o movimento como "um gesto de desespero, e somente o desespero poderia levar uma classe tão ordeira como a do magistério a tão perigosa atitude".[16] Na avaliação do jornal, embora classificado como ato de desespero, a greve anunciada seria diferente das deflagradas por outras categorias, pois aos mestres caberiam responsabilidades inerentes à sua função que impediriam qualquer tipo de "desordem".

Para tentar barrar o movimento dos professores, nova mensagem foi enviada à Assembleia Legislativa, anunciando 40% de gratificação ao magistério primário e a equivalência ao padrão universitário para os professores do secundário. Em assembleias realizadas por suas entidades, a categoria negou a contraproposta oferecida e deu início à primeira greve dos educadores paulistas à 0 hora do dia 16 de outubro.[17] Durante cinco dias, o professorado paulista dos diversos níveis de ensino, bem como alguns diretores, inspetores e delegados de ensino paralisariam as escolas no estado, recebendo o apoio de grande parte da população, inclusive dos pais dos alunos.[18]

No intuito de tentar confrontar a imagem do professor grevista a de "profissional devotado e respeitoso em seus afazeres", o governador Ademar de Barros e seu secretário de Educação, padre Januário Baleeiro, publicaram mensagens dirigidas ao professor no mesmo dia em que era anunciado a paralisação dos profissionais de ensino. O teor de suas mensagens louvava o trabalho do educador, cobrando-lhe o "diálogo" e "equilíbrio" que tanto marcara a sua "missão na sociedade".[19]

> Ao esclarecido professorado de São Paulo – a quem o estado e o país devem os mais assinalados serviços na formação de nossa infância e juventude e na defesa das nossas instituições democráticas e tradições cristãs – as minhas saudações mais afetuosas no Dia do Professor.

16 "Professores", *Folha de S. Paulo*, 15.10.1963: 4.

17 "Será deflagrada amanhã greve dos professores", *A Gazeta*, São Paulo, 15.10.1963. "Nova mensagem do Executivo é recusada pelo professorado", *O Estado de S. Paulo*, 15.10.1963. "Magistério repele novo abono: Greve", *Última Hora*, São Paulo, 15.10.1963: 6.

18 Sant'Ana, 1993: 96.

19 Idem.

> [...] Abraço o professor paulista nesta data tão expressiva, certo de que cumprirá a sua missão, confiante na ação do governo e oferecendo, assim, o exemplo de equilíbrio que a cultura lhe empresta para que, de nosso diálogo, se beneficiem a nobre classe, o nosso povo e o poder constituído, a bem da continuidade democrática de São Paulo.

O governador procurava distinguir o "esclarecido professorado", afeito ao diálogo e às tradições democráticas daquele que tinha como objetivo negar a sua "missão" e ameaçar "o poder constituído" em São Paulo por meio da "agitação grevista".

Também o secretário de Educação fez referência ao "abnegado mestre paulista", lembrando-o de seu dever de não "desamparar a infância e a juventude que lhe foram confiadas". Mesmo diante dos sacrifícios a que eram submetidos, manteriam-se em seus postos, oferecendo ao Brasil o admirável exemplo de "constância e apego" às "tradições cristãs e democráticas". A menção aos valores da moral cristã, da família e da pátria, começavam a ser divulgados, entre os segmentos de direita, a fim de insuflar a população contra a suposta "invasão comunista" ou a "instalação da república sindicalista" que estariam em marcha no país.[20]

Mesmo com essa retórica, o governo não conseguiu impedir a greve que, na avaliação da imprensa, havia atingido a quase totalidade das escolas primárias e secundárias do estado.[21] Tal constatação era feita também, segundo Raul Schwinden, pelos deputados que chegavam das diversas regiões do estado e confirmavam a paralisação quase total nas unidades escolares oficiais "e se estendendo a muitas instituições particulares".[22]

Como contraponto, o governo, inicialmente tentou desmerecer o movimento, afirmando não existir adesão total das escolas no interior, devido ao fato de o professorado ter recebido "com agrado as propostas de aumento". No entanto, tratou de divulgar um ato da secretaria, determinando as punições cabíveis àqueles que tivessem aderido à greve. Fundamentando tal ação, o secretário acusou ter sido o movimento motivado por "inspiração comunista", tendo como uma de suas implicações a ameaça de "agravar os problemas ligados à segurança das instituições".[23]

Essa acusação de "infiltração comunista no magistério" pode ter partido do fato de que o movimento dos professores ter recebido manifestações de solidariedade de organizações de orientação comunista como o Pacto de Ação Conjunta, bem como de outros sindicatos que seguiam essa vertente. A receptividade a essas moções de apoio era diferente entre os professores liderados pelo CPP e pela a Apeoesp.

> Estes (professores representados pela Apeoesp), com o objetivo de aumentar a pressão contra o governo, segundo afirmam os líderes, dão ênfase especial às declarações de apoio das entidades da classe operária. Porém, essas mesmas declarações de solidariedade são acolhi-

---

20 Tais ideais foram sacramentados nas marchas "da família, com Deus, pela Liberdade" que assinalaram os últimos momentos do governo de João Goulart. Para uma análise dessas marchas, cf., entre outras obras, Simões, 1985.

21 "Greve paralisou a quase totalidade das escolas primárias e secundárias", *O Estado de S. Paulo*, 17.10.1963.

22 "Aprovação do orçamento só com o professorado atendido", *Folha de S. Paulo*, 17.10.1963: 8.

23 "Ainda paralisadas as escolas oficiais; deverão reabrir-se hoje as particulares", *O Estado de S. Paulo, 18.10.1963*.

> das com muita discrição na sede do Centro do Professorado Paulista, onde, se salientou, frequentemente, que a greve dos professores primários era "apolítica, apartidária e despida de qualquer caráter ideológico, pois simplesmente, reivindicatória".[24]

Devido ao contexto de radicalização política em torno das Reformas de Base e de outras medidas referidas anteriormente, governo e setores de imprensa reproduziam essa suposta ameaça de ideologização do movimento dos educadores. Editorial do jornal *O Estado de S. Paulo* chamava atenção para o fato de que

> [...] indivíduos envolvidos pelas falsas esquerdas, alguns treinados na escola do CGT [...] estão tentando envolver os professores menos avisados, com o objetivo de transformar uma reivindicação idônea e livre de injunções partidárias, numa autêntica manifestação de caráter político.[25]

Ou seja, mesmo que a greve tivesse o apoio de amplos setores da sociedade, ela só poderia ser bem sucedida se evitasse a intromissão de "elementos que teriam o interesse em politizar o movimento", mantendo o equilíbrio e o caráter cívico, inerentes à função que ocupavam.

O clima era tenso nos mais diversos segmentos de trabalhadores afinal, diversas categorias haviam paralisado suas atividades nos meses de setembro e outubro daquele ano. Greves gerais espocaram nos grandes centros urbanos servindo de pressão aos patrões e políticos conservadores que citavam esses eventos como marcos de um levante comunista ou sindicalista que se instalaria no país.

Como forma de rebater essas acusações, as lideranças do movimento encontraram-se com o cardeal de São Paulo, dom Carlos Carmelo de Vasconcelos Mota, tendo a sua bênção e a sua consideração de que "não acredita que existam grupos de agitadores, desvirtuando o sentido da greve". Segundo ele, "toda a vez que alguém reformar ou pleitear algo através de movimentos tais como o dos professores, é logo tachado de comunista pela parte contrária".[26] O apoio do cardeal de São Paulo deu importante contribuição na dupla disputa em questão: confortar aqueles que, dentro da categoria, não aceitavam interferência político-ideológica no movimento e aproximar amplas parcelas da sociedade às suas reivindicações.

As notícias de novas adesões das escolas no interior do estado confirmavam os resultados esperados por suas lideranças. Mesmo que em algumas cidades como São José do Rio Preto, houvesse a denúncia de que a Inspetoria Regional estaria perseguindo os professores,[27] o movimento crescia, angariando apoios na sociedade, que se constituíam num suporte importante para a sua continuidade.

---

24 "Ainda paralisadas as escolas oficiais; deverão reabrir-se hoje as particulares", *O Estado de S. Paulo*, 18.10.1963.

25 "Desvirtuamento da greve", *O Estado de S. Paulo*, 19.10.1963.

26 "Cardeal abençoa magistério em greve", *Última Hora*, São Paulo, 19.10.1963.

27 De acordo com jornais de São José do Rio Preto, a Inspetoria Regional estaria coagindo diretores das escolas a entregar a lista dos professores não efetivos que estariam em greve. "Comunicado dos professores do curso secundário", *Diário da Região*, São José do Rio Preto, 18.10.1963; e "Greve do Magistério", *Correio da Araraquarense*, 18.10.1963: 8.

Depois de deixarem mais de 2 milhões de alunos sem aulas, professores e governo, com a mediação dos deputados Sólon Borges dos Reis (pela CPP), Raul Schwinden (pela Apeoesp) e Hilário Torloni (pelo governo), anunciaram o fim da greve em 21 de outubro. Pelo acordo, os professores primários receberiam 60% de gratificação, estendidos também aos aposentados, enquanto os professores do secundário teriam gratificação de 25%, integração das aulas extraordinárias à aposentadoria e redução da jornada de 18 para 15 aulas semanais.[28]

Saldo da greve

Além do atendimento de suas reivindicações salariais, os professores tiveram assegurado a promessa de não haver punição pelos dias que ficaram parados. No intuito de desconstruir a ação grevista dos docentes, o secretário de educação determinou que os dias parados contassem como "feriado escolar".[29] Também fez repercutir que a paralisação não acontecia pela convocação dos professores mas sim pela requisição dos prédios escolares à Justiça Eleitoral. A despeito disso, não se pode desconsiderar as frequentes ameaças que se abateram sobre os profissionais do magistério. Se não houvesse uma adesão substantiva o governo não se preocuparia em desconstruir o movimento ou ameaçar os participantes.

A greve teria desempenhado um importante papel no processo de transição do magistério como sacerdócio para o magistério como profissão. De acordo com Paula Perin Vicentini, a greve constituiu-se em...

> ... um processo dinâmico, marcado pelo embate entre diferentes representações acerca do magistério e das ações recomendáveis à categoria, no qual estavam em jogo elementos diversos, tais como a ameaça de proletarização decorrente da desvalorização salarial, o apogeu das manifestações populistas, a polarização política dos anos 60 e sobretudo o *habitus* professoral, voltado para a defesa da dignidade da profissão. No âmbito desse processo, emergiu uma nova concepção do trabalho docente na qual era forte a ideia de que o professor era um profissional que deveria ser remunerado adequadamente, mesmo que para isso fosse necessário mudar as estratégias reivindicatórias da categoria. As imagens dos professores nas ruas, expressão dessa mudança, parecem ter contribuído para a afirmação de uma nova inserção profissional do magistério, tornando-a aceitável e até recomendável.[30]

Depois de cinco dias de intensa mobilização dos docentes, os professores encerraram a primeira experiência grevista da história do magistério paulista. Foram atendidos na quase totalidade de suas reivindicações, além disso, puderam vivenciar uma ação repleta de significações que abalariam as imagens socialmente difundidas até aquele momento.

---

28 "Atendidas as reivindicações: Volta às aulas o magistério", *O Estado de S. Paulo*, 22.10.1963. "Professores vencem batalha dos 60%: Greve acabou", *Última Hora*, São Paulo, 21.10.1963.

29 *Última Hora*, 23.10.1963: 5.

30 Vicentini, 2002: 165.

Mais do que colocar em evidência a educação, os professores puderam se constituir em atores coletivos ao mesmo tempo que definiam suas diferenças entre si e pelo confronto em relação ao estado. No entanto, o golpe civil-militar de abril de 1964 viria interromper a continuidade dessas experiências, provocando grandes mudanças na forma de agir e de representar tais ações do professorado.

Referências

Paula, Ricardo Pires de. "Do sacerdócio à contestação: Uma história da Apeoesp (1945-1989)", Assis, FCT-Unesp, 2007, tese de doutorado em história.

Pessanha, Eurize C. *Ascensão e queda do professor*, São Paulo, Cortez, 1994.

Sant'Ana, Ruth Bernardes de. "Professores de 1º e 2º graus: Representação social e mobilização coletiva", São Paulo, Universidade de São Paulo, 1993, dissertação de mestrado em sociologia.

Simões, Solange de Deus. *Deus, pátria e família: As mulheres no golpe de 1964*, Petrópolis, Vozes, 1985.

Thompson, Edward Palmer. *A miséria da teoria*, Rio de Janeiro, Zahar, 1981.

Vicentini, Paula Perin. "Imagens e representações de professores na história da profissão docente no Brasil (1933-1963)", São Paulo, Universidade de São Paulo, 2002, tese de doutorado em educação.

26

Apontamentos sobre as condições de emergência do associativismo docente no Maranhão

Robson Santos Câmara Silva*

Apresentação

O presente artigo busca desvelar, a partir dos censos de 1872 e 1920, e das estatísticas da instrução de 1907, o cenário de emergência do professorado no Maranhão. Entretanto, vale ressalvar, do ponto de vista histórico, que a história da educação maranhense começa a partir de 1612 com os padres capuchinhos franceses.

Os dados estatísticos apresentados compõem aquilo que, segundo Senra (2005), fundamenta-se em tornar "conhecidas as realidades distantes e ausentes" e cujo objetivo para este trabalho é o desvelamento do contexto sócio-histórico no sentido de compreender a sociedade e o processos antecedentes, a partir do século XIX e XX.

Diante disso, o caráter das interpretações é de ordem seminal, pois se trata de elementos levantados a partir de uma pesquisa em andamento, mas que podem trazer algumas considerações para conclusões futuras sobre o surgimento do associativismo no Maranhão.

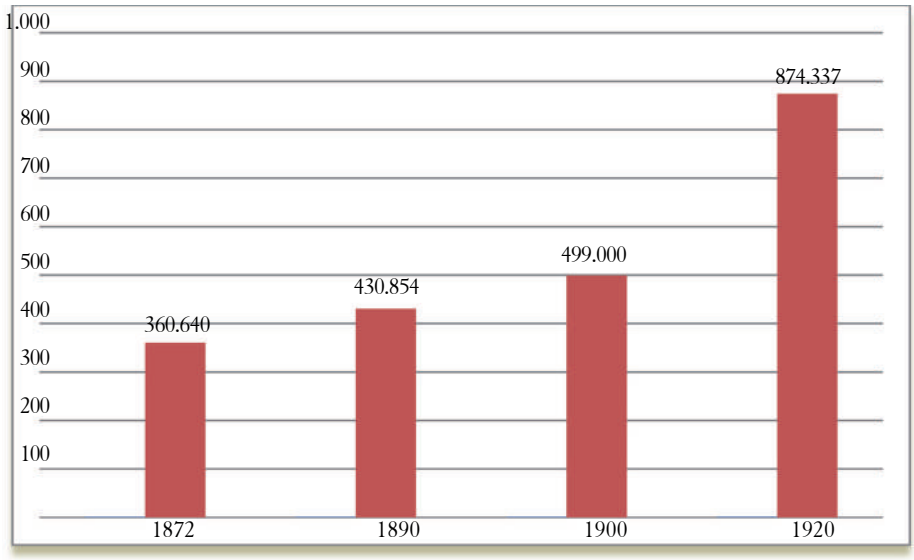
1. Características sócio-históricas do Maranhão segundo os recenseamentos de 1872 a 1920

Os dados demográficos anteriores – 1872 a 1920 – sobre o Maranhão pecam por sua imprecisão, porém, são os únicos disponíveis. Por outro lado, as estatísticas dos recenseamentos são bastante esclarecedoras para compreender o cenário do Maranhão colonial e os aspectos constitutivos, a partir dessas informações, das condicionantes sociais em que a organização da educação maranhense se constitui e, cujo desdobramento, tem reflexos diretos no processo de formação da organização docente que mais adiante será tratado em detalhe.

* Robson Santos Camara Silva, doutorando em sociologia na UnB, Eape/DF; contato: robsoncamara@gmail.com.

O Gráfico 1 é o ponto de partida analítico para buscar compreender como o processo educacional se desenvolveu utilizando para este entendimento os dados populacionais como parâmetro inicial. Pode-se também inferir, que o aumento populacional, por sua vez, não veio acompanhado do crescimento da oferta educacional proporcionalmente as demandas das classes que não possuía a hegemonia do poder político e econômico.

Gráfico 1
Crescimento populacional no Maranhão (1872-1920)



Fonte: Censo de 1920.

A demografia do Maranhão, observada no Gráfico 1, evidencia que houve um grande incremento populacional entre o século XIX e XX. Em termos comparativos, como pode ser observada nesta série histórica, pode ser dito que mais que duplicou entre 1872 e 1920 em termos absolutos.

As informações contidas dos Censos de 1872, 1890, 1900 e 1920 são de grande valor histórico e sociológico para caracterização do problema de pesquisa aqui desenvolvido, pois expressa de maneira quantitativa os elementos qualitativos que permitem identificar a estratificação e o conteúdo de classe presente na sociedade maranhense e como tais traços se expressam na constituição do magistério a partir do século XIX nessa unidade da federação.

Para compreender esse processo de expansão populacional, é necessário observar que o Maranhão teve o seu crescimento demográfico baseado nos fundamentos econômicos voltados à produção de dividendos para a metrópole portuguesa através da exploração da terra com o trabalho escravo. Tal contexto produziu um ativo populacional, cuja maior parte da força de trabalho era oriunda da escravidão de negros africanos em substituição à resistência do índio e às restrições existentes por parte do clero, em particular por parte da mais destacada e de maior força política entre as congregações do Brasil colonial, a Companhia de Jesus.

Para entender, inicialmente, o papel da igreja nesse processo, embora as estatísticas estejam se referindo à época em que os jesuítas já haviam sido expulsos, evidencia-se que o pensamento teológico justificador da escravidão é a coluna moral de sustentação da estrutura econômica. Esta percepção é explicitada por Saviani da seguinte maneira:

> Para os teólogos, a sua própria religião é considerada obra de Deus, ao passo que a religião é obra dos outros é dos homens, para os jesuítas a religião católica era considerada obra de Deus, enquanto as religiões dos índios e dos negros vindo da África eram obra do demônio. Eis como se cumpriu, pela catequese e pela instrução, o processo de aculturação da população colonial nas tradições e costumes do colonizador (idem, 2010: 47).

Por ser a ideologia colonial justificada a partir das necessidades econômicas, teve como parceira no empreendimento a Igreja Católica na fundamentação teológica que visava dar cunho valorativo através da explicação religiosa da escravidão.

Tabela 1
População do Maranhão por condição social e cor no Censo de 1872

<table>
<tr><td colspan="10">Condição social</td></tr>
<tr><td colspan="5">Homem</td><td colspan="5">Mulher</td></tr>
<tr><td colspan="3">Livre</td><td colspan="2">Escravo</td><td colspan="3">Livre</td><td colspan="2">Escrava</td></tr>
<tr><td colspan="3">141.942 (79,4%)</td><td colspan="2">36.889 (20,6%)</td><td colspan="3">142.159 (78,8%)</td><td colspan="2">38.050 (21,1%)</td></tr>
<tr><td colspan="5">Total: 178.831</td><td colspan="5">Total: 180.209</td></tr>
<tr><td colspan="10">Condição social considerando a cor ou etnia</td></tr>
<tr><td colspan="5">Homem</td><td colspan="5">Mulher</td></tr>
<tr><td colspan="3">Livre (%)</td><td colspan="2">Escravo (%)</td><td colspan="3">Livre (%)</td><td colspan="2">Escravo (%)</td></tr>
<tr><td>Branco</td><td>Preto</td><td>Pardo*</td><td>Preto</td><td>Pardo</td><td>Branca</td><td>Preta</td><td>Parda</td><td>Preta</td><td>Parda</td></tr>
<tr><td rowspan="2">14,5</td><td>3,5</td><td>21,5</td><td>3,2</td><td>7,0</td><td rowspan="2">14,3</td><td>3,6</td><td>20,2</td><td>7,3</td><td>3,2</td></tr>
<tr><td colspan="2">25,0</td><td colspan="2">10,2</td><td colspan="2">23,8</td><td colspan="2">10,5</td></tr>
<tr><td colspan="10">Pretos + pardos livres = 48,8%; pretos + pardos escravos = 20,7%; brancos (homens e mulheres = 28,8.</td></tr>
<tr><td colspan="10">População total: 359.040**</td></tr>
</table>

* Havia, no Censo de 1872, a denominação "cabocla", sendo aqui agrupada no conjunto dos "pardos".
** O relatório estatístico de 1876 adiciona aos dados do censo mais 1.600 habitantes oriundos da paróquia de Santa Tereza de Porto Franco, passando o total geral a 360.640 habitantes.
Fonte: Censo 1872

O conteúdo de classe se expressa inicialmente na distinção nos agrupamentos éticos evidenciados em sua condição social como pode ser visto na Tabela 1. Os dados apontam que a maior parte da população estava na condição livre em 1872 e, em sua maioria, era composta por mulheres, porém representava uma minoria no sentido sociológico.

Outra característica importante encontrada no censo é de que da população livre, entre homens e mulheres constituíam-se, em sua maioria, de pretos e pardos, o que totalizava 48,8%. Somando-se, também a estes dados os que estavam na condição de escravo entre homens e mulheres, obteremos 20,7% da população, o que corresponde dizer que 69,5% da população era composta de pretos e pardos, segundo a classificação étnicas da antiga Diretoria de Estatística.

O cenário da estratificação da sociedade maranhense desvela os traços constitutivos da conjuntura social e econômica da época, pois era o contexto da hierarquia dominante que se assentava elite que governava o Maranhão.

Os diversos conflitos de repercussão internacional possibilitaram que a província maranhense e seu senhorio se beneficiassem dos resultados econômicos da política agro-exportadora ali instalada. Os conflitos da independência da América, das prolongadas guerras napoleônicas, das revoltas de escravos que emergiram nas colônias antilhanas da França e da Inglaterra, dos combates do colonialismo espanhol na América do Sul produziram grandes divisas a partir de situações sazonais da economia mundial (Corrêa, 1993).

Com o fim da Guerra da Secessão, os preços do algodão maranhense caíram vertiginosamente. A economia maranhense voltava a apresentar antigos problemas, como débitos, a concorrência e o desencontro de preços e de estoques de produtos primários, o que fez com o Maranhão passasse de antigo importador de escravo a exportador, "vendendo às províncias sulistas, com rapidez, contingentes sucessivos da sua força de trabalho principal" (idem).

Posto isto, os dados elencados pela Tabela 1 mostram uma sociedade maranhense miscigenada e escravista, sendo 28,8% composta por brancos. Contudo, somente a elite branca proprietária de fazendas e dos negócios da província era que se apropriava dos dividendos econômicos do modelo produtivo ali instalado.

Nesse cenário, ser livre não representava ter acesso a educação em uma sociedade marcada pelo escravismo como viga mestra da sua organização social baseada na exclusão da maior parte da população, como pode ser visto na Tabela 2. A elite senhorial, cujo seus filhos eram educados na Europa e nos centros mais avançados da metrópole portuguesa, beneficiava-se dessa contradição, pois mantinham as condições de dominação.

Tabela 2
População do Maranhão por condição social segundo a instrução em 1872
Instrução Instrução da população escolar de 6 a 15 anos

Instrução								Instrução da população escolar de 6 a 15 anos							
Homem				Mulher				Meninos				Meninas			
Livre		Escravo		Livre		Escrava		Livres (%)		Escravos (%)		Livres (%)		Escravas (%)	
Lê e escreve	Analfabeto	Lê e escreve	Analfabeto	Lê e escreve	Analfabeta	Lê e escreve	Analfabeta	Frequentam a escola	Não frequentam a escola	Frequentam a escola	Não frequentam a escola	Frequentam a escola	Não frequentam a escola	Frequentam a escola	Não frequentam a escola
12,6	27,2	0,01	10,3	6,7	32,8	0,05	10,3	23,7	76,3	-	-	14,1	85,9	-	-

Fonte: Censo de 1872.

Como demonstrado pelo censo de 1872, dos homens e mulheres livres, somente 12,6 e 6,7% liam e escreviam, sendo 27,2% de homens e 32,8 de mulheres livres analfabetos. Os poucos escravos homens que sabiam ler correspondia a 0,01% e 0,05% de mulheres na mesma condição.

A instrução da população de 6 a 15 anos, a frequência escolar entre meninos livre é de apenas 23,7% e entre meninas 14,1%, o que demonstrava uma disparidade na oferta,

pois, evidenciava-se que a maior parte dos meninos e meninas livres não frequentavam a escola.

A sociedade se hierarquizava pela educação e ao mesmo tempo demonstrava a visão da elite dominante letrada isolada em sua cidadela de cultura cercada por uma massa de iletrados. Tal fator é fundamental para entender a questão do magistério em sua dimensão política e social, pois não era uma das profissões de maior expressão quantitativa e denotava uma elitização do acesso como um traço constitutivo da classe dominante da época.

O educador e parlamentar maranhense Antonio de A. Oliveira, que viveu no século XIX, em seu livro *O ensino público* é bastante ilustrativo ao analisar o contexto educacional maranhense de 1872, ao demonstrar de forma cabal o pouco interesse da elite dominante em relação à educação da população. Ele exemplifica os resultados do recenseamento da capital naquele período:

> São Luis divide-se em três freguesias, de populações mais ou menos iguais. Dentre elas a mais importante é sem dúvida a de Nossa Senhora da Vitória: aí está o comércio e a maior parte do funcionalismo público.
>
> Pois bem: nessa freguesia, que tem mais instrução que outras, e que deu 9.012 habitantes, foram contados 5.176 analfabetos.
>
> Como, porém, nesse número se compreendem os escravos, que andam por 2.623, subtraídos eles ficam, para 6.389 habitantes livres, 2.553 ignorantes. Ora, 2.553 são 39% de 6.389. Portanto se numa cidade, como a que tomei para base do cálculo, os ignorantes dão 39% da população livre, não exagero dizendo que noutras partes eles darão 40%, 60%, 70%, 80% e 90%. Donde resulta que sendo 64 ao médio entre 39 e 90 e adicionando-se a esse algarismo os 16% dos escravos, seguramente 80% da população geral são de ignorantes (Oliveira, 2003: 45-46).

O cenário maranhense, como se poder ver, é de grande segregação e marginalização da maior parte da população. A escola não era para todos, algo já arraigado na condução do processo educacional, pois é um privilégio que a elite governante da época não tinha a intenção de conceder a massa da população livre e muito menos à escrava.

A educação não era algo oferecido para todos, mas para uma pequena parte dos que acumularam poder econômico e político numa sociedade de analfabetos. Tal constatação permeia o cenário descrito por Oliveira, pois até nos centros mais dinâmicos da província o índice de escolarização era diminuto e refletia que o magistério padecia de consolidação na província enquanto oferta do seu benefício à população.

O período imperial não representou grande avanço para a educação da província, assim como os principais produtos de exportação maranhense perderam competitividade do mercado externo, o que teria reflexo direto no investimento educacional, ou seja, no aumento do número de escolas e a contratação de professores. Ademais, o interesse na escolarização da massa negra e mestiça não era uma prioridade dos governantes na sua perspectiva de classe.

O magistério maranhense nos anos de 1872, 1907 e 1920

O censo de 1872 apresenta dados importantes para desvelar os aspectos constitutivos do magistério maranhense, as informações sobre a característica do professorado ajudam a recompor o processo sócio-histórico da sua consolidação. Tais indicadores são elementos para se compreender os antecedentes históricos constitutivo do surgimento do associativismo docente maranhense. Por outro lado, entende-se que as estatísticas por si só não são autoexplicativas, pois precisam ser confrontada com a análise conjuntural de cada tempo. Nesse contexto, a Tabela 3 é bastante reveladora por apresentar algumas especificidades do magistério fundamentais para caracterizar a sua formação social e a dimensão de sua atuação na província no momento em que as aulas régias ainda era o modelo preponderante de trabalho docente.

Tabela 3
Magistério maranhense considerando
nacionalidade, condição social e sexo em 1872

Brasileiros		Estrangeiros				Número de municípios
Livre		Livre		Escravo		
Homem	Mulher	Homem	Mulher	Homem	Mulher	
152 58,4%	87 33,55%	16 6,1%	5 1,9%	-	-	37
Total = 239		Total = 21				
Total geral = 260						

Fonte: Censo de 1872.

De acordo com estes dados, havia em toda província, entre brasileiros e estrangeiros, 260 professores em 1872. Os docentes eram compostos por brasileiros era de 58,4% de homens e 33,5% de mulheres. Se agregarmos aos professores estrangeiros ao contingente de nacionais, o que corresponde, entre homens e mulheres, 6,1% e 1,9%, respectivamente, teremos um total de 64,5% de homens e 35,5% de mulheres no contexto geral. Portanto, se evidencia que o processo de concentração feminina na carreira ainda não havia ocorrido na forma como conhecemos nos tempos atuais.

O fato de a sociedade maranhense ter se constituído baseada no poder patriarcal denotava que esse professor, homem de letras, era extremamente prestigiado no seu ofício de ensinar. O magistério era composto de pessoas advinda dos estratos sociais elevados na sociedade de então, visto também que as primeiras letras eram também direcionadas a esse segmento social.

As aulas régias ainda praticadas no método Lancaster, efetuada na casa onde o próprio professor residia, compunha um cenário de isolamento desse ofício do ensino. Não se constituía, por sua vez, no lócus que poderia propiciar algum tipo de organização coletiva, além do mais, a origem social dos professores é um fator a considerar para o não

questionamento, a partir de alguma entidade associativa, da organização da educação naquele período.

Uma análise comparativa da educação ajuda a compreender o contexto do magistério no Maranhão. Observa-se, portanto, que tanto no Maranhão como na Bahia, percentualmente, a maior parte dos que atuavam no magistério eram homens, isto se deu pelo fato de o professorado ser composto, naquela época, por padres, juízes, advogados entre outras profissionais liberais que se dedicavam ao ensinar como atividade remunerada. Tal contexto é um dos vieses explicativos para algumas evidências encontradas nas estatísticas do Censo de 1872.

Tabela 4
Quadro comparativo do magistério entre
o Maranhão, Rio de Janeiro, Bahia e o Brasil,
considerando a nacionalidade, condição social e sexo em 1872

	Brasileiros		Estrangeiros				Total de professores
	Livre		Livre		Escravo		
	Homem	Mulher	Homem	Mulher	Homem	Mulher	
Maranhão	58,4%	33,5%	6,1%	1,9%	-	-	260
Bahia	59,2%	31,2%	4,0%	1,6%	-	-	768
Rio de Janeiro*	45,0%	32,5%	16,9%	5,5%			1.223
Brasil	21,9	58,0%	15,2%	4,9%			3.525

* Agregado os dados do Município Neutro.
Fonte: Censo de 1872.

Verifica-se, desse modo, que os dados agregados dos quantitativos de brasileiros e estrangeiros constituem o professorado brasileiro, pois são aqueles que atuam no país no ensino. Do ponto de vista da caracterização do magistério no Maranhão, observa-se que 64,5% dos docentes eram homens e 35,4% composto por mulheres. Como pode ser visto na tabela acima, portanto, pode-se identificar, diante disso, nos estados elencados a presença na atividade era quase o dobro de homens em relação às mulheres no trabalho de magistério.

As informações relativas à Bahia apresentam uma composição entre o professorado de 63,2% de homens e 32, 8% de mulheres, são indicadores similares ao do Maranhão. Por outro lado, os homens livres brasileiros no Rio de Janeiro somados nacionais e estrangeiros totalizariam 61,9% contra 38% de mulheres no mesmo contexto laboral na educação.

Contudo, teremos uma discrepância em relação ao Brasil, pois encontraremos 37,1 % de indivíduos do sexo masculino e 62,9 % do sexo feminino ao somarmos nacionais e estrangeiros.

O censo de 1872 indicava que havia 98 escolas no Maranhão, 89,8% eram públicas e 10,2% composta de particulares enquanto lócus de trabalho do professorado, ou seja, a atividade de magistério estava concentrada em sua maioria na esfera estatal em uma relação de 2,6 docentes por escola.

A Estatística da instrução de 1907 trata com mais detalhes a questão do professorado. Este trabalho estatístico ajuda a compreender as transformações ocorridas na educação maranhense no inicio do século XX, pois se debruçou exclusivamente sobre o tema.

Os dados da Tabela 5 apontam que o número de escolas entre 1872 a 1907 aumentou 62,1%, ao subir para 259 os estabelecimento de ensino em um total de 261 cursos, porém o professorado só cresceu em 24,6%, o que demonstra um quantitativo muito aquém da oferta para atender os 14.104, isto é, 40,8% alunos por docente.

Tabela 5
Educação maranhense segundo a Estatística da instrução de 1907, considerando escolas e cursos por dependência administrativa, pessoal docente e quantitativo de alunos

Escolas		Cursos		Pessoal docente		Alunos matriculados	
259		261		345		14.104	
Escolas				Cursos			
Federais	Estaduais	Municipais	Particulares	Federais	Estaduais	Municipais	Particulares
0,8%	55,2%	20,8%	23,2%	0,8%	54,8%	20,7%	23,7%

Fonte: Estatística da instrução de 1907.

Configurava, portanto, o magistério maranhense o fato de que a maioria dos professores estava vinculada a escolas estaduais, ou seja, 55,2% do total. O pessoal docente correspondia 54,8% na esfera estadual, 0,8% na esfera federal e 20,7% ligados aos municípios. Por outro lado, 23,7% do professorado atuavam nas escolas particulares existentes, muitas delas tendo como mantenedora organização de cunho confessional e a iniciativa privada.

O magistério vinculado às esferas federais, estaduais, municipais e de particulares. A Tabela 6 mostra elementos que ajudam a compreender onde se distribuíam o professorado por vínculo empregatício.

Tabela 6
Educação maranhense segundo a Estatística da instrução de 1907, considerando pessoal docente e alunos matriculados por dependência administrativa segundo o sexo

Pessoal docente				Alunos matriculados			
345				14.104			
Masculino 44,3%		Feminino 55,6%		Masculino 55,4%		Feminino 44,6%	
Federais	Estaduais	Municipais	Particulares	Federais	Estaduais	Municipais	Particulares
2,0%	54,2%	18,3%	21,7%	6,6%	59,3%	18,1%	21,9%

Fonte: Estatística da instrução de 1907.

Em 1907, como pode ser observado na tabela acima no que tange ao gênero, teremos 43,3% do professores do sexo masculino atuando, já perdendo em termos percentuais para as mulheres na atividade de magistério, o que já correspondia a 55,6%. Se compa-

rarmos aos dados de 1872, veremos que houve uma redução significativa dos homens no magistério.

Dos 345 professores existentes no Maranhão, 54,2% estavam na esfera estadual e 2% ligados ao nível federal, o que demonstra a pouca influência do governo central na educação no estado. Já no que tange ao município e a iniciativa privada, pode-se perceber certa equivalência, tendo uma vantagem ao segmento particular que empregavam 21,7% do professorado contra 18,3% do município.

Os professores atendiam 14.104 alunos matriculados, concentrando essas matrículas nas escolas estaduais, ou seja, 59,3%. As escolas particulares atendiam 21,9 % do alunado e 18,1% estavam nas escolas municipais. O governo federal tinha sua participação restrita a 6,6% das matrículas e por consequência um número menor de professores ligado a essa esfera.

O nível de ensino que atuavam os trabalhadores do magistério é dado importante para situarmos onde se concentrava a atividade de magistério, pois ajuda a desvelar o cenário em que esses trabalhadores desenvolviam o seu labor. Nesse sentido, a Tabela 7 apresenta a dependência administrativa em que o pessoal docente estava vinculado, os cursos e a demanda das matrículas do alunado, respectivamente.

Tabela 7
Educação maranhense segundo a Estatística da instrução de 1907, considerando pessoal docente e alunos matriculados segundo os cursos

Pessoal docente				Alunos matriculados			
Dos cursos				Nos cursos			
Superiores	Profissionais	Secundário	Primário	Superiores	Profissionais	Secundário	Primário
-	6,9%	12,2%	80,9%	-	1,8%	4,5%	93,6%

Fonte: Estatística da instrução de 1907.

O ensino primário aparece como o nível de maior concentração do professorado, 80,9%, o que converge com os 93,6% das matrículas nos cursos do nível primário. Em relação ao secundário, 12,2% dos 345 professores atuavam nesse nível de ensino contra 4,5% de alunos matriculados, em um total de 14.104. A relação professor por aluno era de 0,02, ou seja, era uma relação extremamente incipiente para o atendimento da demanda educacional para época.

No que tange aos docentes do ensino profissional, registra-se que 6,9% dos professores se dedicavam a essa modalidade. Os alunos matriculados nos cursos profissionais correspondiam a 1,8% do total geral.

Como pode ser observado, a educação maranhense era deficitária em relação a demanda educacional de sua população, pois o número de estudantes matriculados em cursos profissionalizantes, sobretudo o que capacitava para a área pedagógica, embora em maior proporção, poucos alunos conseguiam concluir o curso. Veja a Tabela 8.

Eram 19 os professores que atuavam na formação profissional. O curso pedagógico era onde se concentrava 68,4% desse professorado, o que demonstrava certo esforço em

Tabela 8
Educação maranhense considerando o pessoal docente
que atua na educação profissional e os alunos inscritos

Pessoal docente	19	Dos cursos	Sacerdotal	21,0%
			Pedagógico	68,4%
			Artístico-liberal	10,5%
			Agronômico	-
			Artístico-industrial	-
			Náutico	-
			Comerciais	-
Alunos matriculados	206		Sacerdotal	6,8%
			Pedagógico*	56,8%
			Artístico-liberal	36,4
			Agronômico	-
			Artístico-industrial	-
			Náutico	-
			Comerciais	-

* Em cada 1.000 alunos matriculados, 9 concluíam o curso.
Fonte: Estatística da instrução de 1907.

suprir a carência desses profissionais pelo estado. Os que ministravam aulas em curso sacerdotais contavam 21% e nos artístico-liberais 10,5%.

Posto isso, observa-se que os alunos que estavam cursos pedagógicos correspondiam a 56,8% das matriculas, entretanto, em cada 1.000 apenas 9 concluíam a sua formação. A matrícula em cursos artístico-liberais correspondia a 36,4%, em contraste como o curso sacerdotal que ocupava 6,8%.

Na década de 1920, a situação educacional não se modifica tanto, até se agrava em relação atividade profissional do magistério. Como pode ser observada na Tabela 9, a proporção de quantidade de escola e de professores para atender o crescimento da população escolar apresenta um descompasso. Tal questão pode apontar para diversos fatores faziam que o magistério não fosse priorizada para atender a demanda de escolarização.

Tabela 9
Escolas e população escolar em relação
à média por professor no Maranhão em 1920

Escolas	Média Professor por escola	População escolar		Média Professor por população escolar
		Total	Média por escola	
415	1,9	144.400	348 alunos	0,005

Fonte: Censo de 1920.

Ao se comparar o quantitativo de escolas que existiam em 1907, constata-se que houve um crescimento de 35,2%, o que corresponde as 415 escolas de 1920. Por outro lado, a média de professor por escola é de apenas 1,9, isso para uma população escolar de 144.400 alunos.

Outro dado importante, do ponto de vista da oferta, é que para uma média, de acordo com o censo, de 348 alunos por escola havia uma correspondência de 0, 005 professores por escola, ou seja, um déficit na oferta de ensino já precária para a necessidade do estado naquele período.

Ao separar a população escolar e o número de matriculados a partir da Tabela 10, temos um dado real do cenário atual do professorado maranhense. A carência na oferta era muito grande, o que explica a baixíssima relação entre a população escolar e número de professores para atendê-la, o que demonstra também que a prioridade do governo com a educação não era de grande relevância.

Tabela 10
População escolar no Maranhão
e matrículas na instrução primária em 1920

População escolar (entre 7 e 12 anos)			Matrículas nas escolas primárias (por sexo)		
Masculino	Feminino	Total	Masculino	Feminino	Total
73.207 50,7%	71.193 49,3%	144.400	11.481 54,55%	9.562 45,44%	21.043

Fonte: Censo de 1920.

O total da população em idade escolar apresentava a demanda escolar para educação do sexo masculino e feminino, 50,7 e 49,3%, respectivamente. Entretanto, no quesito matricula, o número cai vertiginosamente e explica um dos aspectos que relacionado ao quantitativo de professores (Tabela 11) existente diante da demanda educacional da população passível de escolarização.

Tabela 11
Composição do magistério maranhense
considerando o sexo e nacionalidade (1920)

Brasileiros		Estrangeiros		Composição geral do magistérios maranhense segundo o sexo	
Homens	Mulheres	Homens	Mulheres	Homens	mulheres
28,3%	71,6%	50%	50%	29%	71%
Total: 769 professores		Total: 24 professores		Total geral: 793	

Fonte: Censo de 1920.

O número de matriculados (Tabela 10) correspondia somente a 14,47% da população escolar. Os indivíduos matriculados do sexo masculino correspondiam a 15,68% e 13,43% eram do sexo feminino. Portanto, ao se considerar o quantitativo de alunos matriculados e dividir pelo número de professores, a média de estudantes seria de 26 por turma.

O cenário educacional maranhense compunha-se de poucas escolas diante de uma demanda educacional bem superior. O pequeno número de professores em relação população escolar indica que esses profissionais do magistério faziam parte de um segmento de trabalhadores pouco expandido para a sociedade da época.

Os brasileiros eram em maioria entre os docentes, somavam em 761 contra 24 estrangeiros. Somente os professores considerados não brasileiros é que apresentava a proporção de 50% entre homem e mulher. Portanto, em termos gerais, o magistério constituía majoritariamente de mulheres, isto é, 71%, contra 29% de homens atuando nesse campo de trabalho.

Dois fatos importantes complementam o contexto do magistério maranhense. A partir de 1903 se institui os grupos escolares, o que possibilita a migração das salas de aulas régias para um agrupamento de salas em uma única unidade escolar. Congregava-se, desse modo, em um único espaço os docentes e criavam as bases para o surgimento de uma futura organização de trabalhadores do magistério, uma vez que a Associação Brasileira de Educação é fundada em 1927 no Rio de Janeiro por educadores que entendiam a necessidade de ter uma entidade que convergissem aos interesses daqueles que atuavam na educação.

Considerações finais

O Maranhão apresenta cenário que é seminal para compreensão do sindicalismo docente, pois apresenta aspectos históricos que tiveram repercussão no processo de organização do professorado e do debate da política de educação do país.

As características étnicas e de estratificação coligidas a partir das informações dos Censos permitem entender os aspectos salientes no que concerne à definição ser de livre e escravo, pois se infere, também, que havia pobres brancos, negros e pardos que não pertenciam a hierarquia social dominante política, econômica e socialmente.

As estatísticas educacionais apresentadas desvelaram um pouco do cenário de emergência do associativismo no Maranhão, embora se ressalve que alguns elementos explicativos sobre as condições de organização do magistério ainda necessita ser aprofundado.

Os dados apresentado em 1872, 1907 e 1920 revelam que havia grande discrepância entre oferta educacional em relação à população escolar. Nesse contexto, evidencia-se que o professorado ainda estava se constituindo enquanto segmento de trabalhadores congregados a alguma entidade associativa.

A baixa relação de número de professor/aluno e professor/escola é uma realidade. As condições trabalho do magistério, com modelo das aulas régias, não permitia uma oferta que atendesse a demanda, pois a estrutura política e econômica não constituía o cenário mais promissor para expansão do professorado na perspectiva de associação ou organização com representação coletiva no sentido estrito.

Contudo, algumas questões podem ser levantadas a partir dos dados. Se levarmos em consideração que o surgimento dos grupos escolares só ocorreu no Maranhão em 1903, veremos que a convergência de ideias associativas do professores só se dará mais tarde, já nos idos da década de 1920.

Em relação à formação de professores, as escolas que mantinhas cursos pedagógicos tinham um grande número de matriculados, mas com pequeno aproveitamento, o que tornava o contingente desses profissionais ainda pequenos e dispersos.

Em suma, o cenário de emergência do associativismo docente no Maranhão só se dará mais tarde, a partir de 1929. Um jornal época (*O Imparcial*, 13.03.1929) registra que educadores do Rio de Janeiro, representando a Associação Brasileira de Educadores chegam ao estado para ajudar na constituição da organização do magistério e fundar a associação local.

Referências bibliográficas

Brasil. Ministério da Indústria, Viação e Obras Públicas Diretoria geral de Estatística. *Recenseamento Geral do Brasil 1872*, Rio de Janeiro, 1872.

———. Diretoria Geral de Estatística. *Relatório e trabalho estatístico de 1876*, Rio de Janeiro, Typographia de Hippólito José Pinto, 1877.

———. Diretoria Geral de Estatística. *Estatististica da Instrucção*, Vol. 1, Rio de Janeiro, Typographia da Estatística, 1930.

———. Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio. *Recenseamento do Brasil 1920*, Vol. 4, Parte 3, Rio de Janeiro, Typographia da Estatística, 1928.

———. Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio. *Recenseamento do Brasil 1920*, Vol. 4, Parte 4, Rio de Janeiro, Typographia da Estatística, 1929.

———. Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio. *Recenseamento do Brasil 1920*, Vol. 4, Parte 5, Rio de Janeiro, Typographia da Estatística, 1930.

Corrêa, Rossini. *Formação social do Maranhão: O presente de uma arqueologia*, São Luís, Secma, 1993.

Dal Rosso, Sadi. "Condições para emergência do associativismo e sindicalismo docente no setor de educação: Leitura a partir de dados censitários brasileiros", Rio de Janeiro, Seminário internacional da rede de pesquisadores sobre associativismo e sindicalismo dos trabalhadores em educação, Iuperj, *Anais*, 2010, CD ROM.

Gadotti, Moacir. *Estado e sindicalismo docente*, São Paulo, Edusp, 1997.

Oliveira, A. de Almeida. "O ensino público", Brasília, Senado Federal, Seminário internacional da rede de pesquisadores sobre associativismo e sindicalismo dos trabalhadores em educação, 2010.

Rêses, Erlando da Silva. "De vocação para profissão: Organização sindical docente e identidade social do professor, Brasília, Universidade de Brasília, 2008, tese de doutorado em sociologia.

Rodrigues, Maria Regina Nina. *Maranhão: Do europeísmo ao nacionalismo e educação*, São Luís, Secma, 1993.

Jornal *O Imparcial*, 13.03.1929, 16.04.1929. Arquivo Público do Maranhão.

Saviani, Demerval. *História das ideias pedagógicas no Brasil*, Campinas, Autores Associados, 2010.

Senra, Nelson de Castro. *O saber e o poder das estatísticas: Uma história das relações dos estaticistas com os estados nacionais e com as ciências*, Rio de Janeiro, IBGE, 2005.

Silva, Robson Santos Câmara. "Sindicalismo docente no Maranhão: apontamentos iniciais", Rio de Janeiro, Seminário internacional da rede de pesquisadores sobre associativismo e sindicalismo dos trabalhadores em educação, Iuperj, *Anais*, 2010, CD ROM.

27

Associativismo e movimento de professores no Piauí: Em busca de um sonho prometido (1950-1970)

Romildo de Castro Araújo &
Antônio de Pádua Lopes*

Introdução

Apesar do empenho de muitos historiadores, o movimento de professores ainda não recebeu a devida atenção por parte da historiografia piauiense, apesar de ser um dos mais expressivo e influente em nosso estado. Ainda existe uma longa e empolgante história por ser investigada. Por isso precisamos conhecer melhor muitas das iniciativas realizadas, sobretudo, nas décadas mais distantes deste século. Isso requer sistematizar as experiências, explicitar suas composições, conhecer seus articuladores e compreender suas características organizativas. A bibliografia produzida até então sobre esse tema contribui no sentido de entendermos as últimas três décadas do século XX, uma fase predominantemente estudada pelos historiadores da educação, que têm se esforçado para elucidar problemas considerados mais do presente.

Nesse sentido vários trabalhos relevantes já foram elaborados. Bonfim (2000) investigou como tema o movimento de professores da educação básica durante a década de 1990, destacando a heterogeneidade do movimento e de suas lideranças e organizações sindicais. Esse trabalho trás uma enorme contribuição para o conhecimento, uma vez que aborda a complexidade da organização desses profissionais. Santos (1996), por sua vez, relaciona o movimento docente nas décadas de 1970 e 1980, traçando suas demandas reivindicatórias e seu protagonismo cidadão nos movimentos sociais no Piauí. O Professor Olímpio (2004) estudou a história da Associação dos Professores do Estado do Piauí – Apep, trabalho que se transformou num memorial pois o mesmo viveu os fatos, dando destaque às lutas e a organização do magistério piauiense dos anos 1960 a 1990. Por fim, Santo Neto (2005) pesquisou sobre sindicalismo, representação e práti-

* Romildo de Castro Araújo, professor de rede pública estadual de educação do Piauí, licenciado em pedagogia e mestrando em educação pela UFPI. Antonio de Pádua Lopes, doutor em sociologia e professor titular do programa de mestrado em educação da UFPI, contato: apadualopes@ig.com.br .

cas sociopolíticas emergentes, tratando também do movimento de professores na década de 1990.

É possível que outros pesquisadores também tenham feito muitas menções ao movimento de professores, uma vez que ao tocar na problemática da educação, profissionalização e outros aspectos, vamos nos reportar, de uma forma ou de outra, à organização coletiva da categoria. O movimento associativo para Nóvoa (1995) representa um elemento nuclear na estruturação do espaço profissional dos professores.

O objetivo desse trabalho busca desenvolver uma análise das experiências dos professores secundários da rede pública estadual de educação do Piauí na constituição de suas associações, discutindo seus nexos com o processo de profissionalização. A ênfase da nossa análise será na sociogênese dessas organizações representativas, que ocorre ao longo das décadas de 1950 a 1970, denominado de associativismo docente. Trabalharemos com o conceito central de experiência Thompson (1987). A metodologia parte de uma pesquisa histórica baseada nas fontes bibliográfica e documental. Assim, partimos do seguinte problema: como se constituíram as organizações representativas dos professores no ensino secundário na rede pública estadual de educação do Piauí nos anos 1950 a 1970?

Este artigo busca, portanto, construir uma síntese do fenômeno, considerando que essas três décadas constituem o primeiro ciclo do movimento de professores no Piauí, que vai do início da década de 1950, na qual encontramos os primeiros vestígios do movimento até a fundação e consolidação da Apep na década de 1970.

Os professores imprimiram tentativas de organização antes da década de 1950, contudo seus registros são quase inexistentes. Somente a parir dos anos 1950 é que encontramos dados, porém, bastante superficiais da primeira experiência de organização. O movimento associativo marcaria sua forma de organização nessas décadas, quando os obstáculos da legislação sindical de 1940, impediam a fundação de entidades diretamente sindicais.

A profissionalização torna-se um "sonho" à medida que faz o contraponto aos dilemas da proletarização, ou seja, dos baixos salários e da instabilidade que marca o magistério nesse período, levando os professores a se aproximarem de uma forma de organização semelhante aos outros trabalhadores. Esse movimento reflete, portanto, uma dinâmica de organização/reorganização desses profissionais na busca por um estatuto social que expressasse a valorização do trabalho docente e a busca por resgatar um *status* e uma imagem que outrora demonstrava prestígio e valorização social dos professores na sociedade.

Origem do movimento associativo de professores no Piauí

Para Vicentini e Lugli (2009), qualquer tentativa de reconstruir a história do movimento docente deve considerar, antes de tudo, que as iniciativas ocorrem nos estados devido ao caráter descentralizado do sistema de ensino. Mesmo com a criação de entidades nacionais, a categoria continua se organizando de forma regionalizada, em função de suas especificidades como os entes da federação a que são ligados administrativamente.

Os movimentos associativos representaram uma tomada de consciência dos professores, de seus interesses como grupo, quase sempre pautando como principais reivindicações a melhoria do estatuto, o controle da profissão e definição de uma carreira profissional. Como destaca Nóvoa (1991), no final do século XIX surgem as primeiras associações profissionais como parte dessa tomada de consciência de seus próprios interesses enquanto grupo. Tal fato confere uma unidade intrínseca do corpo docente, imposta pelo Estado através do estatuto de funcionários, mas que representa a solidariedade profissional e a defesa dos interesses comuns. Daí que o autor analisa que "as associações de professores adotaram formas de organização e de ação muito diversificadas, tomando como referências seja o modelo das ordens profissionais, seja o modelo do sindicalismo operário" (idem: 127). É preciso, então, compreender como se desenvolveu seu processo de organização e qual suas relações com o processo de profissionalização do magistério secundário no estado do Piauí?

Com o processo de urbanização iniciado no início do século XX, a sociedade brasileira passar por profundas mudanças político, econômicas e culturais. Como adverte Romanelli (2004), a aceleração da urbanização e o crescimento demográfico aumentaram crescentemente a busca por educação, levando os governos a incessantes mudanças no setor. Buscava-se o atendimento da demanda efetiva para ajustar a mão de obra às necessidades de uma sociedade em processo de industrialização crescente, surgindo daí a necessidade de elevar e melhorar a instrução pública.[1]

O Piauí, nessa época, ainda era uma sociedade quase rural, passando a mudar sua paisagem em meados da década de 1950. Sua urbanização vai exigir, entre outros requisitos, um processo de estruturação da administração pública e de empresas privadas voltadas para a oferta de serviços cada vez mais exigidos pelas camadas sociais que vão se estabelecendo na capital do estado.

O governador Chagas Rodrigues (1958 a 1961) cuidou de dotar o estado de uma estrutura político-administrativa condizente com as necessidades de uma sociedade em busca de desenvolvimento. Para Santos Neto e Kruel (2009), a modernização do estado criou um órgão de planejamento, várias sociedades de economia mista, numa conjugação de capital e trabalho dos setores públicos e privados em prol do desenvolvimento do estado. Como destaca Medeiros (1996), isso já indicava a reestruturação da estrutura de emprego e renda, no qual o crescimento do aparelho burocrático era um esforço consciente de modernização institucional.

Junto com isso surge a expansão do ensino, uma vez que a ampliação dos serviços na capital exigiria também a melhoria da oferta da instrução pública. A educação secundária, sob os efeitos da nova estrutura orgânica da reforma Francisco Campos,[2] tornava-se

1 Desde o fim da República Velha, um novo ciclo econômico baseado na indústria se desenvolve no Brasil, levando a escola à necessidade de desenvolver uma pedagogia voltada para o preparo da mão de obra necessária.

2 Através do Decreto n. 19.890, de abril de 1931, depois consolidado no Decreto n. 21.241, a reforma dividiu o ensino secundário em dois ciclos: um fundamental, de 5 anos, e outro complementar, de 2 anos. Como isso, ofertava em seu ciclo fundamental formação básica geral e, em seu ciclo complementar, curso propedêutico.

uma peça importante nesse contexto da sociedade piauiense e a expansão da rede vai se dá junto com o ingresso cada vez maior de profissionais aptos a formarem toda uma geração. Nunes (1979) explica que essa expansão, no Brasil, vai ser um fenômeno tipicamente urbano, uma vez que nas áreas citadinas o desenvolvimento da economia exigia operários ou empregados com níveis mais elevados de escolarização.

Mesmo com características diferentes dos grandes centros em processo de modernização, a urbanização no Piauí provocou mudanças que transformou a realidade da sociedade piauiense. Quanto à educação na segunda metade do século XX, Lopes sugere:

> O Piauí viveu, nesse período, uma transformação intensa de seu sistema escolar. Nesse período foi implantada a primeira faculdade dedicada a formação de professores: a Faculdade de Filosofia do Piauí, de iniciativa católica. O período também conheceu a implantação da Universidade Federal do Piauí, que implicou na consolidação da formação de professores no ensino superior. Além disso, o governo estadual implantou, ainda em 1971, a reforma do ensino que modificou a organização do ensino secundário e promoveu alterações na composição e exercício da docência nesse nível de ensino. Cada vez mais, docentes com formação específica para o magistério vão assumindo as escolas, em substituição aos docentes com formação em cursos superiores não direcionados para o magistério (idem, 2010:1).

O autor ainda explica que esse momento é de expansão do ensino secundário, apesar da responsabilidade por parte dela tenha sido do setor privado, particularmente das escolas confessionais católicas. Esse nível de ensino já era uma aspiração das elites em várias localidades. Mas as camadas populares começam também a aspirar esse nível de ensino, sem falar que com a industrialização como eixo da política dos populistas de um possível desenvolvimento brasileiro, a escolarização era prometida como forma de melhoria das condições de vida e ascensão social. Como vai se configurando a categoria de professores das escolas secundárias a partir da década de 1950?

Até então quem lecionavam nessas escolas eram professores de cátedra, recrutados por seu potencial intelectual, notadamente reconhecido pela sociedade, selecionados rigorosamente.[3] Esses professores se concentravam principalmente no Colégio Estadual do Piauí (depois Liceu) e na Escola Normal (depois Instituto de Educação).[4] Eram professores que detinham muito prestígio social, sendo essa a base para sua nomeação. A maioria deles vinha de outras áreas como engenharia, medicina e direito, que entravam na rede para lecionar devido seu prestígio e sua conduta na sociedade. Então, nos anos 1950, tínhamos uma categoria com esse perfil, que se refletia num poder aquisitivo compatível e diferenciado dos docentes do ensino primário, onde a situação era reconhecidamente precária.

---

3 Na década de 1950, o ensino secundário era considerado o que hoje é formado pelas últimas séries do ensino fundamental mais o ensino médio. Para Romanelle (2004), a reforma Capanema havia traçado as linhas de um ensino voltado para uma sólida cultura geral, patriota e humanista, acentuando sua velha tendência acadêmica e propedêutica.

4 O recrutamento era realizado, de acordo com Vasconcelos (2007), através primeiro de nomeação do governador e posteriormente realização de provas em cinco etapas (oral, escrita, defesa de tese, didática e de títulos). O professor poderia ficar como interino até se efetivar.

Todavia, com a Faculdade de Filosofia, surgida em 1957, começa a se formar um campo próprio de profissionais para ingresso no ensino secundário, que com o tempo se multiplica e assume a função docente nas várias escolas secundárias que vão se expandindo paulatinamente como parte do processo de democratização do ensino.

Mas, essa realidade vai sofrer mudanças a partir dos anos de 1960 por vários fatores, a exemplo do crescimento da rede e das matrículas que provoca o crescimento do corpo docente que passou a ser recrutado por uma série de processos de emergência. Para Nunes (1979) esse crescimento da oferta de ensino provocou também a superutilização do professorado, sendo este um dado dos mais significativos para a compreensão dos problemas criados pela expansão desordenada da rede de ensino no país.

Assim, o processo de profissionalização docente ganha condições para se desenvolver ao passo que o Estado precisa desses profissionais para assegurar a oferta cada vez maior de educação. Imprime-se um processo de funcionarização[5] dos professores, onde sua organização no espaço escolar possibilitou as condições para o surgimento de um movimento associativo, transformando-se em instrumento principal de organização e de luta por suas reivindicações. Esse movimento, ainda difuso em sua origem, vai assumindo a bandeira da profissionalização como a pauta principal que envolvia melhoria do estatuto social.

Durante as décadas de 1950, 1960 e 1970 esse movimento vai se configurando e diversificando, passando por diversos momentos, especialmente, na aquisição de um perfil cada vez mais diferenciado da cátedra. Com a lei n. 4.024/61 e, posteriormente, com a 5.692/71, mudanças importantes vão ocorrer nas relações entre professores, escola e Estado.

O associativismo dos professores nos anos 1950 e 1960

O registro de uma convocação para a Assembleia Geral do dia 1º de abril de 1950, na Rua Coelho Rodrigues, n. 1610, onde funcionava a Biblioteca Pública de Teresina, foi uma das poucas atividades do movimento de que tivemos notícia naqueles anos. Aquele local era uma sede provisória, conforme indicava a convocatória assinada pelo secretário da entidade, o prof. João Borges Alcobaça. Possivelmente se reuniriam numa sala daquelas em que não comportavam mais de 50 pessoas. Na pauta da reunião estava a nova eleição e a transformação da Associação Profissional dos Professores do Ensino Secundário e Primário e Auxiliares da Administração Escolar em um sindicato. Nos arquivos dos jornais que pesquisamos foi somente esse edital que sinalizou a existência de uma associação de professores naqueles tempos.

A criação dos sindicatos oficiais ainda era incentivada pelo Estado e vinculada a concessão de benefícios (Matos, 2009). Mas, isso só ocorria no setor privado, pois era uma forma de o governo colocar essas organizações sob controle político-ideológico do governo. A maioria dos sindicatos e associações de classe tinha estatuto oficializado pelo Ministério do

5 Desde 1941 os professores já compunham o corpo de funcionários públicos civis do estado do Piauí, normatizado pela lei n. 441/41, na qual os professores são reconhecidos como tal.

Trabalho e viviam sob a tutela do Estado personificado por Vargas. No movimento operário predominava a unicidade sindical, não sendo permitida a organização de centrais sindicais. Tudo isso conferia um caráter corporativista ao conjunto do movimento sindical. As associações se organizaram no setor público devido a proibição da CLT[6] de organização em sindicatos.[7] Os funcionários públicos civis do estado eram representados por uma associação, cuja o caráter era beneficente e tinha existência desde a década de 1940.

É importante destacar que o modelo de análise do processo de profissionalização utilizado por Nóvoa (1995) articula-se a partir de quatro aspectos essenciais, dentre eles a constituição de associações profissionais, cujo objetivo se traduz na defesa de interesses específicos. É, portanto, um aspecto nuclear no processo que surge no contexto da profissionalização dos professores.

Dessa forma o movimento foi se constituindo, por um lado sob as pressões do corporativismo e, de outro, de uma categoria ainda com fortes traços catedráticos, ou seja, de traços uma elite de intelectuais que eram predominantes nas escolas médias. Contudo, os professores ainda não tinham se encontrado como grupo ou como classe e somente uma mudanças significativas colocaria esse dilema na ordem do dia.

Como pontua Thompson (1987) que examinando esses homens durante um período adequado de mudanças sociais, observaremos padrões em suas relações, suas ideias e instituições. Talvez atentando para os aspectos que colocam o autor possamos explicar porque a princípio vai predominar um afastamento da maioria dos professores do movimento e da associação, mais precisamente durante os anos 1940 e 1950.

Daquela assembleia, convocada, depois em segunda chamada, por seu presidente Wilson de A. Brandão para o dia 17 de abril de 1950, não restou nenhuma informação. O que se sabe é que anos depois, em 1959, foi criada uma associação que hoje representam os professores das escolas particulares, o Sindicato dos Professores – Sinpro. Olímpio, referindo-se a esse um momento como pouco estudado, indica:

> No dia 13 de setembro de 1959, a apática Associação dos Professores Secundários de Teresina – APPST era transformada em sindicato, conforme carta expedida pelo Ministério do Trabalho. Presidia a entidade o professor Celso Barros Coelho, que convocou logo eleições para a renovação da diretoria. Depois disso não se ouviu mais falar nessa entidade. Antes, em 1957, já se tinha notícias de uma Associação Piauiense de Professores, da qual era presidente o professor Cláudio Ferreira (Olímpio, 2003: 190).

A partir dessas informações podemos deduzir que essa entidade, que se apresenta com a primeira associação de professores, teve existência de quase dez anos. Durante esse período sua atuação deve ter tido características muito particulares já que seus associados, na época, estavam mais para profissionais liberais. A entidade ficava restrita ao encaminhamento de memoriais às autoridades constituídas.

---

6 A Consolidação das Leis do Trabalho é provada em 1940. A lei tutelava os sindicatos ao Estado que impunha um caráter fortemente corporativista e burocrático.

7 Essa situação modifica-se somente com a Constituição de 1988, que garantiu o direito aos ser vidores públicos de se organizarem em entidade sindicais.

Para Olímpio (2003), no início dos anos de 1960, a situação do magistério já era caótica, tendo no salário seu principal problema. No geral predominava um verdadeiro descaso com esses profissionais como a suspensão de pagamento de trabalho extraordinário, não pagamento de férias, além de exonerações unilaterais em função das lutas políticas que se davam no estado entre os partidos. Mas até então o movimento era frágil e a categoria ainda não tinha alcançado um nível avançado de organização. Como explica o autor:

> Até o início da década de 60, o magistério piauiense não existia como classe organizada. Não havia um órgão que congregasse nossos mestres e defendesse seus direitos. Havia, é certo, uma Associação dos Professores Secundários de Teresina, da qual se tem vagas notícias pela imprensa. Existia apenas de direito, de fato nunca funcionou na defesa da categoria, pelo menos não consta nos arquivos públicos e particulares a que tivemos acesso nenhum documento indicando o contrário. Os periódicos da época se ocupavam da referida entidade apenas para noticiar as eleições para renovação da diretoria ou o aniversário de seu presidente, não fazendo qualquer outro registro (idem: 11).

Essa primeira fase da experiência possibilitou aos professores capital suficiente para dar um segundo passo frente. Em 25 de novembro de 1967, segundo Olímpio, numa sala do velho Liceu foi criado a Associação dos Professores do Ensino Médio Oficial do Estado do Piauí – Apemop. Essa nova entidade associativa passa a cumprir um papel importante, pois apresentava uma inclinação e um tom mais "classista". Acontece que, como explica o autor, no início, as lideranças do movimento sofreram algumas decepções, pois muitos de seus colegas mantinham-se às margens do movimento reivindicatório da classe. Era tempos de ditadura militar e suas lideranças eram perseguidas, presas e acusadas de comunismo, lacerdismo e coisas do gênero. Mesmo com tantas dificuldades, um ano depois, a entidade passava pela experiência de organizar a primeira greve da categoria, realizada sob os desanimadores anos da ditadura militar. Mas ainda era um movimento difuso, pois sua concepção reivindicativa tentava resgatar a imagem do professor do passado, valorizado socialmente. Nesses anos emerge um debate sobre a natureza de classe dos professores. Mas, de fato, o que vinha a ser aquele grupo de profissional que se constitui ao longo desse tempo?

Como afirma Thompson, "por classe, entendo um fenômeno histórico, que unifica uma série de acontecimentos díspares e aparentemente desconectados, tanto da matéria-prima da experiência como na consciência" (idem, 1987: 9). Ressalta o autor que é um fenômeno histórico e um processo relacional. Nesse sentido, os trabalhadores são partícipes ativos e conscientes do processo de formação. Lembramos aqui essas palavras deste autor por acreditar que na formação da categoria de professores o "fazer-se" e a "experiência" são importantes categorias para revelar as situações que levaram à configuração desse grupo social de professores.[8] Ainda segundo o autor, a classe é definida

8 Aqui não cabe realizar a discussão sobre a natureza de classe dos professores, o que nos remeteria a uma nova elaboração pela complexidade do assunto. Contudo corroboramos com a ideia de que a constituição da identidade de classe dos professores secundários se dá na ambivalência (Enguita, 1991), de um profissional localizado socialmente entre trabalhadores e as classes médias.

pelos homens enquanto vivem a sua própria história. Por isso, cabe o reconhecimento da experiência individual e da experiência coletiva.

As "associações de professores adotaram formas de organização e de ação muito diversificadas, tomando como referências seja o modelo das ordens profissionais, seja o modelo do sindicalismo operário" (Nóvoa, 1991: 127). É preciso, então compreender como se desenvolve no estado do Piauí. Para tanto se faz necessário destacar:

> As associações vão ser portadoras das reivindicações dos docentes, as quais entre o fim do século XIX e o início do século XX dizem respeito essencialmente: à melhora do estatuto (condições de entrada mais exigente, formação mais longa e mais reconhecida academicamente, tratamento mais elevado, sistema de seguridade social eficaz etc.); ao controle da profissão (participação em todas as decisões concernentes à atividade decente, autonomia nas questões escolares, liberdade com relação às escolhas pedagógicas etc.); e à definição de uma carreira (vias de promoção econômica e profissional bem estabelecidas, acesso às funções de inspetorias e ao ensino nas escolas normais etc.) (idem: 128).

No Brasil, as associações de classe passaram a serem pensadas somente a partir da década de 1920. Desde então se expandem por todo o território nacional, primeiramente no âmbito do ensino primário,[9] posteriormente, estendendo-se para o nível médio quando atingem um plano de organização capaz de protagonizarem lutas mais efetivas e gerais. A Confederação dos Professores Primários Brasileiros – CPPB foi a primeira associação, fundada em 1960, mudando o caráter até então das organizações sociais de professores. Entretanto, em 1979, no contexto da emergência do movimento de professores de 1º e 2º graus da rede pública, coloca-se a necessidade de mudanças na entidade, que é transformada em Confederação dos Professores do Brasil – CPB (Santos, 1996).

Na década de 1960, expande-se para todos os estados um movimento pela fundação de associações de professores, provocando um processo de reestruturação do movimento que culminou na criação da Apemop. Esta, para Santos (1996) abriria a primeira fase do movimento dos professores que vai até 1979. Era uma entidade de natureza semissindical voltada às demandas específicas. Nesta fase ocorre na vigência do AI-5, no qual governos militares restringem os movimentos sociais impondo aos professores o "silêncio". Por outro lado, este se caracteriza pela busca de objetivos básicos como aquisição de espaço próprio tanto para a organização da entidade como para as atividades sociais, assim como busca resolver variados problemas do quadro de funcionário do estado.[10]

Nos primeiros momentos do movimento, nas décadas de 1960 e 1970, um grupo de professores, em sua maioria do sexo masculino, concentrava-se no Liceu Piauiense e na Escola Normal (em algumas escolas particulares também), depois se expandindo no compasso da expansão das escolas de ensino público secundário. Foi isso que agrupou as

9 No Piauí, em 1956, foi fundado o Centro de Estudos e Recreação e Formação do Magistério Primário – Cermap, órgão que visava o congraçamento da classe, oferecer maior assistência social, moral e material ao professor. Embora utilizassem nos seus estatutos o termo classe, não tinha fins sindicais.

10 Segundo Santos (1996), a Apemoc reivindicava plano de cargos e carreira, regularização dos professores precários, entre outros pontos.

condições, isto é, coesão e concentração de forças que culminaria na realização da primeira greve em plena ditadura militar, que teve como focos principais aquelas duas escolas.

A Apemoc perde sua razão ser, quando, em função da lei n. 5.692/71, criam-se os cursos de 1º e 2º graus, fato que leva a transformações na entidade ampliando sua base de representatividade. Por isso foi fundada a Apep. Realizando uma análise da organização sindical no Piauí, Medeiros, tem a entidade como forte. Comenta:

> Muitas são as lutas salariais e greves; o movimento e a entidade conseguem se firmar como interlocutores legítimos ante os governos. Em alguns momentos, conforme a mudança de governo chega haver alguma cooptação. Mas o movimento continua mantendo identidade própria (idem, 1996: 121).

Na gestão do prof. Clementino Siqueira (1978), dentre muitas iniciativas, em parceria com o governador Alberto Silva, construiu o clube social da categoria e dotou a entidade de aparato assistencial como serviço médico-odontológico aos associados. Colaborou também com a estruturação fundando o departamento de jornalismo e assistência jurídica. Nessa década, Apep chegou a ter 7 mil sócios. Esse foi um período de interiorização da entidade na construção de núcleos regionais.[11]

Os tempos de ditadura militar, quando o movimento associativo ressurge, foram anos difíceis na organização do movimento de professores. Mesmo assim várias lideranças foram se aglutinando, possibilitando sustentabilidade ao movimento. A luta expressava também a defesa da redemocratização do país que vivia agora sob controle dos atos institucionais. Foi nessas condições que a Associação dos Profissionais do Magistério Público – Apmop foi criada na década de 1960. Nessa época seu quadro de sócio era de cerca de 450 professores e muitos anos se passaram para que seu quadro chegasse a um milhar de filiados, isso em 1975.

Agora com coesão e uma estrutura de funcionamento estadual e legitimidade por parte da categoria, no final da década de 1970, a entidade chegou a ter 7 mil sócios.[12] Esse foi um período de sua interiorização, conquistando mais adeptos e estruturando Núcleos Regionais nas maiores cidades polos. Com isso, a categoria se sentia fortalecida, fato que confere prestígio e legitimidade às suas lideranças. Muitos foram as lutas travadas em torno das condições de vida e trabalho do magistério nos anos de 1970.

As mudanças dos ritmos e formas de contratação agora combinado com a diversificação da categoria docente[13] faz surgir um diversificado e vigoroso movimento. Esta movimentação, na defesa de seus interesses, como indica Nóvoa (1995) torna-se um aspecto central de estruturação de seu espaço profissional.

---

11 Estes dados foram coletados do site de memória do professor Clementino Siqueira, "História de uma vida", onde guarda as suas lembranças de liderança do movimento de professores.

12 Idem.

13 Isso leva a existência de quatro formas de relação com o Estado naquele momento: efetivo (concursado), contratado (temporário), não contratado (que adquiriu estabilidade via justiça, em 1967) e o celetista.

Associativismo, movimento de professores e profissionalização

Muitas mudanças se processaram no ensino secundário possibilitando que estes professores fossem se formando enquanto categoria profissional. Isso começa mais ou menos a partir dos anos 1950. Como declara Vicentini e Lugli (2009), seria motivado pelo aumento da demanda por escolarização secundária (aumento também do ingresso de professores), principalmente, depois do fim do exame de admissão na década de 1960, quando ocorreu a relativização dos critérios de ingresso na rede pública.

O processo de profissionalização dos professores secundários ganha importância à medida que o ingresso vai se massificando na rede de ensino público. Se, por um lado, os professores almejavam mudança no estatuto social para demarcar seu campo, foi também, segundo Nóvoa (1991), de interesse do Estado, uma vez possibilitou o controle na atividade docente.

A partir de década de 1960, percebe-se uma mudanças bruscas nas condições para o exercício do magistério no Brasil. Passamos a viver um momento em que as condições de trabalho se degradavam e contratação emergencial de docentes implicou na relativização de muitos requisitos. Essa situação trará à tona grandes dilemas a exemplo do debate sobre a proletarização do magistério. Nesse contexto de uma nova realidade emerge a identidade de trabalhador dos professores (Vicentini & Lugli, 2009).

O que se torna perceptível, conforme Olímpio (2003) e Santos (1995), seria um crescente processo de precarização das condições de trabalho que alimentava o processo de organização e mobilização da categoria. Por isso, aconteceram muitas pressões desde que a Apmop havia sido criada. Em 27 se abril de 1971, o governo de Alberto Silva lança o decreto estadual n. 1269, que dispõe sobre o valor da hora-aula que foi fixada em 3% do salário mínimo regional para professores do ensino médio com curso superior. Meses depois surge novo decreto estadual, em 9 de agosto, que fixa o salário dos professores primários, consagrando o salário móvel, conforme Santos (1996). Anos depois foi a vez da aprovação da lei n. 3.278/74, que dispõe sobre o Estatuto do Magistério Público de 1º e 2º graus. Agora, com uma lei específica, a situação da carreira do magistério era normatizada com vista à profissionalização, embora muitos dos critérios administrativos instituídos nessa lei já existissem na lei n. 441 de 1941. O fato é que essa lei foi um passo importante no processo de profissionalização da categoria.

O processo de profissionalização ganha condições para se desenvolver à medida que o Estado precisa desses profissionais para assegurar a oferta cada vez maior de ensino, consolidando o processo de funcionarização dos professores. As mudanças na legislação profissional se transformam quase sempre em bandeira principal do magistério nos anos 1970. Basta lembrar que quando o governador Alberto Silva assume o governo em 1971, tratou logo de prometer melhorias para o magistério, lançando um plano de mudanças da educação estadual. Nos primeiros anos desse governo, a pasta da educação chegou a ser a maior em verbas entre todas, totalizando mais CR$ 35 milhões no exercício de 1972, conforme observação do orçamento do estado constante no decreto n. 1.407/71. Isso expressa o processo de expansão do ensino, em especial

do ensino médio, para o qual foi instituída a Comissão Estadual do Programa de Expansão e Melhoria do Ensino Médio – Premem.[14]

De forma que, uma das medidas importante adotada pelo governo de Alberto Silva foi a aprovação em junho de 1974 do Estatuto do Professores do Ensino Médio com a Lei n. 3.278/74. Embora importante, mas com bastante atraso, pois desde o início da década de 1960 os estatutos do magistério já eram uma exigência legal da lei n. 4.024/61.

Com a 3.278/74 a carreira é reestruturada considerando agora os professores como profissionais da educação pública, enquadrados numa legislação própria. Percebemos uma lei mais densa do ponto de vista da organização do magistério. Foi um aprimoramento das leis anteriores com avanços significativos no processo de profissionalização, um dos seus principais objetivos. Mas, isso não seria suficiente para mudar a realidade desses profissionais.

Para os professores, a legislação foi de importante devido à situação de precariedade que enfrentavam na época. Esses embates em torno da legitimação enquanto grupo profissional vai construindo uma imagem coletiva da profissão como parte de suas afirmações e negações acerca das condições objetivas que foram sendo colocadas para o exercício profissional (Vicentini & Lugli, 2009).

Algumas conclusões

O movimento de professores secundários se origina a partir da constituição de um grupo de profissionais docentes, surgido com o processo de expansão da educação secundária na sociedade piauiense. Com o processo de modernização e estruturação do Estado os professores ganham contornos legais e organizativos na esfera pública.

O processo de organização dos professores, durante essas três décadas, girou em torno do sonho prometido: a profissionalização. Os professores são levados a uma incessante procura de novas formas de organização e fortalecimento do movimento como estratégia de luta pela legitimação de suas aspirações. Isso envolveu muitos dilemas e embates que vão se colocando como desafios para os professores à medida que o movimento associativo se reorganiza na década de 1960. Na década de 1970, os professores se aproximam do movimento operário e de seus métodos de organização coletiva, principalmente, a greve como forma de luta pelos seus interesses, que quase sempre pauta o problema relacionado ao estatuto social e a necessidade de profissionalização.

As formas de organização atenderam a critérios de ordem legal e à diversificação da categoria, com o tempo demandando a necessidade de unificação de todos os níveis numa entidade única em função da busca de coesão e fortalecimento do campo do magistério. Isso origina a Apep, em 1973, e faz avançar o processo de interiorização que estrutura e fortalece o movimento e a entidade no estado. Assim, consolida-se o primeiro ciclo do movimento associativo de professores no Piauí.

14 O mesmo foi implantado através do decreto n. 1.271/71.

Referências

Associação dos Profissionais do Ensino Secundário e Primário e Auxiliar da Administração Escolar. "Edital de 1ª convocação da Assembleia Geral de 17 de Abril de 1950", *Diário Oficial do Estado*, 1º abr 1950.

———. "Edital de 2ª convocação da Assembleia Geral de 17 de Abril de 1950", *Diário Oficial do Estado*, 17 abr 1950.

Brasil. Presidência da República. Lei n. 4.024/61, de 11 de agosto de 1971, estabelece as diretrizes e bases para o ensino de primeiro e segundo graus, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.presidencia.gov.br/legislacao>. Acesso: 12 fev 2010.

Centro de Estudos e Recreação e Formação do Magistério Primário – Cermap. "Comunicado", *Diário Oficial do Estado*, 5 jul 1956.

Clementino, Siqueira. *História de uma vida. Memória*. Disponível em: http://www.clementinosiqueira.com.br/historia7.asp. Acesso: 14 out 2010.

Hobsbawm, Eric. *Mundos do trabalho*, Rio de Janeiro, Paz e Terra, 2000.

Lopes, Antonio de Pádua Carvalho. "As transformações do ensino secundário e as modificações do trabalho docente no Piauí: 1950-1980", VIII Congresso Luso Brasileiro de História da Educação, São Luís, ago 2010.

Matos, Marcelo Badaró. *Trabalhadores e sindicatos no Brasil*, São Paulo, Expressão Popular, 2009.

Olímpio, José. *Apep: Organização, lutas e conquistas*, Teresina, s/e, 2003.

Piauí. Lei n. 441 de 1941, dispõe sobre o Estatuto dos Funcionários Públicos Civis do Estado do Piauí, *Diário Oficial*, 28 out 1941.

———. Lei n. 2.251, de 1º de janeiro de 1962, transforma o Colégio Estadual do Piauí em Colégio Estadual Zacarias de Góis.

Romanelli, Otaíza. *História da educação brasileira*, 30. ed., Petrópolis, Vozes, 2006.

Santos, Kleber Montezuma Fagundes dos. *Movimento de professores e cidadania: O movimento dos professores da Apep e a construção de uma nova cidadania em Teresina*, Teresina, Halley, 1996.

Santos Neto, Gervásio dos & Kenard Kruel. *História do Piauí*, Teresina, Zoodíaco, 2009.

Thompson, Edward P. *A formação da classe operária inglesa – A árvore da liberdade*, Rio de janeiro, Paz e Terra, 1987.

Vicentini, Paula Perin & Rosário Genta Lugli, *História da profissão docente no Brasil: Representações em disputa*, São Paulo, Cortez, 2009.

28

Sindicato e políticas educativas: O caso da ligação da formação contínua à progressão na carreira dos professores do ensino não superior em Portugal

Rosa Serradas Duarte*

1. Contextualização do estudo

Iniciaremos este trabalho com um esboço, ainda que sucinto, do quadro sócio-histórico em que se inscreveu a medida de política educativa que é o nosso objecto de estudo – *a ligação da formação contínua à progressão na carreira dos professores do ensino não superior em Portugal*.[1]

Essa medida foi tomada num tempo muito especial da história recente de Portugal – o período que se seguiu à Revolução de 25 de Abril de 1974 a qual devolveu a vida democrática ao país, após um longo período de quase 50 anos de opressão. A partir dessa data tornou-se urgente mudar o quadro jurídico vigente na educação, pondo-o em consonância com uma sociedade onde os valores e as ideias tinham mudado e que considerava imperioso apagar os traços de opressão.

Nos finais dos anos 60, Portugal era um país da semiperiferia Europeia, segundo Boaventura Sousa Santos citado por Teodoro (2003: 86-87)

> [...] as sociedades semiperiféricas se caracterizam por uma descoincidência articulada entre as relações de produção capitalista e as relações de reprodução social, descoincidência que se manifesta em dois factores: *i.* uma estrutura de classes onde não se verifica uma forte presença das classes médias, como nos países centrais, mas que possui diferentes classes de suporte que amortecem os conflitos entre o capital e o trabalho e asseguram o avanço relativo das relações de reprodução social; e *ii.* a centralidade do Estado na regulação da economia e no conjunto dos processos de regulação social (Santos, 2002).

* Rosa Serradas Duarte, Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias – Lisboa; contato: rosaserradas@netcabo.pt.

1 Esta comunicação tem por base a investigação realizada no âmbito do doutoramento em ciências da educação defendido pela autora na Universidade de Lyon2, França, em 2007 e cuja tese tem o título "La formation continue des enseignants au Portugal (1992/2002) – contraintes et paradoxes engendrés par le lien entre crédits de formation et progression dans la carrière".

O país sofria de um isolamento internacional significativo, consequência das políticas de Salazar e Caetano, pese embora uma progressiva viragem da economia portuguesa de abertura à Europa, a partir do final da década de 1960. No campo educativo, Portugal apresentava um marcado atraso relativamente aos restantes países Europeus de que a elevada taxa de analfabetismo 34% em 1960, é um exemplo Teodoro (2006).

A sociedade portuguesa, a partir dos anos 1960, assiste a lentas mudanças no campo educação. Essas mudanças, embora tímidas, vão surgindo – o alargamento da escolaridade obrigatória para 6 anos e a criação do ciclo preparatório do ensino secundário são disso um exemplo. Por outro lado, os movimentos de contestação estudantil universitária de 1962 em Lisboa e 1969 em Coimbra não permitiam que os problemas da educação passassem despercebidos contribuindo decisivamente para a agudização da contestação social dos finais dos anos 1960, princípio dos anos 1970. Em consequência da crise académica de 1969, o ministro da Educação da altura, José Hermano Saraiva, foi exonerado e substituído por José Veiga Simão, que vai iniciar uma renovação que, pelo menos a nível do discurso, defendia a democratização do ensino mediante o que ele chamava de "a batalha da educação". Segundo Grácio:

> Na Assembleia Nacional há consenso, pelo menos verbal, acerca da necessidade de uma Reforma do Ensino. Mas a discussão aí travada, já em 1973, sobre a proposta correspondente dá ocasião a que se manifestem algumas divergências politicamente significativas; elas permitem caracterizar correntes diferenciadas de opinião, concomitantes das que atravessam o campo do regime – uma corrente tipificável como de conservadorismo esclarecido, largamente maioritária que conduz à aprovação de uma lei de bases como que compromissória entre a "renovação" e a "continuidade" do programa caetanista, e duas correntes minoritárias: uma conservadora, tradicionalista, com elementos "ultra", e outra reformista, mais próxima dos projectos protagonizados por Veiga Simão, com elementos da "ala liberal", dois dos quais já tinham renunciado ao mandato, por inconformidade política (Grácio, 1995: 492).

É nos anos 1970 que, com Veiga Simão, o discurso sobre a educação vai assumir grande centralidade nos debates sobre a modernização do país, embora Teodoro afirme que

> os dados disponíveis permitem afirmar que construção da modernidade em Portugal foi feita com uma persistente subalternização da educação, mesmo nos períodos de maior crescimento económico e de estabilidade financeira (idem, 2006: 30).

Na opinião de Correia:

> [...] apesar das suas ambiguidades os discursos educativos da "Reforma Veiga Simão" associavam educação e democracia para defenderem uma democratização do acesso à escola que não só legitimasse e "naturalizasse" uma "ideologia educativa meritocrática" como também assegurasse uma modernização do sistema educativo português, seguindo os padrões dos países da Europa Ocidental (idem, 2000: 6).

A ruptura operada pela revolução de 25 de abril de 1974 reflecte-se na educação a diversos níveis: por um lado, emergem da "paralegalidade" movimentos de professores de carácter pedagógico e profissional que vão dar origem aos Sindicatos docentes encabeçando a exigência da suspensão da entrada em vigor da Reforma de Veiga Simão a fim

de que fosse possível a efectiva democratização da educação. Por outro lado, mas indissociável deste movimento generalizado dos professores, surge grande movimentação nas escolas dando origem à substituição dos directores e reitores (nomeados pelo governo e da sua confiança política) por comissões directivas eleitas pelos professores, criando um novo sistema de gestão que, com o tempo foi sofrendo profundas alterações.

António Teodoro caracteriza assim esse período:

> A educação, nesse período de crise revolucionária, para além de um aceso palco de lutas políticas, tornou-se um campo privilegiado de legitimação da nova situação democrática, apostada em mostrar uma radical mudança face às anteriores políticas obscurantistas do Estado Novo (idem, 2006: 34).

O actual sistema educativo português foi-se reconstruindo a par e passo com a implementação da democracia e, tal como afirma Correia a definição da problemática educativa no contexto revolucionário de 1974 contribuiu para a politização da educação. Assim,

> no tecido educativo português, a contribuição da educação para a democracia é inseparável da construção da educação democrática e da construção de cidades educativas enformadas pelos princípios da democracia e da participação (Correia, 2000: 7).

Algumas originalidades do sistema educativo português estão ainda directamente relacionadas com o período revolucionário sendo o conhecimento desse tempo histórico indispensável para a compreensão do actual sistema educativo e do papel desempenhado pelos actores que intervieram na sua evolução.

Dois anos depois do 25 de abril de 74, em 1976, Portugal viu aprovada a sua constituição democrática na qual se define o Estado português como – *um estado de direito democrático baseado na soberania popular com pluralidade de expressão e tendo por objectivo a realização da democracia económica, social, cultural e o aprofundamento da democracia participativa*. Nela se consagram os direitos fundamentais dos cidadãos entre os quais o direito à educação à cultura e ciência e ao ensino são direitos inquestionáveis.

Assim, coube à Assembleia da República a competência exclusiva de legislar sobre diversas matérias entre as quais as bases do sistema de ensino. Iniciou-se então um processo vivo, participado e controverso que conduziu, passados 10 anos, em 1986, à aprovação da Lei de Bases do Sistema Educativo. Na Lei de Bases ficou desde logo consagrado o princípio da ligação da formação contínua à carreira docente.

De uma maneira esquemática parece-nos ser possível periodizar a construção do sistema jurídico da educação sem esquecer o tema do nosso trabalho – a formação contínua de professores e sua ligação com a carreira docente – utilizando para esse fim os marcos legislativos desta área, e evidenciando as principais características de cada um dos períodos:

1.1 *Do 25 de Abril de 1974 à Constituição da República 1976* – É o período revolucionário por excelência. É a fase dos grandes movimentos sociais para a consagração dos direitos.

- assiste-se à criação dos sindicatos;

- os directores das escolas são demitidos e substituídos por comissões directivas dando início à gestão democrática das escolas;
- é publicado o primeiro decreto-lei, já negociado com os sindicatos, sobre salários e carreiras dos professores do ensino não superior (decreto-lei n. 290/75, de 14 de junho. A questão da ligação da formação à carreira é já abordada;
- revisão dos programas de todos os níveis de ensino;
- consolidação do movimento de exigência da profissionalização dos professores do segundo ciclo e do ensino secundário

1.2 *Da Constituição da República de 1976 à Lei de Bases do Sistema Educativo 1986* – A Constituição da República Portuguesa, aprovada em 2 de abril de 1976, consagrou o direito à educação, ao ensino, à cultura e à ciência como direitos fundamentais. A Constituição atribuiu à Assembleia da República a competência para elaborar legislação em diversas matérias, nomeadamente o de fazer uma lei de Bases do Sistema Educativo (Art. 167). A partir de 1976 e mesmo sem existir uma Lei de Bases do Sistema Educativo, os sucessivos governos publicaram legislação importante, nomeadamente:

- Decreto-Lei n. 769A/76, de 23 de outubro, sobre a gestão democrática das escolas;
- Decreto-Lei n. 519/79, de 29 de dezembro, que implementa, com a participação dos sindicatos, um sistema de profissionalização em serviço para os professores do segundo ciclo e do ensino secundário. A escola torna-se, assim, um local de formação;
- Decreto-Lei n. 172/91, de 10 maio, sobre a gestão democrática das escolas (revisão).

1.3 *Da Lei de Bases do Sistema Educativo 1986 à elaboração do Estatuto da Carreira, ente dos educadores de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário 1989-1990* – A Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei n. 46/86, de 14 de outubro) fixou os princípios gerais e de organização do sistema educativo e também os princípios da formação dos professores, e da formação contínua considerada como um direito, fazendo já a ligação entre a formação e a progressão na carreira. Mais tarde, já em 1989, o Decreto-Lei n. 407/89, de 18 de novembro, consagra a necessidade de formação e de avaliação para progredir na carreira e, por fim após um longo período de negociações e de lutas sindicais é o publicado o Estatuto da Carreira Docente dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário (Decreto-Lei n. 139A/90, de 28 de abril, que consagrou uma carreira única para os docentes do ensino não superior englobando os deveres dos docentes, entre os quais o dever de fazer formação para progredir na carreira.

1.4 *Da consolidação do Estatuto da Carreira docente 1989-1990 ao regime jurídico da formação contínua 1992* – Depois da publicação do estatuto da carreira docente abre-se um novo período de negociações com vista ao estabelecimento do dispositivo que tornaria possível a implementação de formação contínua para 150 mil professores, uma vez que a formação contínua era condição para a progressão na carreira. Após um longo processo negocial, entre o Ministério da Educação e os sindicatos dos professores, é publicado o regime jurídico da formação contínua de professores (Decreto-Lei n. 249/92, de 9 novembro). Este diploma cria uma rede de Centros de

Formação que cobria todo o território nacional, associando escolas de diferentes níveis de ensino não superior e dando liberdade de criação de centros de formação a uma pluralidade de instituições (associações pedagógicas, sindicatos etc). Estabeleceu, ainda, os mecanismos de validação de todos os intervenientes no processo de formação (formadores, centros de formação e acções de formação) e a articulação com a progressão na carreira através da criação de créditos de formação necessários a essa progressão. Esses créditos mais não eram do que a certificação de um determinado número de horas de formação.

1.5 *Do regime jurídico da formação contínua 1992 à regulamentação da avaliação dos professores em 1998* – Depois da publicação do regime jurídico da formação contínua de professores e de diversas alterações pontuais que foram sendo introduzidas foi publicada, em janeiro de 1998, uma revisão do estatuto da carreira docente (Decreto-Lei n. 1/98, de 2 janeiro) que não altera o essencial do anterior e, em maio, o Regime de Autonomia e Gestão das Escolas (Decreto-Lei n. 115A/98, de 4 de maio, e o decreto regulamentar sobre a avaliação, Decreto Regulamentar n. 11/98, de 15 de maio). Com esta legislação, foram implementados todos os mecanismos que permitiram operacionalizar a avaliação dos docentes e exigir os créditos de formação necessários à progressão na carreira. Este é o contexto no qual se desenvolveu o nosso estudo. Parece-nos ainda interessante apresentar os aspectos mais relevantes da formação de professores em Portugal nos períodos sobre os quais esse estudo incidiu.

1.6 *Aspectos mais relevantes da formação de Professores em Portugal nas décadas de 1970, 1980 e 1990*. Para tentarmos elucidar o que de mais marcante se passou no âmbito da formação dos professores em Portugal nas últimas décadas utilizámos uma periodização da autoria de António Nóvoa (1992). Assim, *"a década de 70 ficou marcada pelo signo da formação inicial de professores"* – a intervenção do Banco Mundial foi decisivo para o lançamento de uma vasta rede de escolas superiores de educação e desenvolveram-se nas universidades programas de formação profissional de professores, primeiro na faculdade de ciências e depois nas Universidades Novas. *"A década de 80 ficou marcada pelo signo da profissionalização dos professores"* – em resultado da explosão escolar acederam à actividade docente inúmeros professores sem qualificações académicas e profissionais. Governos e sindicatos procuraram remediar a situação através de modalidades de formação em exercício e em serviço. Citando o autor supra mencionado:

> Em termos gerais, este esforço não introduziu dinâmicas inovadoras na formação de professores, nem do ponto de vista organizativo e curricular, nem do ponto de vista conceptual; a excepção terá sido, porventura, o ensaio de "formações centradas na escola", cujo aprofundamento numa perspectiva profissional (e não político-social) poderia ter sido muito estimulante. No essencial, reproduz-se o debate iniciado na década de 70, bem como as clivagens e os interesses corporativos que lhe estão subjacentes.
>
> Estes programas revestiram-se de uma incontestável importância quantitativa e estratégica para o sistema educativo. Mas acentuaram uma visão degradada e desqualificada do sistema educativo e, sobretudo, sublinharam o papel do Estado no controlo da profissão docente, pondo em causa a autonomia relativa que as instituições de formação de professores tinham conquistado (Nóvoa, 1992: 21).

Em nossa opinião, a profissionalização em serviço foi um processo desencadeado pelo governo e negociado com os sindicatos que, como o autor diz, assumiu a forma de "formações centradas na escola". Esta formação que decorreu entre 1989 e 1993 trouxe para dentro da escola uma assinalável dinâmica de discussão em torno dos problemas do sistema educativo, da própria escola e das classes de alunos. Na altura os professores em formação conseguiram envolver os restantes colegas nos seus debates e trabalhos. Não podemos deixar de associar este facto ao sucesso e à facilidade com que em 1992, se constituíram os Centros de Formação das Associações de Escolas e se trouxe a formação contínua para a escola. Pensamos que as escolas, com a referida dinâmica, ficaram apetrechadas para aderir a projectos que reforçassem a sua autonomia e, por isso, responderam prontamente quando a ocasião lhes foi proporcionada. Segundo o mesmo autor *"a década de 90 será marcada pelo signo da formação contínua de professores"*. Resolvidos o s problemas estruturais de formação inicial e de profissionalização dos professores as atenções dos governos, dos sindicatos e da comunidade das ciências da educação viram-se para a formação contínua de professores. Segundo Nóvoa,

> o processo gera-se, de novo, na confluência de dinâmicas políticas e sindicais: por um lado, trata-se de assegurar as condições de sucesso da reforma do sistema educativo por outro lado, importa assegurar a concretização do Estatuto da Carreira Docente (idem, 1992: 22).

2. A conceptualização da investigação

A implementação de um dispositivo de formação contínua em 1992 possibilitou um sistema que permitia a todos os docentes integrados na carreira fazer a formação contínua que, desde 1989, o Estatuto da Carreira Docente tornara obrigatória. Essa formação passou a ser indispensável à progressão profissional dos professores numa carreira constituída por 10 escalões, cada um deles com a duração de 3 ou 4 anos. Para a progressão de um escalão ao seguinte, o docente teria de fazer prova da frequência com aproveitamento de um número de horas de formação correspondentes a tantos "créditos" quantos os anos de permanência no escalão (sendo 1 crédito equivalente a 25 horas de formação). No final de cada escalão, e para poder passar ao escalão seguinte, o professor deveria apresentar a comprovação da frequência de um número de horas de formação "creditada" correspondente a 25 horas x o número de anos de duração do escalão.

Na medida em que foi estabelecido o "crédito" como unidade de "valor", rapidamente, os professores passaram a considerar que lhes eram necessários créditos para mudar de escalão, entendendo assim que a formação era um meio (para obter créditos) e não um fim (uma necessidade inerente ao bom desempenho profissional e a concretização de um direito pelo qual tinham lutado).

O estudo que desenvolvemos pretendeu descrever e interpretar este fenómeno, aparentemente inesperado pelos próprios dirigentes sindicais que haviam negociado o diploma legal denominado Regime Jurídico da Formação Contínua. No entanto, pronta-

mente, decidiram acompanhar dando força aos protestos dos professores. A contestação não punha em causa a formação contínua mas a sua imperatividade no percurso profissional, o que a tornava um "ónus" da carreira dos professores da educação pré-escolar e dos ensinos básicos e secundário.

Ao analisar a contestação dos professores, verificámos que ao problema da obrigatoriedade da formação se veio juntar a insatisfação provocada pelas condições da oferta de formação, muito condicionada por alguns mecanismos da implementação (financiamento, horários...). Olhando a contestação sindical, parecia-nos estarmos a assistir a uma inflexão do discurso dos sindicatos, o que nos levou a ampliar a problemática do estudo que pretendíamos realizar e para o qual formulámos algumas hipóteses, nomeadamente, *a formação contínua de professores, enquanto condição de progressão na carreira, desencadeou um mecanismo de contestação dos "créditos" e alterou o discurso dos sindicatos, eles próprios promotores e defensores da ligação da formação à carreira*.

3. Opções metodológicas

Para a realização do estudo recorremos a várias fontes, nomeadamente aos discursos dos vários actores que intervieram no processo a diferentes níveis, a saber:

Ao nível da decisão – os decisores políticos (governantes e funcionários superiores do Ministério da Educação), os que influenciaram a decisão, enquanto parceiros (os sindicatos).

Ao nível da implementação – os que levaram à prática as decisões tomadas ou foram alvo dessas decisões (os directores de centros de formação e os professores).

Ao nível da teorização – os que analisaram, à luz do conhecimento produzido pela investigação, as opções do modelo de formação e os efeitos da implementação (os especialistas universitários em formação de professores).

Colocado o problema de investigação, tornou-se claro que, do ponto de vista metodológico, tínhamos que privilegiar uma abordagem na perspectiva hermenêutica e da teoria crítica que considerasse os fenómenos enquanto entidades dinâmicas dependentes de múltiplos factores, utilizando decididamente uma metodologia qualitativa.

Para esse efeito, recolhemos os pontos de vista dos diferentes actores (políticos, dirigentes sindicais, directores de centros de formação, especialistas em formação e professores que frequentaram acções de formação) para melhor compreender os fenómenos na sua complexidade, aceitando que não sendo possível a neutralidade do investigador, isso não significava parcialidade. A interpretação implica a consciência de que a acontecimentos idênticos ou aparentemente idênticos podem corresponder significados diferentes, para diferentes observadores.

Procurar o sentido dos factos, organizá-los num todo coerente, buscar a sustentação noutros testemunhos, cruzar dados, comparar olhares foram as linhas de força que guiaram a nossa pesquisa.

A confrontação das perspectivas, e mesmo a aplicação de instrumentos de validação adicionais em caso de dúvida possibilitaram um maior rigor na obtenção do conheci-

mento dos factos e das suas causas, assim contribuindo decisivamente para a construção de um conhecimento mais fiável.

Uma das particularidades deste estudo é consequência de estarmos a lidar com factos ocorridos no presente histórico o que tende a dificultar a sua visibilidade por demasiado familiar, ou por apresentar contradições difíceis de enfrentar (Erickson apud Lessard-Hébert *et alii* 1990: 43).

A necessidade de compreender/interpretar diferentemente factos e discursos que são a matéria da nossa investigação a níveis tão diversos foi também um factor que considerámos da maior relevância, nomeadamente por estes factos e discursos terem origem em actores cujo posicionamento, face ao objecto do estudo, é distinto. A trama do nosso trabalho foi-se construindo com o cruzamento de múltiplas perspectivas, na certeza que cada uma contém um aspecto da realidade enquanto construção social.

As técnicas privilegiadas foram a análise documental e a entrevista.

4. Considerações finais

A investigação que desenvolvemos permitiu conhecer, descrever e interpretar as posições dos sindicatos quanto à formação contínua e concretamente no que se refere à sua ligação à progressão na carreira dos docentes do ensino não superior.

Assim, podemos dizer que as principais estruturas sindicais portuguesas (Federação Nacional dos Professores – Fenprof e Federação Nacional dos Sindicatos da Educação – FNE), no que respeita ao problema estudado da ligação da formação contínua à carreira, manifestam-se como segue:

- As federações sindicais declararam o seu acordo quanto à indispensabilidade da formação contínua, quanto à sua ligação à progressão na carreira, quanto à necessidade de criação de uma entidade reguladora onde os sindicatos tenham assento e quanto à importância que a investigação tem neste campo.
- Os pontos de divergência constituem questões de fundo que correspondem a projectos sindicais distintos e que estiveram sempre presentes ao longo do tempo.
- No caso da formação contínua, as divergências surgem fundamentalmente em torno do formação estar ou não centrada na escola, e da maior ou menor importância dada ao papel do ensino superior.

Os dirigentes da Fenprof transportaram, do período anterior ao do 25 de Abril, a defesa do valor da formação enquanto desenvolvimento e afirmação do profissionalismo docente, considerando que:

- A formação contínua é também uma forma de contribuir para uma maior autonomia profissional e, como tal, menor dependência hierárquica.
- Nesta perspectiva, a escola é o local privilegiado de formação devendo promover lógicas de formação colectivas ou, pelo menos, não individuais.
- A formação contínua é uma estratégia para a construção de uma nova profissionalização ligada à inovação.

Por seu turno, os dirigentes da FNE defenderam a perspectiva do professor individualmente considerado e que tudo gira em torno dessa individualidade.

- A formação contínua deve ser de livre escolha do professor sobre o que quer, com quem quer e onde quer fazê-la.
- A formação contínua é motivo para a acção sindical junto dos professores individualmente considerado. O desenvolvimento pessoal confunde-se com realização pessoal e pode ser matéria para a formação contínua.

Face a esta investigação, poderemos concluir este estudo com as palavras de Nóvoa (1992) ao classificar a década de 1990 como a época da formação contínua.

Ultrapassados os problemas da formação inicial e da profissionalização dos professores, as atenções dos governos dos sindicatos e das comunidade das ciências da educação viram-se para a formação contínua. Repetindo Nóvoa, em citação já feita por nós:

> O processo gera-se, de novo, na confluência de dinâmicas políticas e sindicais: por um lado, trata-se de assegurar as condições de sucesso da reforma do sistema educativo, por outro lado, importa assegurar a concretização do estatuto da carreira docente (idem, 1992: 22).

Referências

Correia, J. A. *As ideologias educativas em Portugal nos últimos 25 anos*, Porto, Edições ASA, 2000.

Duarte, R. S. "La formation continue des enseignants au Portugal (1992/2002) – Contraintes et paradoxes engendrés par le lien entre crédits de formation et progression dans la carrière", Lyon, Université Lumière Lyon 2, 2007, tese de doutoramento.

Grácio, R. *Obra Completa: Educadores, formação de educadores, movimentação estudantil e docente*, Vol. 3, Lisboa, Fundação Gulbenkian, 1995.

Lessard-Hébert, Goyette & G. Boutin. *Investigação qualitativa – Fundamentos e práticas*, Lisboa, Instituto Piaget, 1994.

Nóvoa, A. (org). *Os professores e a sua formação – Formação de professores e profissão docente*, Lisboa, Publicações D. Quixote, 1992.

Santos, B. S. *Pela mão de Alice. O social e o político na pós-modernidade*, 8. ed., Porto, Afrontamento, 2002.

Teodoro, A. *Globalização e educação. Políticas educacionais e novos modos de governação,* Porto, Afrontamento, 2003.

———. *Professores, para quê? Mudanças e desafios na profissão docente*, Porto, Profedições, 2006.

Zanten, A. *Les politiques d'éducation*, Paris, Presses Universitaires de France, 2004.

29

Paritarias nacionales docentes en escenarios escolares federales. ¿Esbozos de contradicciones?

Roxana Perazza*

I. Presentación

En la Argentina, en la década de los 90, en un contexto de desorden y déficit económico/ financiero, los gobiernos provinciales comenzaron a organizar sus sistemas educativos con una fuerte impronta inaugural desigual: quedó plasmada la distancia estructural entre aquellas provincias con históricas capacidades políticas/institucionales y financieras que podían afrontar estas nuevas situaciones y aquellas otras que se encontraban en condiciones inferiores, con escasa calidad institucional y pocos o nulos recursos humanos y/o financieros. Las gestiones públicas estaban atravesadas, también, por las lógicas de la política partidaria/ clientelar (características de los partidos mayoritarios nacionales y de los caudillistas provinciales) que en algunas ocasiones colisionaban con los lineamientos y/ o necesidades específicas del sector educativo.

Más de diez años más tarde, se implementan las paritarias docentes a nivel nacional, en las que se establecen los criterios mínimos nacionales para garantizar los sueldos iniciales de los maestros y profesores. Este hecho político trae consigo algunas complicaciones, pone al descubierto vacancias y sobre todo, exterioriza las tensiones presentes en los procesos de toma de decisiones y en la direccionalidad de la política educativa entre lo nacional y lo federal.

En el presente artículo, nos interesa describir los recorridos históricos sobre decisiones que promovieron el establecimiento de paritarias docentes nacionales en un país federal y señalar algunas cuestiones para invitar al debate.

* Contato: roxanaperazza@gmail.com.

Un camino por la historia

A partir del 2003, se puede afirmar que se establece en la Argentina, a nivel nacional, otro vínculo con las organizaciones gremiales docentes, en especial la Confederación de Trabajadores de la Educación de la Argentina – Ctera. No sólo prioriza el dialogo con el sector, sino se instalan mecanismos nacionales de intervención para el cobro del salario docente en tiempo y forma en determinadas jurisdicciones que no podían garantizarlo y al mismo tiempo, se avanza en la idea de introducir un piso salarial único (al inicio de la carrera docente) a ser respetado en todo el territorio nacional.

Se esperaba, también, poder dar una vuelta de página para finalizar las protestas docentes, la suspensión de días de clases en las distintas provincias ponía en jaque los aprendizajes de los niños y adolescentes con ciclos escolares interrumpidos, sobre todo en la escuela estatal.

La nueva coyuntura marca la apertura de ámbitos de negociación que en las etapas anteriores no hubieran sido considerados aprovechables por la dirigencia del sindicato. El acercamiento ideológico más general hizo posible que se llevaran adelante relaciones de cooperación y negociación. Ello se debe, en la interpretación que ofrecen los dirigentes nacionales de Ctera, a que el actual gobierno accedió a conceder demandas históricas del sindicato, tales como la Ley de Financiamiento Educativo (2006), la derogación de la Ley Federal de Educación 1993) y la reapertura de negociaciones salariales paritarias.

La nacionalización de la temática sobre el salario docente adquirió un status definitivo, la decisión política del gobierno central de intervenir y regular en esta área, también, lo posicionaba como el principal responsable para la búsqueda de soluciones políticas y financieras.

Desde 1999, el gobierno del Dr. Menen asistía a las jurisdicciones con un aporte para todos los salarios de los docentes. El Fondo Nacional de Incentivo Docente – Fonid[1] intentó convertirse en una respuesta nacional frente a las disparidades salariales docentes en las jurisdicciones, a pesar de los esfuerzos gubernamentales en señalar a los problemas salariales docentes sin entidad nacional ya que tras la transferencia educativa las soluciones específicas debían hallarse entre las organizaciones sindicales provinciales y sus respectivos gobiernos. Este corrimiento del Estado Nacional, también en este tema, acentúo la diversidad de montos salariales por un mismo tipo de trabajo docente y a la vez, se desligaba de su responsabilidad pública como decisor en su función de asegurar determinadas condiciones para paliar las desigualdades salariales y/ o de condiciones laborales en general y para garantizar la continuidad la escolaridad de la ciudadanía.

Es que sin duda, el proceso de transferencia de las unidades educativas a los estados provinciales iniciado en 1994 no sólo puso en jaque – y por lo tanto, en cuestionamiento – las funciones del Estado Nacional en materia educativa, sino también para las entida-

1 Se trata del Fondo Nacional de Incentivo Docente – Fonid, establecido por la Ley n. 25.053. La ley, sancionada en 1998, establecía un impuesto específico de emergencia a los automotores, cuyo producto se destinaba exclusivamente al mejoramiento de las remuneraciones docentes.

des gremiales significó, entre otras cuestiones, la dispersión de la concentración de las decisiones, de una " única voz" para compatibilizar las demandas y necesidades a nivel jurisdiccional con la urgencia de sostener un discurso sindical nacional.

A partir del momento en el que las provincias se hacen cargo de sus sistemas e escolares, sus gobiernos pasan a ser los principales responsables de las decisiones en materia salarial.

Por diversos motivos, la instancia nacional de gobierno del sector educación y las respectivas entidades sindicales compartían una misma preocupación: debían rearmar una estrategia de funcionamiento interno que le otorgara sentido y direccionalidad para el afuera y que aglutine y convoque hacia el interior de la organización.

Obviamente, el gobierno menemista de aquella época, a través de la implementación de la ley Federal de Educación (1993) encontró un modo de intervenir en la política educativa de cada jurisdicción a través de la direccionalidad de la política y la transferencia de fondos.

Las organizaciones sindicales, en cambio, debieron fortalecer los procedimientos y herramientas para arribar a posturas nacionales y se enfrentaron con más de un desafío. La construcción de posiciones debía contener y dar cuenta de escenarios provinciales desiguales, debía sostener espacios de consenso y acuerdos que componer un discurso nacional , cuando lo dispar estaba a la orden del día, no solo desde el punto de vista salarial y debía redefinir los criterios de reordenamiento de los aportes económicos de los afiliados así como la necesidad de fortalecer las instancias gremiales provinciales ya que se constituían en los portavoces de los maestros y profesores.

Como ya se mencionó, una de las disputas que caracterizó la relación del menemismo con el sindicalismo docente se puede hallar en la tensión entre lo nacional y lo federal, mientras el sector docente instaba por respuestas nacionales, el gobierno de ese entonces argumentaba que las decisiones y las soluciones eran competencias jurisdiccionales.

Este eje nación vs. provincia no es algo propio de la década de los 90 en la Argentina, pero sí es posible afirmar que, en aquellos años en el sector educativo tras la finalización de un paulatino proceso de transferencia de los servicios escolares iniciado en la década del 60, lo territorial terminó por establecerse como un componente influyente, junto a la división administrativa y política, e interviniente en la calidad de los servicios educativos.

Las paritarias nacionales docentes pueden ubicarse como un ejemplo potente en el cual se condensan las disputas políticas/ financieras entre Nación vs provincias/ provincias vs gremios, en este escenario es posible observar un conjunto de interrogantes, problemas y competencias "enfrentadas".

Paritarias nacionales, antecedentes

Con el inicio de la democracia en la Argentina, se pudo comenzar a hacer públicos problemas que en el sector educativo se venían arrastrando y profundizando. Sin duda, un tema clave fue la disparidad en la retribución salarial que percibían los maestros y profesores. La ubicación en determinada zona marcaba de alguna manera la variación en el monto de salario y en la fecha de cobro.

Los procesos de recomposición sindical se fueron fortaleciendo y la Ctera pudo hegemonizar la mayor parte de los reclamos salariales.

Coincidimos con Veira cuando sintetiza las principales luchas y exigencias de este sindicato:

> [...] la *Marcha Blanca* (mayo de 1988) que reivindicaba, entre otras cosas, un sueldo unificado para el profesorado de todo el país, una marcha realizada por docentes de varias regiones que, después de seis días, arribaron en Buenos Aires, culminando una huelga de 42 días. Después de ese movimiento se ha acelerado el proceso de unificación sindical en la Ctera. Una segunda actividad significativa fue la *Carpa Blanca*, levantada mil días en Plaza Congreso (Parlamento): desde el 2 de abril de 1997, donde se realizaba el Ayuno Nacional Docente por el Financiamiento para la Educación hasta el 30 de diciembre de 1999, tras la aprobación por el Congreso de un fondo de financiación en la ley del presupuesto nacional y el compromiso del presidente recientemente electo, Fernando de la Rúa (diciembre de 1999 - diciembre de 2001), a aceptar la referida ley (Veira, 2008: 511).

En los 90, las políticas laborales estuvieron signadas por la flexibilidad y otras modalidades de contratación, rompiendo lazos con la fuerte tradición peronista presente en los dos gobiernos anteriores en relación a los avances en esta área.

De este modo, la ley de empleo 24.013 de 1991, aprobada por el Congreso Nacional , que introducía una limitada flexibilidad externa, seguro de desempleo y pedía a los sindicatos la aprobación de los contratos temporales, junto a la ley que limitaba las compensaciones por accidentes de trabajo, puso en letra legal parte de los principales notas de la política laboral de aquellos años (Murillo, 2006) la proliferación de los contratos, la extensión y/o reducción de la jornada laboral, las políticas que facilitaban los despedidos a los "recientes dueños de las ex empresas estatales" y la eximición de la provisión social constituyeron amenazas cotidianas para la mayoría de los asalariados.

Palomino describe la época de la siguiente manera:

> Los cambios registrados durante los años 90 modificaron la base social de los sindicatos y afectaron sus vínculos tradicionales con el Estado y el sistema político. La crisis del mercado de trabajo, con su secuela de desocupación y precarización laboral, atenuó la fuerza social y política de los sindicatos. Esta crisis no fue ajena a las políticas públicas aplicadas durante la década, que indujeron la apertura de la economía, la privatización de las grandes empresas estatales y de la gestión de servicios públicos, que afectaron la estructura empresarial, ampliando la brecha entre las grandes empresas y el resto de los agentes económicos, y reduciendo el papel que los empresarios locales ocupaban en la cúspide del poder económico en las décadas previas (Palomino, 2000: 61).

En este marco se promulga la ley 23.929 en 1991, en la que se establecen los marcos para la definición de las negociaciones colectivas de los trabajadores docentes. Con veinte y siete artículos instaura los lineamientos generales de las paritarias docentes. Dispone dos niveles uno federal y otro sectorial. En el artículo cuarto establece que

> [...] habrá dos niveles de negociación, a saber: *a.* Federal: Será integrado por un conjunto de jurisdicciones educativas provinciales, con la jurisdicción educativa nacional. La representación sindical deberá ser asumida por la o las asociaciones de trabajadores con personería

> gremial y ámbito de actuación en toda la República, salvo aquellas organizaciones con personería gremial, sectoriales o jurisdiccionales que no hayan delegado su representación, las que por sí integrarán la comisión federal en los términos previstos en la legislación vigente. La negociación colectiva en este nivel tenderá a brindar un marco general de carácter laboral, aplicable a las diversas jurisdicciones. *b.* Sectorial: Será integrado por cualquiera de las jurisdicciones educativas (nacional, universitaria, provincial o municipal), con las asociaciones sindicales representativas del personal docente de cada una de ellas. Esta negociación se integrará también con las asociaciones sindicales de grado superior, cuyo ámbito personal y territorial de actuación las habilite para representar a los docentes que de esa jurisdicción dependan.

Mientras que en el artículo siete determina que

> [...] Las negociaciones colectivas de nivel federal y sectorial serán comprensivas de todas las cuestiones laborales que integran la relación de empleo, a excepción de las siguientes: *a.* Las facultades constitucionales del Estado en materia educativa; *b.* La estructura orgánica del sistema educativo; *c.* El principio de idoneidad, como base para el ingreso y para la promoción en la carrera.

Esta ley creo la Comisión Federal de Política Laboral para los Trabajadores Docentes (Art. 18) integrada por la jurisdicción nacional, representada por el Ministerio de Educación y Justicia de la Nación; *b*. La participación de las provincias, en un número no inferior a doce (12), decidida mediante actos emanados de los respectivos órganos competentes para hacerlo; *c.* La participación de las asociaciones sindicales de trabajadores con personería gremial.

Los marcos normativos estaban vigentes, hasta se llegó a reglamentarlos pero la comisión federal de política laboral nunca se citó y pasó a ser un punto más de reclamos que los gremios docentes le reclamaban al gobierno de Menen.

La nacionalización del debate educativo en un escenario fiscal federalizado

La ley de financiamiento educativo (Ley 26.075) y la nueva Ley Nacional de Educación (Ley 26.206) constituyen, entre otros puntos, dos herramientas políticas que fortalecieron el escenario nacional en la definición de varios aspectos de la vida política educativa, entre los que se encuentran la negociación salarial y del financiamiento educativo. Fundamentalmente, la primera de ellas (Ley 26.075), a través de su artículo diez[2] dispone de un espacio de negociación gobierno-entidades sindicales en el cual se fijaran acuerdo mínimos para ser cumplidos en todo el territorio nacional. También introduce pautas del crecimiento de la inversión entre los gobiernos provinciales y el nacional.[3]

---

2 Art. 10º – El Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnologia juntamente con el Consejo Federal de Cultura y Educación y las entidades gremiales docentes con representación nacional, acordarán un convenio marco que incluirá pautas generales referidas a: *a.* condiciones laborales, *b.* calendario educativo, *c.* salario mínimo docente y *d.* carrera docente.

3 Decreto 457/07 – Reglamentación del Artículo 10 de la Ley de Financiamento Educativo. Art. 6º – El convenio marco regulado por el artículo 10 de la Ley n. 26.075 comprenderá todas las cuestiones laborales generales que

Por su lado, la Ley Nacional de Educación (Ley 26.206) define en su artículo 67 Inc. *f* a la negociación colectiva nacional y jurisdiccional como un deber del cuerpo docente.

Mientras tanto, el modelo de coparticipación federal, con el que las jurisdicciones financian su inversión educativa, no ha sufrido modificaciones. Más allá de la generación de algunos impuestos nacionales que no se co-participan, el esquema de divisiones se ha mantenido inalterable, y cada jurisdicción toma decisiones autónomas a partir de los recursos que emanan de una fórmula. Esto parece indicar una tensión entre una mesa nacional, que toma decisiones sobre recursos que esencialmente son provinciales y cuya dinámica depende de otra lógica y otros actores.

Desde el 2004, el gobierno nacional había establecido un salario docente inicial de modo tal que todas las jurisdicciones debían partir de ese piso salarial para iniciar las negociaciones salariales. También, se comprometía con algunas provincias a realizar la transferencia de fondos necesarios para poder satisfacer esta cuestión.

Por un lado, esta medida intentaba dar una respuesta única en relación al salario (igual remuneración a igual puesto de trabajo en todo el territorio nacional) evitaba de este modo la disparidad salarial sólo en el ingreso al sistema escolar pero por el otro y a la vez, generó un problema no menor: al fijar un piso salarial único implicaba que se debía partir de esa suma para redefinir los aumentos docentes teniendo en cuenta el escalafón estipulado en los estatutos docentes provinciales. De modo tal, que si las provincias querían dar una respuesta a las demandas sindicales en relación al incremento salarial de todos los maestros y profesores debían invertir montos significativos para instalar una diferencia elocuente entre el docente que recién ingresa al sistema educativo y aquel que ya tiene diez años en el puesto de trabajo. Cuanto más se "sube" en el escalafón, mayor inversión se requiere.

Para poder satisfacer los requerimientos jurisdiccionales el gobierno nacional debió contar con un programa (Compensación salarial) que le permitiera remediar la situación de algunas jurisdicciones con baja capacidad de hacerse cargo de las decisiones tomadas. Con el propósito de fortalecer estas medidas, promulgó dos herramientas le-

---

integran la relación de empleo de los trabajadores docentes de las jurisdicciones provinciales y de la Ciudad Autonoma de Buenos Aires, tanto las de contenido salarial como las demás condiciones de trabajo, debiendo considerar como mínimo las siguientes:

a. Retribución mínima de los trabajadores docentes;

b. Materias de índole económica, laboral, asistencial, previsional, y en general las que afecten las condiciones de trabajo, a saber:

I. Condiciones de ingreso a la carrera docente, promoción y capacitación, calificaciones del personal;

II. Régimen de vacantes;

III. Trámites de reincorporaciones;

IV. Jornadas de trabajo;

V. Derechos sociales y previsionales;

VI. Políticas de formación docente y capacitación en servicio;

VII. Representación y actuación sindical;

VIII. Títulos;

IX. Cualquier otra materia vinculada a la relación laboral entre partes dentro de las previstas en el artículo 10 de la Ley n. 26.075.

gales más: la ley 25.864 en el 2003 (ley de garantía del salario docente y los ciento ochenta días de clase), que habilitaba al gobierno nacional para afrontar las deudas salariales jurisdiccionales y también, la ley 25.919 (ley nacional de incentivo docente) que en el 2004 prorrogaba la vigencia del Fondo Nacional de Incentivo Docente y permitía ponerse al día con las deudas que con los docentes en concepto de incentivo.

El retraso en el cobro de los salarios llevó a las entidades gremiales a agudizar las medidas de fuerza, los huelgas docentes fueron (y continúan siendo) la principal herramienta elegida por el gremialismo docente para expresar sus demandas.

A partir del 2007, el Ministerio de Trabajo y de Educación de la Nación convocan a los gremios docentes nacionales a la paritaria nacional docente donde se estipularía el salario inicial docente.

Ese año, la titular de la central docente Stella Maldonado presentaba "... una carta al Ministerio de Trabajo para que se conforme ese ámbito de negociación federal" [...] "a partir de la reglamentación de la Ley de Financiamiento Educativo, realizada en mayo, si una de las partes lo pide, Trabajo tiene que llamar a paritarias" y destacó que "aspiramos a que se convoque antes de la asunción del nuevo gobierno y así tener avances antes del comienzo del ciclo lectivo..." [...] "...La posibilidad de discutir los criterios para fijar el salario básico docente, la estabilidad y las condiciones laborales entre todas las jurisdicciones del país es una demanda que unifica a los distintos gremios con jurisdicción nacional...."

> Maldonado señaló que hay provincias en las que todavía sigue vigente el presentismo y en las que se llega a pagar hasta 200 pesos del sueldo en tickets canasta, como es el caso de San Juan. En los últimos tres años, el gobierno nacional ha traccionado, de hecho, la elevación del sueldo inicial hasta llevarlo a 1040 de inicial. El problema entonces se concentró en la necesidad de blanquear los básicos, una responsabilidad directa de cada uno de los gobiernos provinciales y de compleja solución. La complejidad surge del alto impacto del sector docente en la masa salarial destinada al pago de los empleados públicos...[4]

¿Qué supone una paritaria?

> La paritaria implica la existencia de una árbitro que es el Ministerio de Trabajo de la Nación que está organizado por regionales. Cada provincia tiene una Dirección o Secretaria del trabajo, pero el funcionario responsable es designado por el gobernador. Por lo tanto en los conflictos estatales ese funcionario no actúa con la libertad que debe actuar frente a la contienda que se ha planteado. Cuando hay una ley de convenciones colectivas de trabajo, la convocatoria puede ser pedida por cualquiera de las partes ante la regional del ministerio de Trabajo (Vázquez, 2005: 14).

La Ctera propicia la promulgación de leyes provinciales de paritaria, de este modo, las entidades de base dispondrán de una herramienta legal que les permita el establecimiento de un escenario provincial para la búsqueda de consenso.

---

4 *Paritaria nacional docente: un salto cualitativo para la lucha de la Ctera*. Nota de opinión de Stella Maldonado, Secretaria General de Ctera, acerca del histórico logro de la Paritaria Nacional Docente. Diciembre 2007 en http://www.ctera.org.ar/item-info.shtml?x=79878.

Los esfuerzos nacionales, como ya se mencionó, estuvieron dirigidos a disminuir los días de paros docentes. Bajo el supuesto de un mayor y fluido dialogo con el sector y la recomposición de ciertas obligaciones del Estado se iba a hallar la solución de dicho problema.

Un efecto que produjo la definición de un sueldo inicial único en las provincias fue un "achicamiento en la escala salarial" en el escalafón docente. Por un lado, esa medida resultaba equitativa para los jóvenes maestros y profesores que ingresan al sistema escolar pero no así para aquellos que tenían siete años y más de antigüedad en el puesto de trabajo.

Las consecuencias de estas decisiones tenían (y tienen) impacto en las provincias, quienes no siempre cuentan con fondos propios para respetar el escalafón salarial.

Desde el inicio de la paritaria nacional y si se toma como dato ilustrativo la cantidad de provincias que no iniciaron las clases en la fecha estipulada, nos encontramos que en el 2007, los maestros de La Rioja, San Juan, Santa Cruz, Neuquén y Jujuy realizaron huelgas en reclamo de aumentos salariales que impidieron el inicio de las clases, tal lo que ocurrió en la ciudad de Buenos Aires y otros ocho distritos.

En el 2008, empezaron las clases diez y siete de las veinte y cuatro provincias de la Argentina: unos 8 millones de alumnos vuelven a las aulas. ¿Y en las otras siete? En Río Negro, San Luis, La Pampa, Mendoza, San Juan, Jujuy y Corrientes decretaron paro porque los gobernadores y los gremios docentes no acordaron subas en los respectivos sueldos básicos, lo que favorecería a los cargos de mayor antigüedad y escalafón.

En el 2009, trece de las veinte y cuatro jurisdicciones argentinas no iniciarán el ciclo lectivo ya que los docentes anunciaron paros – de 24,48 y 72 horas, de acuerdo con cada distrito –, en reclamo de aumentos salariales y paritarias.

Ese año, los conflictos fueron anunciados horas después de la firma del acta que fija un piso salarial docente en todo el país, entre el gobierno nacional y sindicatos de representatividad en todas las provincias, entre ellos la Confederación de Trabajadores de la Educación – Ctera, entidad que dispuso una "jornada de protesta", a fin de que las jurisdicciones cierren acuerdos salariales con sus maestros.

En el 2010, de las diez y nueve provincias que debían volver a las aulas, en tres no lo hicieron y en cuatro hubo complicaciones.

En el 2011, de los quince distritos que debían comenzar las clases, cinco no pudieron hacerlo por conflictos gremiales.

Cuestiones pendientes, a modo de cierre

Nuestro país, como la mayoría de los países de América latina, sufre un progresivo deterioro de la educación estatal. Sin duda, se requieren de múltiples y convergentes espacios para sumar herramientas en función de redireccionar las políticas públicas para el sector.

En los últimos años, el nivel de inversión pública para el sector está creciendo significativamente, la expansión de la red de infraestructura y el proceso de recomposición de los salarios docentes son quizá los hitos más significativos a marcar.

Sin pretender realizar una evaluación de la política educativa gubernamental, nos detuvimos en el armado y convocatoria de las paritarias nacionales docentes dado que fue el instrumento privilegiado, a partir de la promulgación de la ley de financiamiento y del decreto reglamentario del Art. 10, para hallar la solución a un problema estructural y de años.

Una instancia central para la resolución de un problema que contiene un componente nacional y otros tantos provinciales resultó ser, al menos, contradictorio.

En primer lugar, es importante aclarar que las procesos de paritarias resultan ser espacios de negociación y consenso valiosos, dado que es posible establecer un encuadre de trabajo entre el Estado y sus trabajadores en el cual es factible arribar a acuerdos a mediano y largo plazo.

Allí, no sólo es factible introducir las cuestiones vinculadas a la carrera docente, a las instancias de formación, los regímenes de trabajo, entre otros temas que pueden formar parte de la agenda pública.

La conflictividad creciente que encierra la cuestión docente no puede reducirse sólo a lo remunerativo: la expansión de los sistemas escolares, las nuevas demandas de la sociedad, los nuevos problemas y los desafíos que esto supone deben ser tratados y analizados en algún espacio en el cual convergen ambos actores.

Las reformas, las modificaciones y/o cambios en el sector educativo no pueden llevarse a cabo sin el compromiso público y responsable de parte de los maestros y profesores y la instancia de la paritaria pareciera ser un espacio fructífero también para estos propósitos.

Sin embargo, en nuestro país, de la mano de muchos países de América latina, la cuestión salarial es determinante. Años de retraso y desinversión, han colocado a este tema como el crucial en materia de política pública. Por ende, los magros salarios han sido el motivo principal que ha llevado a las distintas organizaciones sindicales a convocar a huelgas docentes como único camino de hacer público el descontento y la injusticia.

En la Argentina, la sociedad, en términos generales, ha relegado su apoyo a este tipo de medida. A diferencia, de una década atrás, vastos sectores de la población comprenden la injusticia salarial vigente pero no acuerdan con la interrupción de las clases de sus hijos. Un posible indicador del malestar puede ser el traspaso de niños y adolescentes del sistema estatal al privado que se está dando en estos años.[5]

En este complicado panorama, la paritaria docente nacional se presenta como una instancia de negociación y resolución del conflicto salarial.

Por un lado, se persigue que los maestros y profesores cobren un sueldo inicial igual en todo el territorio nacional, lo cual coloca a la Nación en la función de transferir fondos a aquellas jurisdicciones que así lo requieran. Al mismo tiempo, instala a la Nación como el principal decisor en materia salarial. Por el otro, traslada a las jurisdicciones la problemática presente en materia salarial relacionada con el escalfan docente.

---

5 Aproximadamente 1 de cada cuatro chicos está matriculado en una escuela privada. Aunque, vale aclarar que las huelgas docentes no son el único motivo explicitado por las familias de diversos sectores sociales.

Tampoco, se ha logrado reducir el número de días de paro docente. Vale tan sólo retomar el ejemplo citado en relación al inicio de clases.

De hecho, aún no se ha llegado a una solución estratégica y a largo plazo en materia salarial docente, la cantidad de días de clases es fluctuante año a año y no guardan relación con los acuerdos alcanzados en las paritarias antes del inicio del año lectivo.

Como expresábamos al principio las paritarias han posibilitado que el Estado nacional tome cartas en un asunto que le compete pero al mismo tiempo, si no puede solucionar el tema – en este caso el salario docente – de manera definitiva y sin el traslado de la problemática a las jurisdicciones, se corre el riesgo de vaciar de contenido una herramienta potente.

Paralelamente, la Ctera insta a sus entidades de base a reclamar a los cuerpos legislativos provinciales la promulgación de leyes paritarias provinciales. De esta forma, se fortalecerían los espacios de negociación y acuerdo a nivel federal y al mismo tiempo, afianzaría la instancia nacional.

El funcionamiento de las paritarias nacionales pueden ser un buen descriptor de las relaciones de tensión entre el Estado central y las jurisdicciones.

Desde el 2003, podemos identificar algunos esfuerzos por retomar y fortalecer la iniciativa en la política pública desde el Estado nacional, el armado de un nuevo cuerpo normativo educativo, da cuenta, también, de ello. La cuestión vigente aún se basa en dirimir si la centralidad del Estado nacional en el proceso de toma de decisiones requiere necesariamente de estados provinciales, sin capacidades de generar respuestas propias. Disputa que también se puede leer en claves políticos partidarios.

Bibliografía

Ctera. *Paritaria: Conquista y derechos de los trabajadores (manual para delegados)* , Silvia Vásquez (coord), Buenos Aires, 2005. http://www.ctera.org.ar/i_leyes.shtml; http://www.ctera.org.ar/i_opinion.shtml

Veira Ferreira, Marcia Ondina. "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 Argentina*, Vol.13, n. 37, abr-jun 2008,

Murillo, M. V. *Sindicalismo, coaliciones partidarias y reformas de mercado en América Latina*, Madri, Siglo XXI, 2005.

Palomino, H. "Los sindicatos en la Argentina contemporánea", *Revista Nueva Sociedad*, n. 169, Buenos Aires, set-out 2000.

Perazza, R. Legarralde. *Sindicatos docentes y reformas educativas en América Latina. El sindicalismo docente en la Argentina*, Publicado por la Fundación Konrad Adenauer, Brasil, 2008.

30

Organizações docentes da educação básica de Minas Gerais: Convergências e divergências na prática sindical

Savana Diniz Gomes Melo*

Apresentação

Este trabalho, que é parte integrante de uma pesquisa em andamento,[1] propõe-se a caracterizar as organizações sindicais de docentes da educação básica de Minas Gerais e apresentar algumas ideias sobre suas ações e o movimento de organização e de resistência dos docentes no contexto da implantação das políticas educativas atuais.[2]

O recorte, neste trabalho, é realizado sobre as redes pública e privada cujos sindicatos tenham sede na capital mineira. Na rede pública, são enfocadas a Rede Estadual de Ensino de Minas Gerais – REE e a Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte – RME, cujos docentes são organizados, respectivamente, no Sindicato Único dos Trabalhadores em Educação de Minas Gerais – Sind-UTE/MG e no Sindicato dos Trabalhadores em Educação da Rede Pública Municipal de Belo Horizonte – Sind-Rede/BH.[3] Também compõe o universo da pesquisa o Sindicato dos Empregados em Entidades Culturais, Recreativas, de Assistência Social, de Orientação e Formação Profissional no Estado de Minas Gerais – Senalba-MG, que representa os docentes da educação infan-

* Professora do Departamento de Administração Escolar da FaE/UFMG, pesquisadora do grupo de pesquisas sobre políticas educacionais e trabalho docente – Gestrado/FaE/UFMG. Contato: savanadiniz@yahoo.com.br.

1 Trata-se de uma pesquisa, vinculada ao Gestrado/FaE/UFMG, intitulada "Estratégias de resistência das organizações sindicais dos docentes da educação básica de Minas Gerais".

2 A pesquisa conta com o apoio do graduando Rodolfo Vinícius Amorim César, do curso de pedagogia/FaE/UFMG.

3 A rede pública do segmento federal não é abordada no presente estudo por sua menor significância numérica, já que esta reúne, na capital mineira, apenas duas escolas: o Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais – Cefet-MG e a Escola de Educação Básica e Profissional da UFMG, cujos docentes se organizam, respectivamente, no Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior – Andes-SN e no Sindicato dos Professores de Universidades Federais de Belo Horizonte e Montes Claros – Apubh. Tais organizações constituem o universo de estudo de outra pesquisa também em andamento.

til das escolas conveniadas com a Prefeitura de Belo Horizonte. No setor privado, focaliza-se o Sindicato dos Professores do Estado de Minas Gerais – Sinpro Minas.

Procura-se, primeiramente, situar as origens dessas organizações, identificando as inflexões mais significativas por elas vivenciadas ao longo do processo de sua constituição, para, em seguida, destacar as convergências e divergências existentes entre elas com base em algumas variáveis, tais como: abrangência da organização, estrutura e organização, ações desenvolvidas, reivindicações, dificuldades e desafios enfrentados, entre outras.

Para tanto, recolheram-se informações de documentos produzidos pelos sindicatos nos últimos anos (boletins, jornais, informes, entre outros, preferencialmente disponibilizados nos respectivos *sites)* e, ainda, de entrevistas semiestruturadas, realizadas com dirigentes dessas organizações, em 2010.

A partir dos resultados obtidos até o presente momento da pesquisa, constata-se que as organizações são muito heterogêneas, mas detêm traços comuns e enfrentam problemas parecidos, embora em algumas delas estes se apresentem mais notórios.

O trabalho é concluído com algumas considerações gerais em que se procura destacar alguns desses traços e enfatizar tensões e desafios enfrentados por essas organizações e seus coletivos na atualidade.

Introdução

As últimas décadas podem ser caracterizadas, no Brasil e em outros países da América Latina e Europa, como um período em que se processaram grandes mudanças na educação, que abrangeram a organização escolar, a organização do trabalho escolar, a estrutura e organização dos sistemas de ensino, os níveis, etapas e modalidades de educação, as formas de ensinar, de avaliar, de planejar e administrar a educação, entre outras.

No Brasil, essas transformações foram marcadas pela contenção do gasto público, implicando em tentativa de maior aproveitamento dos recursos já empregados ou comprometidos com o setor educacional, sob a justificativa da necessidade de modernização administrativa e busca de maior efetividade das políticas públicas.

Ainda que reconhecida a existência de diferenças regionais e estaduais, na implementação dessas mudanças no país, é possível afirmar que estas, em geral, trouxeram novas exigências profissionais aos docentes, sem que as necessárias condições objetivas de trabalho fossem garantidas.[4]

Tais exigências têm resultado em maior responsabilização do professor pelo desempenho da escola e do aluno, intensificação e precarização do trabalho, adoecimento dos docentes; entre outras. Nesse quadro, os docentes têm respondido de diferentes maneiras, inclusive no que tange a sua organização sindical. Entretanto, as organizações sindicais, que também experimentam significativas transformações nas últimas décadas, têm sido pouco estudadas, embora se verifique o crescimento do interesse pela temática, nos últimos anos.

4 Cf. Oliveira (2002), Gonçalves (2003) e Fardin (2003).

Contudo, é fato notório que o sindicalismo docente da educação básica no Brasil é tardio em quase 100 anos em relação ao sindicalismo operário e que esse atraso pode ser compreendido pelas condições objetivas (expansão do ensino, condições de trabalho e existência de interesses contraditórios nessas condições) e subjetivas (ideias, valores e concepções que os professores possuem sobre sua profissão e sobre a prática sindical) que atuaram como fatores impeditivos do aparecimento desse tipo de organização a tempo (Cruz, 2008).

Desde seu surgimento, os sindicatos docentes possuem história complexa e têm assumido, assim como os demais sindicatos de trabalhadores, configurações diversas concernentes à estrutura e organização, abrangência, relações e distribuição de poder em seu interior, ações, prioridades, fontes de recurso, relações e vinculações com as estruturas de poder no Estado e com a sua própria base, entre outras.

O sindicalismo docente, em Minas Gerais, é exemplo dessa assertiva e o estudo comparado das organizações existentes na atualidade, na capital, pode contribuir para a compreensão de sua complexidade, do papel que vem desempenhando diante das atuais políticas educativas e dos limites e desafios postos para a organização coletiva dos docentes por essa via, na atualidade.

As organizações sindicais dos docentes da educação básica de Minas Gerais

O Sind-UTE/MG

O Sindicato Único dos Trabalhadores em Educação de Minas Gerais, criado em 1979, no Congresso de Unificação das Entidades do Magistério de Minas Gerais, é filiado à Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação – CNTE e à Central Única dos Trabalhadores – CUT. Tem por finalidade representar, coordenar e defender os interesses da categoria dos trabalhadores em educação pública estadual, bem como os trabalhadores dos órgãos da Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais, central e regionais; dos trabalhadores das fundações, autarquias e Secretaria de Estado de Desenvolvimento Social – Sedese, assim compreendidos: os professores, pedagogos, diretores, auxiliares de serviço, auxiliares administrativos e técnicos em educação.

O movimento dos trabalhadores em educação de Minas Gerais tem uma história de luta, tendo marcado com seus protestos e outras formas de manifestação importantes momentos da vida política do estado. No movimento de abertura política que o Brasil viveu no final dos anos 1970 e início dos anos 1980, os professores da educação pública, em vários estados brasileiros, tiveram participação significativa, particularmente no ciclo de greves que se inicia em fins de 1978 e se estende até 1981.

Em Minas Gerais, esse movimento culmina na criação da União dos Trabalhadores do Ensino – UTE, marcando um novo momento no cenário sindical brasileiro, em que a outorga da organização sindical era prerrogativa do Estado. Os funcionários públicos no Brasil estavam impedidos, até a Constituição Federal de 1988, de se organizarem em sindicatos. Nesse sentido, a UTE, junto com outras associações de professores de ou-

tros estados, numa desobediência civil, cria uma organização de caráter sindical (ainda que não reconhecida legalmente como tal) para representar os interesses dos trabalhadores da educação pública. Nesse período, o movimento dos professores será marcado até mesmo por greves de fome.[5] A UTE se assumia como uma organização sindical livre, instituída no movimento de luta e, por não contar com o reconhecimento legal, também não contava com os recursos do imposto sindical. Assim, essa associação, que mais tarde dará origem ao Sind-UTE/MG, era inteiramente mantida pelos recursos dos seus filiados. Também estava na origem dessa associação uma importante consigna do movimento naquele período, que era o reconhecimento de uma categoria mais ampla de trabalhadores na educação pública que contemplasse não só os professores, mas os demais trabalhadores das escolas e dos órgãos componentes do sistema.

A UTE foi, junto com outros sindicatos e oposições sindicais, fundadora da CUT-MG, em 1986, sendo seu segundo presidente um dirigente da UTE. Com a ascensão do PT ao poder municipal em Belo Horizonte e, mais recentemente, à Presidência da República, importantes lideranças e ex-dirigentes da organização passaram a ocupar postos importantes nesses dois níveis de governo.[6] Algumas outras lideranças e ex-dirigentes sindicais oriundos da UTE foram eleitos vereadores e deputados estaduais e federais, sempre pelo Partido dos Trabalhadores.[7]

Atualmente, muitos de seus diretores e sindicalizados são filiados ao PT, mas algumas subsedes do Sind-UTE propagam a não filiação partidária.

A direção do Sind-UTE é colegiada e divide-se em instâncias deliberativas da seguinte forma: Conselho Estadual, Conselho Geral, Diretoria Geral e Conselho Fiscal.

Segundo informações de seus dirigentes, o Sind-UTE/MG possui um total de 70 mil filiados em um universo de 220 mil trabalhadores da educação. Sua organização atual é extremamente descentralizada com mais de 70 subsedes, abrangendo mais de 440 municípios do total de 853 municípios mineiros. As subsedes possuem direção própria, congregam ou representam um conjunto de municípios e podem apresentar reivindicações específicas, além daquelas gerais anunciadas para o conjunto da REE. A organização local e a condução são praticadas nos próprios municípios. Mas, não raro, os docentes do interior podem também vincular-se a sindicatos que tenham representação legal dentro do município. É também possível o Sind-UTE/MG representar docentes das redes municipais de municípios mineiros.

O sindicato é gerido por uma direção colegiada e possui sede própria situada em bairro próximo à região central da cidade.

---

5 Sobre as lutas e greves ocorridas no período referido, cf. Tavares (1996) e Oliveira e Melo (2006).

6 Dentre os postos ocupados no governo federal, ressalta-se o do ministro Luiz Soares Dulci. Na prefeitura de Belo Horizonte, importantes secretarias tiveram a cargo de ex-dirigentes da UTE, por exemplo, a Secretaria de Fazenda na administração Patrus Ananias, sob a responsabilidade do prof. Fernando Cabral.

7 Podemos citar, na Câmara de Belo Horizonte, os vereadores Antonio Carlos (Carlão) e Arnaldo Godoy; na Assembleia Legislativa de Minas Gerais, o deputado Rogério Correia e, na Câmara Federal, o deputado Gilmar Machado.

O Sind-Rede/BH

O Sind-Rede/BH é uma organização fundada e sediada na cidade de Belo Horizonte, estado de Minas Gerais. Sua história mudou em 2007, quando aconteceu uma separação no interior do Sind-UTE/MG, que foi ocasionada por uma disputa interna. Como resultado, a subsede de Belo Horizonte se autonomizou. Nessa nova fase, a organização contou com o Partido Socialista dos Trabalhadores Unificado – PSTU como principal organizador e passou a vincular-se à Coordenação Nacional de Lutas – Conlutas.

Consoante à situação da cisão com o Sind-UTE/MG, o novo sindicato foi criado com o propósito de se tornar independente do governo, já que, na percepção dos seus fundadores, aquela se encontrava ligada ao PT, partido que comandava o governo federal.[8]

Em 2006, por meio de plebiscito, 82% da categoria decidiram pela construção do sindicato próprio.

A autonomização prontamente acarretou consequências tais como acirramento do antagonismo na relação com a Prefeitura Municipal de Belo Horizonte – PBH, vinculada ao PT; e a negação do Ministério do Trabalho em conceder a carta sindical à organização recém-criada. Outra questão foi a suspensão do repasse da contribuição dos filiados pela PBH, feito mediante o desconto em folha. A solução encontrada pela diretoria do novo sindicato foi a adoção de desconto através de débito, o que contou com o apoio de organizações aliadas e, em especial, da categoria. Atualmente, essa é a forma com que o Sind-Rede/BH mantém seus rendimentos, não dependendo financeira ou administrativamente do governo.

O Sind-Rede/BH conta com uma diretoria colegiada composta de 24 integrantes, todos profissionais da educação municipal, com o mandato de 3 anos.

Em um universo de 13 mil trabalhadores da educação na RME, o Sind-Rede/BH possuía, em julho de 2010, 4.411 filiados. Desse total, 80% eram de docentes.

O sindicato é gerido por uma direção colegiada e não possui sede própria. Atualmente aluga imóvel situado em prédio na região central da cidade.

O Senalba-MG

O Senalba-MG, que obteve sua carta sindical em 1964, é o sindicato dos trabalhadores do Sistema S – Sesi, Senai, Sesc, Senac, Sescoop, Sest, Senat, Senar –, dos trabalhadores de assistência social – entidades sem fins lucrativos, associações, fundações, cre-

8 De acordo com o sindicato, "O Sind-Rede/BH nasce da necessidade dos trabalhadores em educação da rede municipal de BH em construir um sindicato independente do governo. A marca dessa categoria sempre foi a combatividade e a democracia em suas decisões, no entanto, sua entidade anterior, a subsede da rede municipal do Sind-UTE, encontrava-se muito travada, pois o Sind-UTE/MG cada vez mais se tornava uma entidade atrelada ao governo petista. Foram anos de experiências e lutas contra o governo e contra a direção do Sind-UTE, nos quais amargamos um grande isolamento por parte do movimento sindical ligado à CUT e esse isolamento se aprofundou com a chegada de Lula/PT à Presidência da República. Em 2006, foi realizado um plebiscito na categoria, no qual 82% optaram pela criação de um sindicato próprio da rede; já em 2007, fizemos um congresso que se definiu por ampla maioria na construção do Sind-Rede/BH". Cf. http://www.redebh.com.br/topico_conteudo.asp?idf_topico=4.

ches etc. – e de cursos livres – idiomas, informática, profissionalizantes etc. A organização também representa os educadores infantis das escolas conveniadas à PBH.

No contexto da ditadura militar, o então Secrasof – como o Senalba-MG era denominado – funcionava dentro da legalidade, já que as direções Sesi, Senai, Sesc e Senac, chamados 4S, posicionavam-se a favor da ditadura. Já no final da década de 1970, num contexto de abertura política, o Senalba-MG uniu-se aos movimentos sociais, partidos políticos e intelectuais, posicionando-se a favor de se redefinir a situação política do Brasil. No princípio dos anos 1980, a organização participou de todo o processo de fundação da CUT, filiando-se a ela em 1985.

Em 1989, no I Congresso Nacional, ocorreu a modificação da estrutura dos Senalbas, propondo-se a sua reorganização em três novos sindicatos: o primeiro reunindo as entidades recreativas; o segundo, aglutinando os 4S e afins; e, o terceiro, que juntou as fundações e associações assistenciais.

Na ocasião, houve a saída da base do Senalba-MG das fundações do estado (Febem, Fundação Clóvis Salgado etc.) e, posteriormente, o surgimento do sindicato dos trabalhadores em entidades recreativas (dos três propostos, apenas este foi criado).

Em nível nacional, os trabalhadores enfrentavam as políticas do então presidente Collor de Mello e seus planos econômicos. A posição do Senalba-MG foi a favor do *impeachment* e contra os primeiros sinais da política neoliberal que já se instalava no país.

A década de 1990, no Senalba-MG, é marcada pela luta dos trabalhadores do Senac, que realizaram uma greve histórica, da Fundação Mendes Pimentel, da Assufemg, Servas e de tantos outros.

Num contexto de globalização, de privatizações, de terceirizações, de desemprego, de redução dos investimentos sociais, complexificou-se ainda mais o quadro de lutas para a classe trabalhadora.

Em 2001, estabelecem-se as Convenções Coletivas.

Na atualidade, um dos desafios do Senalba-MG, segundo seus dirigentes, é justamente torná-lo cada vez mais atuante, fomentando a participação e a mobilização de seus associados, tendo em vista a sobrevivência da organização no futuro.

A estrutura administrativa do Senalba-MG é composta por um colegiado representado da seguinte forma: Coordenadores, Secretário Geral, Diretor de Finanças, Diretor de Relações Sindicais, Diretor de Comunicação e Cultura, Diretor de Saúde e Assuntos Jurídicos, Conselho Fiscal, Delegados Representantes – Federações.

No total, o sindicato possui 3.125 filiados, no universo territorial composto por mais ou menos 50 mil trabalhadores. Estima-se que, na sua base, existam aproximadamente 10 docentes.

O sindicato é gerido por uma direção colegiada e possui sede própria situada em região central da cidade.

O Sinpro Minas

O movimento dos docentes da rede particular de ensino em Minas Gerais tem também uma longa história. O Sinpro Minas foi fundado em 1933, quando havia, em Belo Horizonte, cerca de seis colégios particulares, quase todos confessionais.

Desde então, a organização vem lutando pelos direitos dos professores da rede privada no estado e por uma educação de qualidade.

Da fundação ao final dos anos 1970, o sindicato sofreu várias intervenções governamentais. Uma delas, em 1943, feita a pedido do governo federal, resultou na suspensão da posse da diretoria. Naquele ano, o Ministério do Trabalho determinou ao Departamento de Ordem Política e Social – Dops que investigasse a suposta vinculação de dois diretores com o movimento integralista, de orientação fascista e de direita.

Em 1949, data da primeira negociação salarial, a categoria aprovou, em assembleia, a instauração do dissídio coletivo. Um ano depois, foi realizada a primeira campanha pelo repouso remunerado e, entre 1956 e 1960, a organização participou dos debates sobre a Lei de Diretrizes e Bases da Educação e a criação da Federação dos Professores do Ensino Secundário, além de ter desenvolvido uma luta mais sintonizada com a ascensão do movimento sindical da época.

Ainda na década de 1950, o sindicato iniciou a sua interiorização, que ganhou maior impulso a partir de 1962, quando foi criado o Departamento de Interior. Contudo, somente a partir de 1980, com a criação das regionais, é que a organização começou, de fato, a instituir uma ação direta nos municípios de todo o estado.

A partir do início da década de 1980 – período de redemocratização do país – também o Sinpro Minas passou a participar ativamente das diversas lutas sociais, entre elas, as campanhas a favor da anistia aos cassados pelo regime militar e contra os decretos do governo Figueiredo (1979-1985), o movimento pró-CUT, as campanhas das Diretas-Já e pela convocação da Assembleia Nacional Constituinte. A organização apoiou também o movimento "Lula presidente", em 1989, e o que exigia o *impeachment* do então presidente Fernando Collor, realizado em 1992.

Ao longo da década de 1990, o Sinpro Minas se empenhou na batalha contra o projeto neoliberal capitaneado por Fernando Henrique Cardoso, que investiu fortemente contra os direitos trabalhistas.

A organização é gerida por uma direção presidencialista e, hoje, possui sede própria, espaçosa e com excelente infraestrutura. Conta com 14 subsedes, localizadas em importantes regiões do estado, o que permite ter maior alcance dos municípios de Minas Gerais.

Há duas décadas, aproximadamente, a direção do sindicato tem sido constituída por filiados ao Partido Comunista do Brasil – PCdoB.

Ante a expansão do ensino privado verificado nas últimas décadas, particularmente no ensino superior, o sindicato não consegue quantificar o universo de sua base, que conta recentemente com professores que trabalham nas escolas por conta própria e que não se identificam como trabalhadores e tampouco se filiam ao sindicato. Em 2010, a organização contava com 65 mil filiados, pertencentes a diversos níveis e etapas de ensino.

Comparando alguns traços das organizações sindicais dos docentes da educação básica de Minas Gerais

Representação e abrangência territorial

A representação dessas organizações é bastante heterogênea, no que concerne ao tipo de trabalhador que agrega, às dependências administrativas a que se referem e às etapas e/ou níveis da educação nacional a que se vinculam os docentes.

O Sind-UTE/MG e o Sind-Rede/BH representam trabalhadores em educação que atuam em redes públicas que oferecem educação básica. Em ambos, o maior contingente de filiados é constituído por professores.

O Senalba-MG, em meio a um universo fragmentado de trabalhadores do Sistema *S*, da assistência social, de entidades sem fins lucrativos, de associações, de fundações, de cursos livres etc., representa, também, os trabalhadores de creches e, entre estes, os educadores infantis das escolas conveniadas da PBH,[9] que compõem uma pequena minoria na base da organização.

O Sinpro Minas representa exclusivamente professores, mas estes podem vincular-se às escolas da rede privada que ofereçam tanto a educação básica como a educação superior.

Quanto à abrangência territorial, predomina a representação estadual, que implica maior complexidade em termos de organização e proximidade com a base.

O Sind-UTE/MG, o Sinpro Minas e o Senalba-MG têm abrangência estadual, com numerosas subsedes no interior do estado (70, 14 e 6, respectivamente), sendo que o primeiro representa também redes públicas municipais que não têm sindicato próprio. O Sind-Rede/BH é o único que abrange uma rede municipal circunscrita à capital mineira.

Universo e filiação

Os sindicatos representativos das redes públicas têm o universo de sua base mais definido e de fácil acesso nos órgãos oficiais.

O Sind-UTE/MG, em um universo de 220 mil trabalhadores da educação, contava, em 2010, com 70 mil filiados. Sua base é heterogênea, composta por trabalhadores com distintas vinculações na REE – efetivos, efetivados e designados. Estes últimos, que são temporários, alcançam a marca de 40% do quadro da REE. Sobre as redes municipais do interior, não se tem informação até o momento, mas há também indícios de existência de grande heterogeneidade.

Como na RME não há contratação de professores temporários, o Sind-Rede/BH tem uma base mais homogênea em termos de vínculos trabalhistas. Em um universo de 13 mil trabalhadores da educação, registrava, em 2010, 4.400 sindicalizados, mas registra-se a existência de mais 70 auxiliares de escola contratados fora do quadro, via Caixa

9 Há registro de que o Sindicato dos Empregados em Instituições Beneficentes, Religiosas e Filantrópicas do Estado de Minas Gerais – Sintibref-MG também representa os educadores infantis das creches conveniadas, mas que não constituíram objeto deste estudo, devido à recente descoberta de sua existência. Essa organização será também, oportunamente, objeto de estudo.

Escolar e que não são representados formalmente pelo sindicato, embora essa lhes venha atendendo, orientando e organizando.

Os sindicatos da rede privada e conveniada não têm controle sobre o universo de sua representação, sobretudo no campo da educação superior, em razão do crescimento verificado nas últimas décadas.

O Sinpro Minas tem uma base também muito heterogênea em termos de etapa e níveis de ensino a que se vinculam os docentes. A organização não consegue quantificar o universo de sua base que contém, inclusive, professores que atuam nas escolas, por conta própria, e que não se filiam ao sindicato. Em 2010, a organização contava com 65 mil filiados, pertencentes a diversos níveis e etapas de ensino.

A direção do Senalba-MG não dispunha, na entrevista, dados gerais sobre seu universo de representados e sindicalizados e tampouco dados desagregados sobre os educadores infantis, distribuídos em cerca de 200 creches conveniadas.

Relações de poder

Quanto à forma de organização interna dos sindicatos pesquisados, verifica-se a predominância da direção colegiada, o que, em tese, indica uma tendência de adoção de relações de poder mais horizontais.

O Sind-UTE/MG, o Sind-Rede/BH e o Senalba-MG possuem diretorias colegiadas, o que pode favorecer o estabelecimento de relações democráticas no interior da organização, mas que necessitaria de confirmação pela prática social cotidiana dessas organizações. O Sinpro Minas é o único que possui estrutura presidencialista, o que indica a existência de uma relação hierárquica mais vertical.

O tamanho das diretorias das organizações também varia muito e há grandes discrepâncias. O Sind-UTE/MG e o Senalba-MG têm diretorias praticamente do mesmo tamanho, inclusive nas subsedes. O Sind-UTE/MG conta com 17 diretores (+38 nas subsedes) e o Senalba-MG com 17 (+ 36 nas subsedes).

O Sind-Rede/BH tem a menor diretoria, com 7 diretores.

Já o Sinpro Minas se destaca com uma diretoria de 97 membros. Além disso, registra-se a existência de um quadro de aproximadamente 80 funcionários trabalhando na organização.

No que tange a relação e interação com a base, verificam-se estratégias comuns e algumas diferenças.

Uma generalidade é que todos os sindicatos pesquisados possuem *site* e utilizam a *Internet* como importante meio de informação, divulgação, correspondência e pesquisa da organização.

Outra é que todos recebem individualmente os filiados na sede da organização, para o que estas contam com estrutura para atendimento das demandas de seus filiados.

Eventos coletivos são realizados pelo Sind-UTE/MG, Sind-Rede/BH e Sinpro Minas, que promovem assembleias, congressos e reuniões com a base.

Entre as particularidades, observa-se que o Sinpro Minas realiza, também, contatos telefônicos e visitas às escolas; o Sind-Rede/BH conta com alguns representantes de

escolas com os quais busca interagir; e o Sind-UTE/MG promove, também, atividades coletivas com a base das cidades do interior do estado.

Orientação político-partidária e vinculação a centrais de trabalhadores

Nos quatro sindicatos pesquisados, reivindica-se a sua autonomia política, mas seus dirigentes afirmam filiar-se e/ou desenvolver relações muito próximas a partidos políticos.

Os diretores do Sind-UTE/MG e do Senalba-MG são filiados ou têm aproximação com o PT, enquanto os do Sind-Rede/BH se afiliam ou têm proximidade com o PSTU. Os diretores do Sinpro Minas são filiados ou se aproximam do PCdoB. Convém lembrar que o PT governa o país e que o PC do B compõe a base aliada do governo petista. O PSTU, por sua vez, foi fundado em 1994, sob impulso de dissidentes que rompiam com o PT, por considerar que ele não era, já naquela época, "uma alternativa estratégica para a construção de uma direção revolucionária para o país".

Em relação à vinculação com centrais de trabalhadores, também se observa grande variação que guarda relação direta com as orientações partidárias dos dirigentes das organizações. Enquanto o Sind-UTE/MG e o Senalba-MG são vinculados à CUT, o Sinpro Minas se vincula à Central dos Trabalhadores e das Trabalhadoras do Brasil – CTB e o Sind-Rede/BH se vincula à Coordenação Nacional de Lutas – Conlutas.

Relações internacionais

Todos os diretores dos sindicatos entrevistados admitiram manter inter-relação com organizações docentes de diferentes países. Entretanto, o Sinpro Minas foi o que mais se destacou nesse movimento, com numerosas indicações de participação em eventos promovidos em países da América Latina.

Fontes de financiamento

Todos os sindicatos pesquisados possuem como principal fonte de financiamento[10] as cotas de seus agremiados, mas os valores se diferenciam.

O Sind-UTE/MG e o Sind-Rede/BH contam com a cota mensal fixa de 1% do salário dos sindicalizados.

O Senalba-MG recebe a cota mensal de 1% do salário dos associados com salário igual ao salário mínimo vigente e 2% dos que recebem acima de 1 ½ salário mínimo.

O Sinpro Minas realiza a cobrança da cota mensal de 1,5% do salário dos professores.

Principais demandas dos filiados e serviços oferecidos pelos sindicatos

As demandas dos filiados aos sindicatos são variadas, mas a maior parte delas, nas quatro organizações pesquisadas, refere-se aos serviços de assistência jurídica. No Sind-UTE/MG, ela se evidencia na busca de mediação em aposentadorias, enquanto no

10 A existência de outras fontes de rendimentos das organizações não foi pesquisada, mas pretende-se buscar respostas para essa questão na continuidade da pesquisa.

Senalba-MG se centra em esclarecimento de dúvidas e homologação de rescisões contratuais. No Sinpro Minas, a demanda se refere, principalmente, a esclarecimentos de direitos e orientações em situações de conflito e assédio moral.

Em todos os sindicatos focalizados, há um expressivo aparato jurídico, em geral com oferta de plantões de atendimento aos filiados, já que a procura é muito grande. Isso denota que muito dos objetos de conflito no campo da educação são tratados e deliberados pela área judicial, em detrimento da via política. Em caso de ações coletivas vitoriosas, que em geral levam anos para o desfecho, um percentual sob os ganhos dos trabalhadores é devido ao sindicato, o que, também, constitui uma significativa fonte de rendimentos das organizações que, entretanto, é de difícil captura.

O Senalba-MG registra, também, significativa demanda de serviços assistenciais, especialmente para a saúde, o que pode ser indício, de um lado, da ausência ou existência precária de assistência nessa área que os trabalhadores de sua base detêm. De outro, pode indicar a presença da perspectiva assistencialista que marcou e ainda marca muitas organizações sindicais de trabalhadores.

Desenvolvimento de atividades de formação política

Embora todos os dirigentes dos sindicatos pesquisados tenham afirmado reconhecer a importância da realização de atividade de formação política junto aos associados, nenhum dos sindicatos realiza qualquer tipo de atividade sistemática de formação política dirigida aos associados.

Os argumentos para justificar essa falta foram a ausência de tempo dos trabalhadores filiados, inexistência de espaços nas escolas e falta de condições por parte da própria organização para essa oferta.

Entretanto, o Sind-Rede/BH realiza esse tipo de formação voltada aos diretores do sindicato. Um diretor do Sind-UTE entrevistado afirmou considerar a greve o principal instrumento de formação política da organização.

No Sinpro Minas, por sua vez, um diretor afirmou que o programa de TV que o sindicato possui e promove debates sobre temas educativos constitui, indiretamente, um espaço e um instrumento de formação política para filiados e dirigentes, bem como para a população que a ele tem acesso.

No Senalba-MG, um diretor afirmou que a organização pretende dar início a atividades dessa natureza por meio de um projeto intitulado Cidadania e formação profissional, que seria inaugurado em breve.

Nenhuma das organizações oferece curso de formação continuada aos seus filiados.

Discursos sindicais sobre a política educacional em curso no país

A posição dos sindicatos pesquisados ante as políticas educativas em curso no país varia e essa variação também reflete e se explica pela orientação político-partidária que os dirigentes sindicais possuem.

O diretor do Sind-UTE/MG entrevistado declarou que o sindicato apoia tal política, mas com reservas a algumas medidas, como, por exemplo, o Exame Nacional de Ingresso; a avaliação por desempenho e a política salarial.

O entrevistado do Sind-Rede/BH declarou que o sindicato se opõe totalmente às políticas em curso.

O entrevistado do Sinpro Minas declarou considerar a política positiva e importante no geral, mas propõe modificação nos critérios das avaliações.

Principal reivindicação dos sindicalizados

A questão salarial, historicamente presente e proeminente entre as reivindicações dos trabalhadores da educação no país, parece ganhar nova expressão no contexto atual. Com efeito, a política salarial no setor educacional, nos últimos anos, em geral, foi (e ainda vem sendo) pautada por contenção de gastos; corte de benefícios resultantes de conquistas históricas dos docentes e que representavam salários indiretos; e introdução de lógica baseada no desempenho e na produtividade.

Não raro, essa condição salarial se associa ao exercício de mais de uma atividade profissional por parte dos professores, sendo expressivo o número deles que ainda trabalha em mais de um turno e em escolas diferentes, o que corrobora com o processo de precarização e desvalorização do trabalho docente.

Em Minas Gerais,[11] estudos anteriores mostraram que as questões salariais e de caráter profissional, atinentes à defesa dos direitos trabalhistas, são as mais presentes nas lutas e manifestações dos trabalhadores da educação. Essa predominância se justifica pelo crescente quadro de precarização[12] do trabalho a que esses profissionais se viram submetidos nos últimos anos. Por outro lado, as lutas revelaram, mesmo que de maneira sutil, a existência de tensões relativas à realidade do processo de trabalho. Essas tensões parecem resultar de diferentes fatores expressos no trabalho docente, muitos deles já apontados por diversos estudos,[13] tais como a intensificação do trabalho, a crescente perda de autonomia, a alienação, a desvalorização e a precarização a que esses profissionais vêm sendo submetidos nos últimos anos, sobretudo em decorrência das reformas educacionais em curso a partir de 1990. As respostas, em geral análogas, das administrações às múltiplas estratégias de luta e resistência do movimento de trabalhadores da educação, geradas e/ou reapresentadas a partir das reformas educacionais e suas consequentes alterações na organização escolar e na organização do trabalho na escola, mostraram que o movimento dos docentes obtém poucos ganhos a partir de suas lutas.

O não cumprimento da Lei do Piso Salarial Nacional para os Profissionais do Magistério Público da Educação Básica (Lei n. 11.738/2008), que veio tentar oferecer uma resposta ao problema, fez deflagrar, em vários estados e municípios brasileiros, uma onda de greves cuja pauta principal foi o seu cumprimento. Em Minas Gerais, na REE,

11 O recorte da pesquisa, em Minas Gerais, justifica-se por haver participado diretamente da pesquisa nesse estado.

12 O conceito de *processo de precarização do trabalho* é tratado por Pochmann (1999), em seus estudos sobre a temática do mundo do trabalho no final do século XX. O autor identifica variáveis que caracterizam tal processo, sobretudo a partir da década de 1990, entre os quais se destacam a redução dos custos do trabalho, expressa em baixos salários; a elevação das jornadas de trabalho e a progressiva perda de direitos dos trabalhadores.

13 Cf. Enguita (1991), Apple e Teitelbaun (1991), Contreras (2002) Tardif e Lessard (2005), Hypólito (1991), Oliveira (2004).

o conflito instalado foi emblemático. Mas este estudo observou que, nos quatro sindicatos pesquisados, a questão salarial constitui, na atualidade, a principal reivindicação dos filiados. O Sind-UTE/MG e o Sind-Rede/BH comandaram greves em 2010, tendo esta como a principal bandeira do movimento, entre outras.

No Sind-UTE/MG, além da questão salarial, as demais reivindicações concernem a: organização coletiva dos trabalhadores; violência nas escolas; intervenções na assistência à saúde e formação.

No Sinpro Minas, que dificilmente convoca greves e seus instrumentos de luta são reuniões, congressos, seminários e mobilização da categoria, as outras reivindicações dizem respeito à melhoria das condições de trabalho tais como: redução do número de alunos por sala; fim da contratação/pagamento por hora/aula e tempo de aprendizagem para uso de novas tecnologias requerido nas escolas privadas.

Contudo, em geral, as pautas de luta dos trabalhadores vinculados às organizações pesquisadas continham reivindicações como a defesa da qualidade da educação, da gestão democrática da educação e de defesa da escola pública, entre outras, que extrapolam a luta corporativa da categoria.

Dificuldades manifestadas pelos dirigentes sindicais

As dificuldades enfrentadas pelas organizações sindicais são de várias ordens. Estas passam pelas transformações na própria natureza do trabalho dos sindicalistas, que se complexifica, com as novas formas de gestão da educação, dos sistemas e das escolas, o que se expressa, por exemplo, pela representação do sindicato em inúmeros conselhos municipais. As mudanças na legislação educacional e no trabalho, em termos de volume e rapidez em que se processam, também exigem grande mobilização dos sindicalistas em busca de conhecimento e problematização para referenciar a ação das direções. O distanciamento das direções dos locais de trabalho, devido entre outras motivações à participação em repetidas gestões nos sindicatos, com dispensa das atividades de trabalho, é fator que também corrobora com a dificuldade de compreensão dos problemas experimentados pelos sindicalizados no exercício de seu trabalho e das respostas por eles oferecidas no cotidiano.

Indagados sobre as dificuldades do sindicato, todos os dirigentes entrevistados afirmaram ser a articulação dos interesses coletivos dos docentes uma das maiores dificuldades da organização.

No Sind-UTE/MG, destacou-se, ainda, a dificuldade de comunicação com a base, sobretudo com os trabalhadores recém-ingressados na REE.

No Sind-Rede/BH, destacaram-se os problemas de financiamento que o sindicato enfrenta e o individualismo, muito presente na categoria.

No Sinpro Minas, destacou-se a dificuldade de organização no interior das escolas; as limitações jurídicas à realização de greves; a ausência de mecanismos que possibilitem fazer cumprir a legislação trabalhista e a conquista efetiva de melhorias nas condições de trabalho dos professores.

No Senalba-MG, destacou-se a dificuldade de organização dos trabalhadores, sua falta de consciência, a acomodação e o medo de perder o emprego que os acomete.

Desafios apontados pelas organizações sindicais

Os principais desafios apontados por dirigentes dos quatro sindicatos são comuns: organizar a base, aumentar a filiação, conseguir melhores condições de trabalho e salários dignos para a categoria.

No Sind-UTE/MG, no Sind-Rede/BH e no Sinpro Minas, destaca-se, ainda, a obtenção de reconhecimento da importância da profissão docente e da necessidade de revalorizá-la.

No Sind-Rede/BH, o que o diferencia dos demais sindicatos refere-se à oposição a atual política do governo federal, o desafio é ainda maior. Sua vinculação a Conlutas, organização de escopo mais amplo que uma central sindical nos moldes tradicionais, coloca o sindicato ao lado dos que procuram "promover a reorganização da classe trabalhadora" e, para tanto, busca "[...] construir-se como uma alternativa para as lutas dos trabalhadores [...]".[14]

Considerações finais

O resultado deste trabalho, considerando o atual estágio da pesquisa que o motiva, é mais descritivo que analítico. Entretanto, o estudo permite algumas articulações e inferências mais gerais a partir do universo investigado, que, num esforço de síntese parcial, são aqui apresentadas.

É fato notório a atual complexidade da docência em razão dos novos requerimentos que lhe são dirigidos. O trabalho docente sofreu e vem sofrendo transformações significativas em razão das novas legislações, o que ainda não está perfeitamente apreendido, inclusive por suas organizações sindicais. Esse desconhecimento se expressa, sob distintas nuanças, nos sindicatos mineiros pesquisados.

A nova abrangência do trabalho, o novo perfil dos docentes, a grande heterogeneidade vertical e horizontal presente na profissão, acrescidos pela crescente falta de tempo dos trabalhadores e das direções sindicais, têm acarretado maiores dificuldades de organização coletiva em torno de interesses comuns. Os sindicatos mineiros pesquisados explicitam, claramente, essa dificuldade.

Em meio a esse processo, as organizações sindicais também sofrem significativas transformações: crescem e se diferenciam os contingentes de filiados; multiplicam-se; dividem-se internamente; amplia-se o leque de demandas e atuações que lhe são requeridas. A história de cada sindicato mineiro pesquisado e suas ações atuais também indicam tais mudanças e dificuldade de respondê-las.

A vinculação ou proximidade de suas direções a partidos políticos que ocupam governos (federal, municipal, estadual) e que são os principais antagonistas dos trabalhadores/sindicatos referentes do setor público trazem limites e novas tensões ao movimento docente. Essas tensões estão igualmente presentes entre as organizações pesquisadas com suas bases e entre si.

---

14 Cf. http://www.conlutas.org.br/exibedocs.asp?tipodoc=noticia&id=105. Consultado em 16 setembro 2008.

O distanciamento das direções sindicais dos locais de trabalho, seja por reiteradas participações em direções, seja por dificuldade de acesso às escolas, tem trazido dificuldades para apreensão dessa realidade. Por outro lado, o distanciamento dos trabalhadores de seus sindicatos, seja por falta de crença na representatividade de seus interesses ou por absoluta falta de tempo ante a intensificação do trabalho, fatores que têm sido apontados por docentes em pesquisas recentes, tem, também, dificultado a organização coletiva desses trabalhadores, o que se expressa no conjunto de organizações focalizadas neste estudo.

Embora os resultados das lutas dos sindicatos e trabalhadores se apresentem pouco expressivos, comparativamente à pauta de reivindicação, a capacidade das organizações de trabalhadores em educação de bloquear, negociar ou influir de alguma maneira na agenda das políticas educacionais tem contribuído para aglutinar os trabalhadores e possibilitar-lhes formação política. Essa possibilidade fica evidente nas greves protagonizadas pelas organizações sindicais do setor público enfocadas.

Além disso, o movimento docente tem despertado a atenção de pesquisadores e fomentado a discussão internacional, colocando os sindicatos docentes como parte da agenda de discussão, considerando, sobretudo, o seu potencial como força social política numericamente expressiva contra capital/empregadores. O seu potencial de extrapolar a luta corporativa e alcançar patamares mais amplos da luta de classe.

Acredita-se que as políticas educativas e o trabalho docente, analisados por meio das ações e tensões do movimento docente, parecem representar um caminho rico, inclusive no que se refere à luta implícita desses trabalhadores. Daí também decorre a importância de valorizar e fomentar pesquisas em programas de pós-graduação sobre a resistência e organização sindical docente em âmbito local, regional, nacional e internacional, e socializar seus resultados como meio não só para iluminar as análises sobre as políticas educacionais, mas também como estratégia que possa contribuir para a luta coletiva dessa categoria em âmbito local, regional e internacional.

Referências

Apple, M. W. & K. Teitelbaun. "Está o professorado perdendo o controle de suas qualificações e do currículo?", *Teoria e Debate*, n. 4, 1991.

Contreras, J. *A autonomia dos professores*, São Paulo, Cortez, 2002.

Cruz, H. L. "Condições de construção histórica do sindicalismo docente de educação básica / Estudo sobre a Apeoesp", Brasília, Universidade de Brasília, Instituto de Ciências Sociais, 2008, tese de doutorado.

Enguita, M. F. "A ambiguidade da docência: Entre o profissionalismo e a proletarização*", Teoria e Educação*, n. 4, Porto Alegre, Pannonica Editora Ltda, 1991.

Fardin, V. L. "Tecendo análises sobre o trabalho docente nos ciclos de formação da escola plural", Belo Horizonte, Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação, 2003, dissertação de mestrado.

Gonçalves, G. B. B. "Uso profissional da voz em sala de aula e organização do trabalho docente", Belo Horizonte, Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação, 2003, dissertação de mestrado.

Hypólito, A. M. "Processo de trabalho na escola. Algumas categorias para análise", *Teoria e Educação*, n. 4, Porto Alegre, 1991.

Oliveira, D. A. "A reestruturação do trabalho docente: Precarização e flexibilização", *Educação e Sociedade*, Vol. 25, n. 89, Campinas, 2004.

———. "Mudanças na organização e na gestão do trabalho na escola", in D. A. Oliveira & M. F. F. Rosar (orgs), *Política e gestão da educação*, Belo Horizonte, Autêntica, 2002.

Oliveira, D. A. & S. D. G. Melo. "Conflito docente no Brasil e manifestações sindicais: Natureza e significados", *Revista Lusófona de Educação*, Lisboa, Observatório de Políticas Públicas de Educação e de Contextos Educativos, Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, n. 8, 2º semestre de 2006.

Pochmann, M. *O trabalho sob jogo cruzado*, São Paulo, Contexto, 1999.

Tardif, M., & C. Lessard. *O trabalho docente: Elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas*, Petrópolis, Vozes, 2005.

Tavares, R. H. *Luta na escola: Da gestão democrática à organização no local de trabalho*, Belo Horizonte, Edição da autora, 1996.

Sites consultados

http://www.sindutemg.org.br/novosite/index.php

http://www.redebh.com.br/

http://www.senalbamg.org.br/

http://www.sinprominas.org.br/home/default.aspx

http://www.cut.org.br/

http://www.conlutas.org.br/site1/default.asp

31

Associação Sul-rio-grandense de Professores: Um colégio eleitoral e eleitorante

Sérgio Ricardo Pereira Cardoso & Elomar Tambara*

Considerações iniciais

A abordagem analítica presente neste artigo insere-se no campo epistemológico contemporâneo da sociologia das organizações que foca as inter-relações entre os universos da macro e microestrutura, superando os sistemas analíticos centrados em um ou noutro. Afinal, "o homem moderno passa a maior parte do seu tempo dentro de organizações, das quais depende para nascer, viver, aprender, trabalhar, ganhar seu salário, curar suas doenças, obter todos os produtos e serviços de que necessita" (Chiavenato, 1994: 54).

Ou seja, as organizações não são estruturas nem sistemas, pois são criadas e alimentadas pelas pessoas. Isso não significa admitir que as organizações sejam exclusivamente as pessoas, pois seria inviável trabalhar com alternativas teóricas a separar as determinações humanas das ações humanas. Assim, os valores aparecem numa organização quando, efetivamente, os indivíduos têm lugar nela.

Uma organização seria então "um conjunto dinâmico de respostas e contradições" e, portanto, seria um "sistema de mediações que só pode ser compreendido pela referência à mudança das condições da população e das condições dos trabalhadores por um lado, a empresa e o sistema social, do outro". Para o autor, a organização é fruto de relações e ações coletivas; por isso, "se interpõe entre as contradições de classe, evita ou atenua os conflitos, os absorve eu os integra em um sistema social unificado, mas é, entretanto, constantemente sustentada e produzidas por elas" (Pagès, 1987: 31).

* Sérgio Ricardo Pereira Cardoso, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul – IFRS, campus Rio Grande; contato: sergio.cardoso@riogrande.ifrs.edu.br. Elomar Tambara, Centro de Estudos e Investigações em História da Educação – Ceihe, Universidade Federal de Pelotas – UFPel; contato: tambara@ufpel.tche.br.

Por ser uma produção social resultante de relações de poderes, a organização deve ser encarada também como uma "rede de tomada de decisões" (Motta, 1986: 14), em que o comportamento do indivíduo rege sua participação. Mas a organização é uma rede decisória de "autonomia controlada", pois "há a substituição de ordens e interdições por regras e princípios interiorizados conforme a lógica da organização" (Pagès, 1987: 36). Os valores e princípios concretizam-se, portanto, nas normas, em que a dialética entre a autonomia e o controle possibilita as relações de poder e, consequentemente, legitima a dominação.

Seja como for, Outhwaite e Bottomore (1996) salientam que, na sociedade moderna, há inúmeros tipos de organizações, podendo ser classificadas em diversas óticas; contu-

Quadro 1
Modelo de análise proposto pela pesquisa para investigação de associações docentes

Dimensões	*Aspectos das dimensões*
Teleológica	*Objetivos* – são os melhores parâmetros de partida para se estudar uma organização. Deve considerar-se, porém, aquilo que realmente guia as decisões de uma organização e, consequentemente, suas ações (Mayntz, 1972: 75).
	Finalidades / Funções – intimamente ligadas aos objetivos, são as ações contínuas prestadas aos membros da associação, ou seja, são os processos e ou produtos desejados associados e promovidos pela associação, sendo geralmente regulamentada por meio de normas (Mayntz, 1972: 76).
Estrutural	É o arcabouço relativamente estável de uma organização, pois "qualquer organização [...] apresenta padrões de comportamento mais ou menos estáveis, baseados em uma estrutura de papéis e tarefas especializadas" (Perrow, 1976: 73). Em outras palavras, é o sistema burocrático da organização, pois "quanto maior for a empresa, maior será a burocracia que a envolve" (Weber, 1980: 40).
Cultural (Shein, 1992)	*Artefatos* – são as manifestações visíveis da organização, interligadas às estruturas e processos organizacionais visíveis.
	Valores adotados – são as premissas consensuais, são as crenças e filosofias que a organização estabelece como fundantes de sua identidade. Estes fundamentam os objetivos, as finalidades e as funções da organização.
	Premissas básicas – estão no inconsciente dos membros da organização. Engendram-se nas percepções, pensamentos e sentimentos individuais sob uma perspectiva de verdade absoluta; por isso, há uma tendência de imutabilidade das premissas básicas, pois geralmente não são debatidas nem sequer questionadas.
Política / interacionista	Já que a interação é uma negociação de forças e a política é um "elemento interveniente entre o meio e a organização" (Litterer, 1970: 467), esta dimensão proporciona se visualize os conflitos de interesses entre os grupos (ambiente interno) ou as organizações (ambiente externo), buscando sempre a concretização das dimensões anteriores. "Na verdade, a organização é, em certo sentido, uma unidade destinada a gerar e exercer poder [...] muito embora grande parte desse poder seja exercida sem que a consideremos como tal, ou simplesmente tendo-se como certo" (Perrow, 1976: 162).

do, podem ser diferenciadas com base em dois aspectos: o nível de burocratização e o grau de relação com o Estado. Acredita-se que estes aspectos sejam fundamentais para a análise das associações docentes de caráter mutualista, cujas categorias centrais são a racionalidade e as relações de poder.

Compreende-se então que as organizações associativas docentes, onde inclui-se a Associação Sul-rio-grandense de Professores – ASRP, ressignificam organizacionalmente os sistemas de normas instituídos. Ao se ressignificar estas associações variam a racionalidade e as relações de poder.

Mas, diante de toda essa gama de complexidade, é necessário enveredar-se num modelo de análise organizacional que dê conta das particularidades da ASRP sem perder de vista o eixo principal, que é a história da referida instituição sob um prisma sociológico.

Os modelos têm a finalidade de simplificar uma determinada realidade complexa, pois, dessa forma, auxiliam na busca por soluções aproximadas para os dilemas humanos. Baseado, portanto, em Weber (1980), Perrow (1976), Mayntz (1972), Litterer (1970), Champion (1979) e Schein (1992), esta pesquisa criou um modelo de análise (Quadro 1), focando-se em quatro dimensões para se investigar as associações docentes: a teleológica, a estrutural, cultural e a interativa.

É preciso atentar que, mesmo simplificando a realidade, não se pode perder de vista que as referidas dimensões, apesar de conservarem suas peculiaridades, dissolvem-se uma nas outras, evidenciando-se pontos de articulação entre os vários elementos que compõem as dimensões, sendo aqui representadas de forma a se tornar mais visível e palpável.

O que nos interessa neste artigo, entretanto é a dimensão política e/ou interacionista. Além disso, cabe salientar que esta é parte de uma pesquisa de doutorado; as fontes basicamente se resumem aos livros-ata da ASRP e os jornais locais de Pelotas.

A dimensão política e/ou interacionista da ASRP

As organizações emergem da necessidade de as pessoas se agregarem para a defesa de interesses comuns; sendo assim, voltam-se para a promoção e defesa de interesses representativos ou não das expectativas individuais. A dimensão política, nesse sentido, é consequência de processos políticos que procuram casar as preposições dos agentes políticos com as prerrogativas das organizações. Nesse sentido, Pffefer (1995: 18) afirmar que as "organizações, particularmente as grandes, são como os governos na medida em que são, fundamentalmente, entidades políticas".

Outro autor que encara as organizações como sistemas políticos é Morgan (1996). Segundo ele, "a política organizacional nasce quando as pessoas pensam diferentemente e querem agir também diferentemente" (idem: 152), sendo a definição de interesses "um conjunto complexo de predisposições que envolvem objetivos, valores, desejos, expectativas e outras orientações e inclinações que levam a pessoa a agir em uma e não em outra direção" (ibidem: 153).

A dimensão política de uma organização, portanto, está intimamente associada à sua sobrevivência, culminando muitas vezes com sua institucionalização através de políticas

macro e microssociais. E mais, uma organização pode ou não ser uma instituição; enquanto as organizações são os atores, as instituições estariam mais no campo do processo, das normativas, das regras do jogo, da legalidade (North, 1990).

Sintetizando, as organizações, a exemplo das associações, são aglomerados de pessoas que se juntam em prol de uma finalidade; já as instituições possibilitam os meios para que as organizações deem conta de sua dimensão teleológica. A institucionalização, portanto, significa um grande avanço para a organização no sentido de se obter maior estabilidade e legitimidade. Entretanto a institucionalização, ao formalizar a organização, representa perda de autonomia e, consequentemente, de parte de sua potência reivindicatória.

Mesmo considerando as devidas especificidades de época e território, é interessante estabelecer um paralelo entre as associações mútuas e os partidos socialistas europeus na década de 1910. Segundo Michels (1982), ao deduzir sua célebre "lei de ferro da oligarquia", os partidos autodenominados revolucionários "aburguesaram-se" em vez de darem sequência ao projeto de transformação da sociedade em geral, pois deixaram-se cooptar aos poucos pelo regime e transformaram-se em instrumentos de posicionamentos estratégicos e institucionais.

Vale ressaltar que as organizações almejam estabilidade e simplificação em seus sistemas estratégicos de ação, burocratizando tais sistemas através da padronização, impessoalidade, rotinização e formalização, sendo esse processo quase inevitável. O problema está no fato de que, dependendo do grau de formalização, isso pode acarretar em perda de autonomia da organização.

Em maior ou menor grau, todas as organizações, ao se institucionalizarem, e fazem isso por motivo de sobrevivência, perdem parte de sua autonomia, pois entram num jogo de relações baseado em trocas e barganhas. E nesse jogo das representações políticas, as trocas e barganhas se deslocam para os políticos e partidos que ajudam a organização de alguma forma, manifestando-se em implícitas relações de lealdade.

Diante das dificuldades apresentadas para cumprir seu papel perante a comunidade pelotense, a ASRP, manteve uma rede de relações com vários políticos, que muito beneficiou a ASRP, principalmente em se tratando de auxílios e subvenções, conforme mostra a Tabela 1.

É perceptível que as relações entre a ASRP em sua grande maioria restringia-se a subvenções e auxílios. Entretanto, merece destaque, por constituir uma relação mais orgânica com a associação a deputada estadual Suely Gomes de Oliveira (cf. Quadro 2), pois, além de intervir perante os poderes públicos para conseguir auxílios e subvenções para a entidade, manteve uma proximidade constante tanto com a associação como com suas causas.

Suely Gomes de Oliveira nasceu em 5 de março de 1915, na cidade de Osório, ingressou no curso do magistério do Instituto de Educação General Flores da Cunha e, em 1936, se formou como professora, indo lecionar no ano seguinte na cidade de Pelotas, "onde consolidou a sua carreira profissional, tanto na sala de aula como na direção de dois colégios estaduais" (Terlera, 2007: 23).

Tabela 1
Relacionamento da ASRP com membros do Legislativo

Ano	Nome	Partido	Ação
1951	Dep. Est. Suely Gomes de Oliveira	PTB	Pede à ASRP sugestões sobre o projeto do Estatuto do Magistério Público, de sua autoria.
1953	Dep. Est. Procópio Duval Gomes de Freitas	PSD	Influência na cedência do auxílio estadual de Cr$ 10.000,00; pedido feito em 1952.
1954	Dep. Est. Suely Gomes de Oliveira	PTB	Projetos relacionados à carreira do professores estaduais.
1956	Dep. Est. Joaquim Duval	PSD	Cedência de Cr$ 10.000,00.
1956	Dep. Est. Suely Gomes de Oliveira	PTB	Consulta de bases para a política de aumento dos professores estaduais.
1958	Dep. Est. Suely Gomes de Oliveira	PTB	Projeto-Lei 34/58, que pregava a efetivação dos professores interinos e contratados do ensino médio, com mais de 700 dias de exercício, ficando em estágio probatório os que contém mais de 180 dias de exercício. Nesse projeto, a ASRP deu apoio e trabalhou pela aceitação do mesmo perante a comunidade do magistério.
1959	Dep. Est. Suely Gomes de Oliveira	PTB	Projeto de subvenção, aprovado pela esfera estadual, de Cr$ 50.000,00 destinados a ASRP.
1961	Dep. Est. Suely Gomes de Oliveira	PTB	Cedência de Cr$ 150.000,00 de verbas que a deputada dispunha para tal.
1961	Dep. Est. Joaquim Duval	PSD	Influência no auxílio federal de Cr$ 20.000,00.
1962	Dep. Est. Suely Gomes de Oliveira	PTB	Intervenção na solicitação de um gabinete dentário ao governador Leonel Brizola.
1963	Ver. Jaime Gonçalves Wetzel	PTB	Projeto de isenção de impostos prediais da ASRP, convertida em lei pelo Pref. João Carlos Gastal.
1964	Dep. Est. Suely Gomes de Oliveira	PTB	Influência na cedência de verbas estaduais.
1964	Dep. Fed. Ary Rodrigues Alcântara	PSD	Influência na cedência de verbas da União.
1965	Dep. Est. Suely Gomes de Oliveira	MDB	Influência na cedência de verbas estaduais, no valor de Cr$ 250.000,00.
1965	Dep. Fed. Ary Rodrigues Alcântara	Arena	Influência na cedência de verbas da União, no valor de Cr$ 350.000,00.
1966	Dep. Est. Suely Gomes de Oliveira	MDB	Influência na cedência de verbas estaduais, no valor de Cr$ 498.630,00.

1966	Dep. Fed. Ary Rodrigues Alcântara	Arena	Influência na cedência de verbas da União, no valor de Cr$ 674.300,00.
1967	Dep. Fed. Ary Rodrigues Alcântara	Arena	Apoio na questão do atraso dos pagamentos dos professores estaduais em Pelotas.
1967	Dep. Fed. Ary Rodrigues Alcântara	Arena	Influência na cedência de verbas da União, no valor de NCR$ 929,51.
1967	Dep. Est. José Pederzolli Sobrinho	MDB	Apoio na questão do atraso dos pagamentos dos professores estaduais em Pelotas.
1967	Dep. Est. Suely Gomes de Oliveira	MDB	Influência na cedência de verbas estaduais, no valor de NCR$ 1.423,30.
1967	Dep. Est. Suely Gomes de Oliveira	MDB	Cedência de NCR$ 1.000,00 para serem distribuídos entre as escolas mais necessitadas de Pelotas.
1971	Dep. Est. Suely Gomes de Oliveira	MDB	Influência na cedência de verbas estaduais, no valor de Cr$ 1.000,00.
1971	Dep. Fed. Ary Rodrigues Alcântara	Arena	Influência na cedência de verbas da União, no valor de Cr$ 1.500,00.
1977	Dep. Est. João Carlos Gastal	MDB	Cedência de auxílio de Cr$ 500,00.
1977	Dep. Est. Lélio Souza	MDB	Cedência de auxílio de Cr$ 700,00.
1977	Dep. Est. José Pederzolli Sobrinho	MDB	Cedência de auxílio de Cr$ 400,00.
1978	Dep. Est. João Carlos Gastal	MDB	Cedência de auxílio de Cr$ 2.000,00.
1978	Dep. Est. Lélio Souza	MDB	Cedência de auxílio de Cr$ 2.000,00.
1979	Dep. Est. Lélio Souza	MDB	Cedência de auxílio de Cr$ 2.000,00.
1979	Dep. Est. Alexandre Machado	PSD	Projeto de ementa à Constituição, introduzindo alterações nos artigos 101, 102 e 165, dispondo sobre a aposentadoria dos professores aos 25 anos de serviço.
1980	Dep. Est. Carlos Alberto Chiarelli	PDS	Cedência de auxílio de Cr$ 20.000,00.
1980	Dep. Est. Lélio Souza	PMDB	Apoio na jornada de integração legislativo-magistério em prol da aprovação do projeto-lei 50/80, que trata da aposentadoria dos professores os 25 anos de exercício e da paridade entre a classe dos professores e dos técnicos científicos.
1981	Dep. Est. Lélio Souza	PMDB	Cedência de auxílio de Cr$ 6.000,00.

Fonte: Relatórios anuais da ASRP de 1932 a 1981.

Talvez tenha sido nesses anos iniciais de sua carreira, que a professora tenha tido conhecimento sobre a ASRP, entretanto, o fato de não constar nos registros da ASRP nos anos 1930 nem nos 1940 induz a pensar que sua carreira política se fez nas bases da popularidade como diretora de dois colégios estaduais e de seu ingresso no "Movimento Queremista".

> Foi através de um convite para integrar o "Movimento Queremista" que a professora Suely abriu, em 1940, uma nova vitrine para exibir a sua liderança, mesmo dentro de um período sem democracia, mas que, ainda assim, serviu-lhe para maior adaptação a uma atividade que até então desconhecia. Seu "estágio" na política foi tão exitoso quanto sua atuação no magistério. Isso fica provado por dois fatos que marcaram o início da sua ascendente carreira política: foi uma das fundadoras do Partido Trabalhista Brasileiro – PTB e a primeira mulher a ser eleita para a Câmara Municipal de Pelotas, na também primeira eleição após a democratização, em 1947 (Terlela, 2007: 23).

Como vereadora da Câmara Municipal de Pelotas, "Suely nem chegou a completar seu primeiro mandato de vereadora (assumiu em 1947 e renunciou em 1950) porque, em janeiro de 1951, passou a ocupar pela primeira vez uma cadeira como deputada titular na Assembleia Legislativa do Estado" (Terlela, 2007: 24).

De fato a ASRP e a deputada Suely Gomes de Oliveira se aproximam a partir dessa etapa de sua vida. E pode-se dizer que, até o fim de suas atividades políticas, seu apoio à associação era constante, tanto em questões de auxílios financeiros e de assistência, como em projetos de lei que melhorassem a profissionalização do professor não só em Pelotas, mas em todo o estado. Pois é a partir de 1951 que a parlamentar começa a aparecer nos registros da ASRP, sendo a aproximação feita pela deputada: "O expediente constou [...] de um exemplar do projeto de Estatuto do Magistério Público, remetido pela representante da Assembleia Legislativa do Estado, Suely Gomes de Oliveira" (*Livro de Atas da Assembleia Geral*, 1951-1960, Ata n. 353, 24.11.1951).

A correspondência também pedia uma avaliação do mesmo, já que era uma forma da deputada Suely ouvir suas bases. A ASRP prontamente atendeu ao seu pedido: "[...] ficou resolvida a remessa à representante da Assembleia Estadual, professora Suely Gomes de Oliveira, as sugestões elaboradas pela comissão incumbida de examinar e opinar sobre o projeto de Estatuto do Magistério Público" (*Livro de Atas da Assembleia Geral*, 1951-1960, Ata n. 355, 26.12.1951). Os dados levam a crer que, a partir de então, a principal base de apoio para a parlamentar gaúcha em Pelotas e região tenha sido a ASRP, posto que a defesa dos professores sempre foi a bandeira de luta de suas campanhas. Inclusive, essa preocupação com os professores, num momento inicial, acarretou alguns equívocos:

> Por desconhecer a mecânica do legislativo, até porque era debutante, optou por integrar a Comissão de Educação, entendendo que ali estava o cenário para o seu projeto de representar o magistério. Mesmo eleita como vice-presidente da Comissão, confessou que havia feito a opção equivocada, já que os projetos que tratavam do magistério não eram relatados na Comissão de Educação e sim na de Serviço Público. A liderança da bancada do PTB fez um acordo com outros partidos e cedeu ao Partido Social Democrático – PSD a vaga na Comissão de Educação em troca de uma cadeira na de Serviço Público, destinada a Suely, que a ocupou a

Quadro 2
Votação da deputada estadual
Suely Gomes de Oliveira

Eleição	Votação	% sobre votantes	Partido
3 de outubro de 1950	5.582	0,77	PTB
3 de outubro de 1954	4.800	0,57	PTB
3 de outubro de 1958	8.198	0,67	PTB
7 de setembro de 1962	10.516	0,77	PTB
15 de novembro de 1966	12.521	0,79	MDB
15 de novembro de 1970	23.466	1,15	MDB
15 de novembro de 1974	10.206	Não eleita	MDB

Fonte: Terlera, 2007: 25.

partir de dezembro de 1953, permanecendo na legislatura seguinte (Terlela, 2007: 24).

Seja como for, até seu último mandato, a deputada Suely de Oliveira manteve contato com a ASRP, ou seja, anos iniciais da década de 1970 (cf. Quadro 2).

Em 1961, a parlamentar em pessoa visitou a ASRP, ratificando sua aliança com a mesma, conforme a notícia sobre sua visita (cf. Figura 1).

Sua influência como presidente da Comissão de Serviço Público e Assistência Social rendeu bons fruto no sentido de garantir as subvenções estaduais durante praticamente 11 anos, período em que a deputada ficou no cargo.

> Foi em sua segunda reeleição que galgou a presidência da Comissão, em 1959, onde permaneceu até 1961, tendo retornado ao cargo em 1964 e lá permanecido sem interrupção até 1972. Foram 11 anos de presidência e dois como vice-presidente (1962 e 1963) (Terlela, 2007: 24).

O deputado que praticamente substituiu a parlamentar Suely Gomes de Oliveira no apoio à ASRP frente a Assembleia Legislativa foi Lélio Souza, cuja militância muito se assemelha com a de sua colega: aos 20 anos, filiou-se ao PTB; teve dois mandatos como vereador de Pelotas; na eleição de 1970, já pelo MDB, venceu sua primeira campanha para deputado estadual. Durante a reestruturação partidária do país, decidiu permanecer no PMDB.

Figura 1
Notícia sobre a visita da deputada estadual
Suely Gomes de Oliveira à ASRP

SUELY OLIVEIRA VISITOU A ASSOCIAÇÃO SUL RIO GRANDENSE DE PROFESSORES

A Associação Sul Riograndense de Professôres recebeu, quinta-feira, à noite, a visita da Exma. Sra. Deputada profa. Suely Gomes de Oliveira.

Esperavam-na na sede social o Conselho Diretor e diversas autoridades escolares desta cidade.

Saudada pelo presidente da Associação, prof. Paula Alves, êste acentuou o aspecto particular da atuação política da Profa. Suely Oliveira, qual o de servir a classe professoral sem prejuízo da coletividade.

S. Sa. agradeceu a homenagem com palavras muito elogiosas para o magistério pelotense que se caracteriza pelo espírito de união e ânsia de progresso. Frisou que não conhece sociedade de professôres que tenha a longa duração de 32 anos da Associação local.

Informada de que a Associação S. R. G de Professores se esforça pela vinda a Pelotas da notável educadora residente no Rio, profª. Maria Joaquina Schmidt, ofereceu seu prestimos para a realização de tão nobres propósitos, acompanhando assim a boa disposição do prefeito dr. João Carlos Gastal que prometeu secundar a vinda da ilustre patrícia.

Fonte: *Diário Polular*, 28.03.1961: 6.

Cabe pontuar que os vínculos políticos e/ou interacionistas não se fazem apenas nas relações com os vereadores e deputados. Muitas vezes, a proximidade com o po-

Quadro 3
Ações da ASRP junto aos poderes públicos

Gestão	Ação junto aos poderes públicos
1946-1947	Campanha de instalação do Senac em Pelotas.
1957-1958	Apoio e campanha de aceitação do projeto 34/58, de autoria da Dep. Est. Suely Gomes de Oliveira, que pregava a efetivação dos professores interinos e contratados do ensino médio, com mais de 700 dias de exercício, ficando em estágio probatório os que contém mais de 180 dias de exercício.
1958-1959	Mesa redonda de reivindicações da classe docente com o governador Leonel Brizola. Foram representantes os professores Pedro Henrique Bernaud Neves, pela ASRP, Guido Kaster, pelos professores secundários e Eloíza Gonella, pelos professores primários.
1963-1964	Pagamento atrasado dos professores municipais; manutenção da professora Zilah Totta à frente da SEC; efetivação do professor contratado; prioridade aos contratados na regularidade dos pagamentos; denúncia de crise no ensino municipal por falta de verba.
1964-1965	Descentralização do pagamento dos professores estaduais; efetivação dos professores contratados e pagamentos atrasados dos professores municipais.
1965-1966	Pagamentos atrasados, efetivação de professores contratados, descentralização dos pagamentos, gratificações de direções, e isenção de concurso para professores que já atuam.
1966-1967	Atraso do vencimento dos professores municipais; descentralização do pagamento dos professores estaduais; prorrogação do prazo de inscrições para inscrição do concurso dos professores contratados.
1967-1968	Irregularidades no envio do numerário, folhas de pagamento e contracheques; apoio ao movimento de criação de um Ginásio no bairro Dunas-Areal; descentralização do pagamento dos funcionários estaduais sito em Pelotas.
1969-1970	Aumento de vencimentos dos professores públicos; campanha de aposentadoria aos 25 anos de serviço; efetivação dos professores concursados; exigência de explicação sobre a revogação das leis 4.047/60 e 4.585/63; desconto em folhas de pagamento das mensalidades dos sócios; pagamento dos vencimentos atrasados.
1971-1972	Ofício ao Sr. governador, solicitando a atualização e regularização dos vencimentos; ofício ao Sr. ministro da Educação e Cultura solicitando aposentadoria aos 25 anos de efetivo exercício no magistério.
1972-1973	Enviou-se ofícios ao ministro da Educação e Cultura e deputados federais Aderbal Jurema e Aldo Fagundes, líderes das bancadas solicitando aposentadoria aos 25 anos de efetivo serviço no magistério; uma comitiva da ASRP dirigiu-se ao Sr. Gilberto Gigante, secretário Municipal de Educação, solicitando um calendário para o pagamento dos professores municipais, a exemplo do Estado.
1973-1974	Ação em conjunto com o CPERS e comissão especial de professores aposentados para atender reivindicações de professores inativos do estado.
1974-1975	Efetivação dos professores concursados no estado; continua a reivindicação dos professores inativos relativo aos benefícios da Lei n. 6.672 (Plano de Carreira).
1975-1976	Revisão do Plano de Carreira do professor estadual: 1. Retorno dos adicionais de 15% e 25%; 2. Inclusão dos professores portadores do exame de suficiência; 3. Cumprimento das horas-atividades em casa para preparação de aulas; 4. Reparação da grande disparidade entre os vencimentos do Quadro de Carreira do Magistério e os do Quadro Geral do Funcionalismo Público Estadual.
1976-1977	Cumprimento da lei quanto à gratificação do professor que atende o "excepcional"; retorno dos adicionais por 15% e 25% por tempo de serviço.
1977-1978	Nomeações dos professores concursados no estado das áreas 2 e 3; inclusão das vantagens das 44 horas na aposentadoria; reabertura de opção ao magistério estadual.
1978-1979	Uniu-se ao CPERS e à Confederação dos Professores do Brasil em apoio ao deputado Alexandre Machado sobre o Projeto de Ementa à Constituição que introduz alteração nos artigos 101, 102 e 165, dispondo sobre a aposentadoria dos professores aos 25 anos de efetivo serviço; União ao Comando Geral de Greve dos professores do estado.
1979-1980	Jornada de integração Legislativo-Magistério, realizada em conjunto com a comissão "Pró Núcleo do CPERS"; campanha para aprovação da Lei 50/80 (aposentadoria aos 25 anos de efetivo serviço no magistério); paridade dos professores com os técnicos-científicos.
1980-1981	Unida ao CPERS, ratificou novo movimento de greve e reivindicações dos professores do estado, a saber: percentuais mínimos de 12% do orçamento federal e de 25% do orçamento estadual; piso salarial unificado correspondente a 3 vezes o salário mínimo, reajustes semestrais; 13º salário; aposentadoria integral aos 25 anos de serviço.

Fonte: Relatórios dos Conselhos Diretores (1932-1981).

der público se dava nos convênios, a exemplo do já citado apoio da Prefeitura Municipal à Biblioteca Pedagógica da ASRP.

Uma maior institucionalização da organização, num primeiro momento, pode parecer tanto perda de autonomia como engessamento de sua capacidade reivindicatória, ou até de suas características informais, que pode ser considerado o principal contraponto com relação aos demais atores sociais, como os partidos políticos.

Entretanto, é possível perceber através das legendas dos políticos que se relacionaram com a ASRP, que não havia um tendência a uma tipologia de partidos. A ASRP se aproximava de quem a ajudasse tanto a sobreviver enquanto instituição como a cumprir sua missão de defender os interesses da classe docente. A própria deputada estadual com quem mais a entidade se afinou era intitulada "Deputada classista".

Na dimensão política, é de fundamental importância perceber as lutas da ASRP por políticas públicas educacionais. Não queremos aqui sustentar a tese de que a ASRP atuou de forma propulsora de mudanças significativas em relação à instrução pública, pois na maioria das vezes havia mais um comprometimento com a política salarial e valorização dos professores, sempre relegando a um segundo plano outros aspectos que integram a política educacional. Mas será que alguma outra entidade associativa docente, ou mesmo sindicato, coloca todos os aspectos da política educacional num mesmo patamar?

Seja como for, é possível destacar algumas atuações junto aos poderes públicos, como destacamos, acima, no Quadro 3.

Consciência, experiência e cultura de classe: Velhas categorias, novos discursos

É de fundamental importância esclarecer que a classe não é apenas uma concepção aberta de determinantes objetivos ou um resultado de identidades culturais, pois ela se constrói em relação à esfera produtiva da sociedade. É preciso vivenciar o processo de produção para se adquirir a consciência de classe; sob este aspecto, Thompson argumenta o seguinte:

> As formações de classe [...] surgem no cruzamento da determinação e da autoatividade [...] Não podemos colocar "classe" aqui e "consciência de classe" lá [...] Nem podemos deduzir a classe de uma "seção" estática (já que é um vir a ser no tempo) nem como uma função de um modo de produção, já que a formação de classe e a consciência de classe (embora sujeitas a determinadas pressões) se desenvolveram num processo inacabado de relação – de lutas com outras classes – no tempo (Thompson, 1981: 121).

O autor também adverte sobre a distinção entre consciência de experiência e consciência de classe; enquanto aquela é determinada pelas relações de produção em que os sujeitos estão inseridos, esta não é.

> A classe acontece quando alguns homens, como resultado de experiências comuns (herdadas ou partilhadas), sentem e articulam a identidade de seus interesses entre si, e contra outros homens cujos interesses diferem (e geralmente se opõem) dos seus. A experiência de classe é determinada, em grande medida, pelas relações de produção em que os homens

> nasceram – ou entraram involuntariamente. A consciência de classe é a forma como essas experiências são tratadas em termos culturais: encarnadas em tradições, sistemas de valores, ideias e formas institucionais (Thompson, 1987: 10).

Thompson salienta a importância da experiência de classe na conformação da consciência de classe, ou seja, as condições materiais e as vivências relacionadas dialeticamente a elas são essenciais para a percepção dessa situação como elementos fundamentais para compreender as transformações sociais, suas circunstâncias e a formação dos sujeitos.

Dessa forma, uma classe social não pode ser compreendida como uma categoria decorrente diretamente do posicionamento econômico dentro das relações de produção, como geralmente é absorvida pela historiografia do operariado e, por conseguinte, pelo sindicalismo brasileiro. Tal perspectiva também respinga nos estudos sobre sindicalismo / associativismo docente.

Ademais, a experiência de classe frequentemente insurge na obra de Thompson (1987: 11-12) como resultado de um tempo, com comportamentos, condutas e costumes específicos para determinada época, o que revela a dimensão histórica da classe, bem como do processo de construção de sua consciência. Ou seja, a categoria "consciência de classe" não pode ser analisada dissociada do processo histórico em que a classe se faz classe em si; é justamente neste processo lento e dinâmico de fazer-se classe que os trabalhadores adquirirão consciência de classe.

Sendo assim é possível observar que as ações da ASRP recaíam principalmente sobre a carreira profissional docente, é possível demarcá-las em três eixos:

- a carreira em si, englobando a igualdade de salários entre os professores com mesmo nível de escolaridade, bem como um plano de carreira que sirva de incentivo e dê uma determinada estabilidade ao magistério;
- o salário, não só pela reposição salarial, mas pela pontualidade no pagamento dos salários;
- melhores condições de trabalho, o que reflete numa infraestrutura de qualidade e equipamentos adequados à rotina do professor.

A carreira, remuneração e as condições de trabalho docentes são questões cruciais, que implicam diretamente na qualidade de ensino e valorização profissional docente. No decorrer da formação e instituição do sistema educacional brasileiro, a valorização do professorado assentou-se num jogo de interesses e valores entre a máquina pública e a necessidade de se expandir a rede educacional, culminando no desrespeito dos poderes públicos à classe docente em suas políticas públicas de salário e incentivo à carreira do magistério.

Ao mesmo tempo que as associações procuram proteger seus associados, também são culpadas pelo isomorfismo das profissões, pois muitas vezes definem e promovem normas de comportamento profissional e organizacional. Outra instituição culpada pelo engessamento das classes profissionais são as educacionais, já que principalmente as universidades se instituem como órgãos legítimos de normatização profissional e orga-

nizacional (Powell & DiMaggio, 1991). Isso, portanto, privilegia um controle que torna a organização cada vez mais tradicional.

Contudo, o processo histórico do salário do magistério público no Brasil "revela uma permanente tensão entre a diversidade e a unidade, num processo de ganhos e perdas, tanto no conjunto do país como no interior de cada sistema e cada rede de ensino" (Monlevade, 2000: 102).

Para efeito de síntese

Este artigo pretendeu articular uma relação entre a dimensão política da ASRP e a desmistificação de um senso comum de que as associações docentes pré-1979 eram passivas e pró-governo. As associações pré-1979, a exemplo da ASRP, preferiam ações de pressão dentro do aparato legislativo e do que a lei permitia.

Percebe-se também uma relação de trocas e barganhas entre a ASRP e alguns políticos, tanto na esfera municipal, através de alguns vereadores, como na esfera estadual através dos deputados, merecendo destaque a deputada estadual Suely Gomes de Oliveira, que criou uma relação mais orgânica com a mesma.

Vale ressaltar também a inverdade sobre o desenvolvimento da consciência de classe somente através dos movimentos reivindicatórios revolucionários, pois é notório um processo de desenvolvimento da consciência de classe já na ASRP, visível através de suas lutas e articulações políticas, transformando-se num colégio eleitoral concorrido.

Finalmente, é preciso trazer à tona um conceito trabalhado por Gramsci (1988), que é o de "intelectual orgânico". Na obra *Os intelectuais e a organização da cultura*, o autor discute o papel e a responsabilidade político-social dos intelectuais (incluindo-se, principalmente, os professores) na sociedade. Baseado em Gramsci, os professores podem tanto conservar como transformar a sociedade.

> Cada grupo social, nascendo no terreno originário de uma função essencial no mundo da produção econômica, cria para si, ao mesmo tempo e de um modo orgânico, uma ou mais camadas de intelectuais que lhe dão homogeneidade e consciência da própria função, não apenas no campo econômico, mas também no social e político (Gramsci, 1988: 07).

É possível afirmar, então, que a ASRP agiu para a transformação da sociedade; principalmente, ao lutar para a valorização e profissionalização da classe docente.

Referências

Champion, Dean J. *A sociologia das organizações*, São Paulo, Saraiva, 1979.

Chiavenato, Idalberto. *Teoria geral da administração*, 2 vols., São Paulo, Makron Books, 1994.

Gramsci, A. *Os intelectuais e a organização da cultura*, 6. ed., Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1988.

Litterer, Joseph A. *Análise das organizações*, São Paulo, Atlas, 1970.

Mayntz, Renate. *Sociologia de la organización*, Madri, Alianza Editorial, 1972.

MICHELS, Robert. *Sociologia dos partidos políticos*, Brasília, EdUnB, 1982.

MONLEVADE, João Antônio Cabral. "Valorização salarial dos professores: O papel do piso salarial profissional nacional como instrumento de valorização dos professores da educação básica pública" Campinas, Universidade Estadual de Campinas, 2000, tese de doutorado em educação.

MORGAN, Gareth. *Imagens da organização*, São Paulo, Atlas, 1996.

MOTTA, Fernando Prestes. *Teoria das organizações: Evolução e crítica*, São Paulo, Pioneira, 1986.

NORTH, Douglass C. *Institutions, institutional change and economic performance*, Cambridge, Cambridge University Press, 1990.

OUTHWAITE, William & Tom Bottomore. *Dicionário do pensamento social do século XX*, Rio de Janeiro, Jorge Zahar, 1996.

PAGÈS, Max *et alii*. *O poder das organizações*, São Paulo, Atlas, 1987.

PERROW, Charles. *Análise organizacional: Um enfoque sociológico,* São Paulo, Atlas, 1976.

PFFEFER, J. *Gerir com poder: Políticas e influências nas organizações*, Lisboa, Bertrand, 1995.

POWELL, W. W. & P. J. DiMaggio. "The iron cage revisited: Isomorphism and collective", in W. Powell & P. J. DiMaggio (orgs), *The new institutionalism in organizational analysis*, Chicago, The University of Chicago Press, 1991.

SCHEIN, Edgard. H. *Organizational culture and leadership*, San Francisco, Jossey-Bass, 1992.

TERLERA, João Carlos. "Perfil de uma pioneira", in *Perfis parlamentares*, Vol. 11, "Suely de Oliveira: Perfil biográfico, depoimentos e discursos (1915-1994)", Porto Alegre, Assembleia Legislativa do Rio Grande do Sul, 2007.

THOMPSON, Edward. *A miséria da teoria*, Rio de Janeiro, Zahar, 1981.

———. *A formação da classe operária inglesa: A árvore da liberdade*, 3. ed., Vol. 1, Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.

WEBER, Max. *Textos selecionados*, 2. ed., São Paulo, Abril Cultural, 1980.

32

Mercantilização e internacionalização: Uma análise da educação superior privada no Brasil, a partir dos anos 1990, e suas consequências para o trabalho docente

Maria das Graças de Oliveira &
Marco Eliel Carvalho*

Introdução

O contexto atual é de tencionamento pela ampliação da lógica de mercado na educação superior. A proposta em debate na OMC relaciona-se à ideia de criação de um mercado de educação superior global que pretende consolidar a transnacionalização da educação superior. Isso, se concretizado, interferirá na autonomia das nações em decidirem suas políticas educacionais. As propostas do Banco Mundial, por sua vez, já vêm produzindo resultados concretos em muitos países por meio, principalmente, da inserção de mecanismos de mercados nos sistemas de educação superior. Diversos autores que estudaram a evolução da relação entre o Estado e a educação superior nas últimas décadas observaram significativa convergência de políticas públicas no sentido do fortalecimento das forças de mercado.

Diversos estudos e pesquisas têm demonstrado, a emergência das políticas de matiz liberal iniciada na década de 1980 e a lógica econômica, subjacente às sugestões de organismos multilaterais financeiros, têm privilegiado e favorecido o desenvolvimento de reformas da educação superior que orientam os sistemas para a lógica do mercado nos mais diversos países.

O objetivo do presente artigo é avaliar o desenvolvimento da expansão e qualidade do sistema de educação superior privado brasileiro no período 1990-2010 e suas consequências para o trabalho docente.

* Maria das Graças de Oliveira, mestre em ciências sociais e doutoranda em ciências da informação – UFMG, diretora do Sindicato dos Professores de Estado de Minas Gerais; contato: iemgo@terra.com.br. Marco Eliel Santos de Carvalho, mestre em ciências sociais – PUC Minas, diretor do Sindicato dos Professores do Estado de Minas Gerais; contato: marcoeliel@gmail.com.

1. O papel do Estado na educação

O texto da Constituição Federal de 1988, que contempla os artigos referentes à educação, em seu Art. 205, explicita:

> A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

A análise dos fatos e seus desdobramentos sobre o tema da educação enquanto política pública tem demonstrado que o texto constitucional tem sido interpretado de forma dúbia, no intuito de acomodar interesses da iniciativa privada no que se refere ao entendimento de políticas regulatórias e de regulação da educação brasileira. Conforme salienta João Barroso (2005), a partir dos anos 1980, o uso do termo regulação nos estudos de políticas educacionais está mais associado às propostas de "modernização" de caráter neoliberal praticadas pela administração pública, em contraponto a regulamentação estatal, considerada como prática tradicional de controle burocrático.

Essa dicotomia tem sido utilizada pela iniciativa privada como forma de justificar e legitimar uma política de flexibilização, autodeterminação e autocontrole da prática educacional como uma alternativa ao modelo regulador e fiscalizador do Estado que, em última instância, garantiria iguais oportunidades educacionais e padrão de qualidade de ensino. É importante que se ressalte que a universalização da escola elementar e a erradicação do analfabetismo são prerrogativas de políticas de Estado consubstanciadas na construção de um Sistema Nacional de Educação normativo que a todos atinja. É a esfera pública que detém essa prerrogativa e, nesse sentido, as escolas privadas integram esses sistemas públicos. Conforme Dermeval Saviani, a regulamentação do setor educacional redefine o papel do Estado diante da atual crise financeira mundial:

> Nós estamos na etapa monopolista do capitalismo, com a formação dos grandes monopólios, com concentração do capital. E isso está ocorrendo também na educação, com essas grandes redes, que estão agora trazendo capital internacional, entrando na bolsa. Se houvesse um Sistema Particular de Educação, isso significaria que ele seria autônomo, que criaria as normas e que o Estado não teria a mínima ingerência. Os empresários em geral tendem a essa reivindicação, mas isso não existe, não é possível. Os próprios empresários, apesar de quererem ter a liberdade, querem também o respaldo público, tanto normativo, como financeiro. A questão educacional integra a esfera pública e, portanto, só no âmbito público ela pode ser equacionada (Saviani, 2009: 30).

Esta prerrogativa cabe à Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB/96), que representa o maior regimento e ordenamento da educação no país. Todavia, dado ao seu caráter abrangente, ela necessita de legislação específica que lhe dê a complementaridade para a sua execução. Já o Plano Nacional de Educação, decorrente da LDB e fruto da participação de setores engajados em uma política pública de qualidade para a educação, precisa ser efetivado enquanto lei e não apenas como carta de intenções, a fim de que possa fazer frente à especulação da iniciativa privada descomprometida com o papel social da educação.

O final dos anos 1980 e início dos anos 1990 foram marcados pelos ajustes estruturais e fiscais em diversos países latino-americanos, entre os quais o Brasil, orientados e patrocinados por organismos multilaterais – como o FMI e o Banco Mundial – cuja concepção desenvolvimentista e monetarista está plasmada nos termos do Consenso de Washington, assim definidos por Lalo Watanabe Minto:

> [...] Implicam no abandono definitivo das pretensões nacionalistas de desenvolvimento autônomo, em favor das novas formas de associação da burguesia nacional com a grande burguesia internacional, e a execução de uma série de reformas no sentido de promover essa readaptação necessária do Estado brasileiro às novas exigências da acumulação. A reforma do Estado caracteriza-se portanto, como o processo de crescente descontrole sobre a reprodução social (cf. Lima Filho, 1999b: 6). Eis, então, o ponto de partida essencial para compreender as políticas para o ensino superior brasileiro, nos anos 90 (Minto, 2004).

Essa noção de Estado mínimo menos interventor e mais flexível e eficiente tomou conta dos debates sobre o acesso à educação superior no Brasil, particularmente após a promulgação da Constituição Federal de 1988. Todavia, em seu artigo 209, a Carta Magna exorta que: "o ensino é livre à iniciativa privada, desde que sejam cumpridas as normas gerais da educação nacional e o seu funcionamento seja autorizado e avaliado pelo poder público".

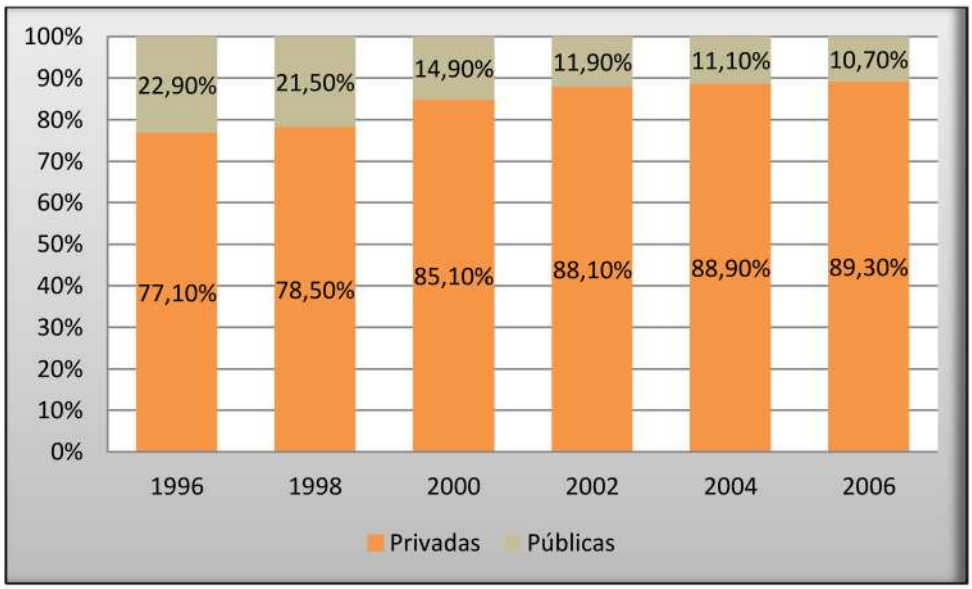
Dessa forma, fica evidenciado que as instituições privadas de ensino detêm a autorização do exercício educacional e não a concessão de prestação de serviços em educação, o que as obriga a cumprirem as normas gerais da educação, de obter autorização de funcionamento do poder público, de ser por ele avaliadas e de demonstrarem viabilidade e sustentabilidade financeira, além de comprovada garantia de padrão de qualidade e efetiva valorização dos profissionais da educação.

Após a Constituição de 1988, o governo federal, muito influenciado pela cantilena do liberalismo de mercado, traça um plano de remodelação estrutural do Estado, onde a educação passa a ocupar lugar de destaque como serviço, sob o enfoque da especulação e financeirização da iniciativa privada. Entretanto, o entendimento do empresariado de que a educação como serviço rentável estava situado no nível superior de ensino estimulou políticas econômicas que impulsionaram o crescimento da educação privada e a sua regulação de acordo com os interesses desse setor econômico. O crescimento do setor pode ser visto, nos Gráficos 1 e 2, a partir do aumento percentual das instituições de ensino superior – IES privadas em comparação com as públicas, bem como do aumento das matrículas, dentro da mesma comparação, conforme dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais – Inep do Ministério da Educação – MEC, obtidos nos Censos da Educação Superior dos anos analisados.

Em consonância com o crescimento do setor e o desenvolvimento de políticas de Estado como instrumentos de estímulo ao investimento empresarial houve a criação de financiamentos públicos para os alunos da rede privada, principalmente para os das escolas confessionais, comunitárias e filantrópicas, como constata Samuel Nascimento:

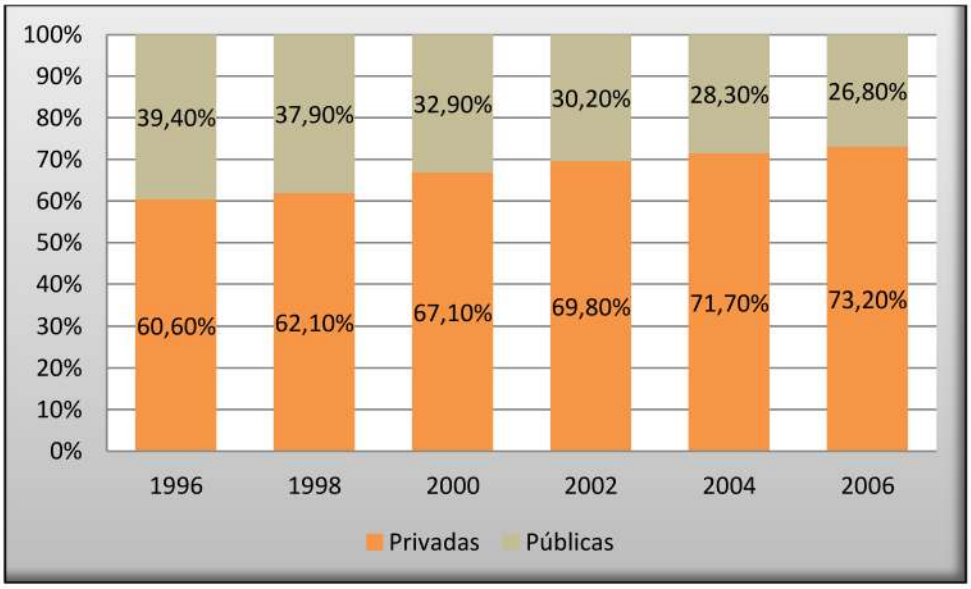
> Primeiro, o Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior – Fies, que realiza empréstimo para estudantes que não têm condições de custear integralmente as mensalidades de um curso de graduação. Ao final do curso, o beneficiário está obrigado a restituir o

Gráfico 1
Evolução das IES privadas e públicas (%)



Fonte: Inep/MEC.

Gráfico 2
Evolução das matículas nas IES privadas e públicas (%)



Fonte: Inep/MEC.

empréstimo. É um típico instrumento indutor da economia, instituído pela Lei federal n. 10.260/01, com intuito declarado de auxiliar as instituições privadas a preencher as vagas oferecidas. Também foi instituído, na Lei n. 11.096/05, o Programa Universidade para Todos – Prouni. Este, ainda mais incisivo no propósito de garantir retorno à iniciativa privada, além de conceder bolsas de estudo integrais e parciais a estudantes de cursos de graduação e de cursos sequenciais de formação específica, ainda premia as instituições que aderirem ao Programa com isenções tributárias (Samuel Nascimento, 2010).

Percebe-se que a habilidosa manobra para diminuir o papel do Estado na regulação e gestão da educação superior, articulada com o *lobby* empresarial para o custeio de financiamento público como indutores de acesso ao ensino superior privado são peças de uma mesma engrenagem, cuja intenção maior é a dominação do setor pelas forças do mercado. No governo Fernando Henrique Cardoso ficou ainda mais explicitado o viés liberal sobre a reforma educacional, proporcionando ao mercado um crescimento exponencial sobre o ensino superior e profissionalizante, ao mesmo tempo que flexibilizou a regulação do Estado e, principalmente, os direitos trabalhistas dos profissionais docentes. De acordo com Madalena Guasco Peixoto, esse movimento foi orquestrado e contou com a anuência oficial:

> A política neoliberal concretizada em nosso país, particularmente durante o governo FHC, trouxe profundas mudanças na educação, orientando uma ampla reforma educacional ainda em curso. Essa reforma educacional, de forte marca economicista e tecnocrática, retira a educação da esfera dos chamados direitos da cidadania e a coloca como um serviço disponível no mercado. A educação sai da esfera do público dirigindo-se à esfera do privado. Sai do âmbito dos direitos e se coloca no dos serviços não exclusivos do Estado, assim como ocorre com a saúde e a previdência social. A privatização da educação e sua transformação em serviço orientam tanto a política para a escola pública como privada e vem sendo construída através de um conjunto de leis e por um número absurdo de portarias, que pouco a pouco vão desestruturando a educação nacional e estruturando um "novo" modelo mais acentuadamente privatista e antidemocrático de educação (Peixoto, 2004).

Após assinar acordos com o FMI que cortavam recursos de políticas sociais e aumentavam as taxas de juros, o governo FHC mergulhou o Brasil na recessão levando a reboque a educação pública. Paralelo a esse quadro de desmonte do ensino público, o setor privado adquiriu mais influência nas esferas federais para dar suporte à sua expansão, tanto na oferta de novos cursos quanto no financiamento público para o acesso à educação superior privada. Essa ofensiva permanece até hoje e obedece a uma lógica do neoliberalismo transnacional de transferir o ensino superior da esfera da educação para a esfera do comércio. De acordo com Saviani (2009),

> em nível mundial, ela sairia do âmbito da Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura – Unesco e passaria para o âmbito da Organização Mundial do Comércio – OMC . É a conversão da educação em mercadoria.

Essa percepção de mercantilismo educacional, embora tenha demonstrado um arrefecimento nos oito anos de governo Lula, ainda dá sinais inequívocos de uma política pública com viés privatista, muito influenciada por uma parcela importante do parlamento representado por donos de redes educacionais, muitas delas transnacionais. As instituições privadas, valendo-se do discurso da administração acadêmica enxuta e do conceito padronizado da modularização curricular, entronizaram mudanças estruturais nas disciplinas no intuito de diminuírem as aulas presenciais, reduzirem o "custo-professor" e aumentarem o número de alunos por sala, além de outras estratégias que visam um "maior ganho de qualidade acadêmica", conforme atesta Romualdo Portela de Oliveira a partir de relatório da Hoper Consultoria:

> A Hoper Consultoria Acadêmica desenvolveu um modelo inovador de redução de custos da atividade fim de uma instituição de ensino, com base na utilização de 20% da carga horária do curso com atividades não presenciais. O modelo utilizado pela Hoper não se utiliza de disciplinas à distância, mas sim de uma metodologia interdisciplinar, que proporciona uma economia em maior escala do que a obtida com a substituição de disciplinas, bem como um maior ganho na qualidade acadêmica do curso (Relatório Hoper, apud Oliveira, 2009).

O governo Lula, na área da educação, em que pesem seus limites e suas contradições, avançou na busca de um novo marco regulatório para o ensino privado, através das diretrizes extraídas da Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior – Conaes e das normatizações e fiscalizações empreendidas pelo MEC, por intermédio da Secretaria de Educação Superior – Sesu e da Secretaria de Educação à Distância – Seed. Já o Projeto de Lei do Plano Nacional de Educação (PNE 2011-2020), apresentado no final de 2010 pelo governo Lula, como política de Estado, tem a prerrogativa de implementar as diretrizes apresentadas pela Conferência Nacional de Educação – Conae[1] que formarão as bases do Sistema Nacional de Educação, espaço de regulação e produção da dinâmica pedagógica, de demarcação social e de cobrança das obrigações do Estado.

Diante desse quadro de disputas entre um modelo de educação pública insuficiente e outro de educação privada pautado pela lógica mercantilista, a organização da luta dos trabalhadores docentes tem contribuído com o debate e proposições que garantam a defesa de seus direitos e a qualidade da educação como bem público e instrumento basilar de desenvolvimento social e humano.

A Confederação Nacional dos Trabalhadores em Estabelecimentos de Ensino – Contee posiciona-se na defesa de um projeto nacional de desenvolvimento que tenha por base a transformação social através da educação de qualidade, soberana e com inclusão social. Na perspectiva de corrigir as distorções ainda presentes no histórico conflito entre os setores público e privado da educação, Madalena Guasco Peixoto, presidente da Contee, adverte: "a política educacional no Brasil ainda é deslocada de um projeto de desenvolvimento nacional". Ela, entretanto, aponta uma saída:

> O estabelecimento de um projeto de desenvolvimento nacional sólido, a ser adotado como política de Estado, que fundamentalmente priorize a educação para que possamos de fato avançar nas conquistas democráticas e emancipatórias pelas quais tanto lutamos.

1 A Conae , proposta e executada pelo governo Lula, caracterizou-se por ser uma conferência da sociedade com apoio institucional do MEC. Seu objetivo foi discutir a educação no Brasil e a construção de um Sistema Nacional Articulado de Educação, partindo de fóruns regionalizados de discussões, em 2009, e culminando na etapa nacional em abril de 2010. A partir de suas discussões, houve a elaboração de um documento final da conferência que expressou sobremaneira os anseios dos setores organizados em defesa da educação brasileira – segundo avaliação desses mesmos setores. A expectativa, no momento, é que as propostas e metas da Conae sejam contemplados no PNE 2011-2020, em fase de tramitação no Congresso Nacional.

2. Uma análise do Ensino Superior Privado de 1990 a 2010

A primeira reflexão a se fazer sobre o setor de ensino superior privado nos anos 2000 é que entre 1995 e 2005 percebe-se que o setor privado reinicia uma fase de crescimento extraordinário. O setor mais do que triplica o número de matrículas nesse período, alcançando mais de 3 milhões de estudantes em suas salas de aula. No mesmo período, o setor público não chegou a dobrar seu número de alunos, alcançando apenas 1,1 milhão de estudantes.

O presente artigo, nessa seção, enfatizará a análise dessa expansão do setor privado, para apresentar razões e identificar os reflexos da política econômica neoliberal adotada no Brasil nos anos 1990 e já explicitada no item 1 desse trabalho. De acordo com Nascimento (2010), a expansão nesse período de 10 anos (1995-2005) mostra características bem diferentes daquela ocorrida entre 1960 e 1980. Podemos notar isso, segundo o autor, no próprio discurso dos órgãos de supervisão ligados ao Ministério da Educação.

Para corroborar a colocação, apresenta-se, aqui, a partir de Nascimento (2010) a fala da então presidente do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – Inep, que, ao fazer a apresentação do Censo do Ensino Superior de 1999, destacou os indicadores de um novo ciclo de crescimento do ensino superior:

> Após um longo período de estagnação, o sistema ingressou num novo ciclo de expansão acelerada: o número total de alunos saltou de 2 milhões e 125 mil, em 1998, para 2 milhões e 369 mil, em 1999, um crescimento de 11,5%. Para se ter uma ideia da velocidade dessa expansão, basta observar que nos últimos 6 anos (de 1994 a 1999) o número de alunos matriculados aumentou 42,6%, muito acima do alcançado em 14 anos, no período de 1980 a 1994, que foi de 20,6%. (Brasil, 2000: 5).

Representando o governo, a autoridade maior do Inep, naquela ocasião, apontou como uma das causas desse ciclo o crescimento do ensino médio:

> Essa nova dinâmica de crescimento do ensino superior está relacionada com a expansão do ensino médio registrada na década de 90. Somente de 1994 a 1999, a matrícula nesse nível de ensino cresceu 57,4%. Nota-se, portanto, que a gradual melhoria do desempenho do sistema de educação básica está produzindo uma forte retomada do processo de ampliação de vagas no ensino superior (Brasil, 2000: 5).

Nascimento (2010) chama a atenção para um ponto de fundamental importância para as reflexões empreendidas nesse artigo. O autor enfatiza:

> Ocorre que muito mais do que um novo ciclo de crescimento, a partir daquele ano é possível constatar um novo modelo de expansão do sistema. Em 1997, o governo Fernando Henrique Cardoso autorizou expressamente, por decreto (medida que contrariou a legislação em vigor e a própria Constituição, como veremos a seguir) o credenciamento junto ao Ministério da Educação de Instituições de Ensino Superior – IES mantidas por pessoas jurídicas de direito privado com fins lucrativos. [...] O Decreto n. 2.207/1997 (Art. 1º, parágrafo único) determinou que as entidades mantenedoras das instituições privadas de ensino superior poderiam se constituir sob qualquer das formas previstas nos incisos I e II do Art. 16 do Código Civil Brasileiro de 1916 (vigente à época). Em tais incisos, o Código Civil definia,

> como pessoas jurídicas de direito privado, *I*. as sociedades civis, religiosas, pias, morais, científicas ou literárias, as associações de utilidade pública e as fundações, e *II*. as sociedades mercantis. São estas últimas que constituem a principal característica do novo modelo de ensino superior (Nascimento, 2010: 22).

É de se salientar, que, a partir de 1999, o Inep reformulou as categorias para dividir as instituições do setor privado em "Particular" e "Comunitária/ Confessional/ Filantrópica". Essa reformulação visou adequar o Censo ao modelo de ensino superior criado pelo Decreto n. 2.207/1997, que, pela primeira vez no direito positivo brasileiro, autorizou expressamente a atuação de mantenedoras com finalidade lucrativa (Nascimento, 2010).[2]

A Tabela 1, a seguir, com dados do Censo de 2009, fundamenta de forma substancial a ideia que será discutida na próxima seção do artigo: a mercantilização e financeirização do ensino superior privado.

Tabela 1
Número de estudantes matriculados em IES por ano de realização do Censo da Educação Superior, segundo o setor e a categoria da IES

Setores e Categorias de IES	Censo de 1999	Censo de 2008
Setor Privado	1.537.923	3.806.091
Particular	651.362	2.448.801
Comununitária, Confessional e Filantrópica	886.561	1.357.290
Setor Público	832.022	1.273.965
Federal	442.562	643.101
Estadual	302.380	490.235
Municipal	87.080	140.629
Total Geral	2.369.945	5.080.056

Fonte: Inep, 2009.

Por se tratar de um artigo de dimensões limitadas, constará aqui apenas uma comparação entre as categorias do setor privado. Essa comparação só é possível a partir de 1999, pois foi a partir desse ano que o Censo começou a distinguir as duas categorias. Em 1999, as instituições com fins lucrativos, autorizadas desde 1997 (Decreto n. 2.207/97), tinham a menor parcela das matrículas do setor privado. A virada, de acordo com os dados históricos dos diversos anos consultados, ocorreu entre o ano de 2001 e 2002, e, em 2008, as instituições particulares já detinham quase o dobro de alunos das instituições sem fins lucrativos. Nota-se, ainda, que dos 3,8 milhões (3.806.091) de alunos do setor privado, com matrículas realizadas em 2008, 64% ocorreram nas instituições com finalidade lucrativa.

2 O caráter historicamente privado do ensino superior brasileiro não pode ser confundido com atuação de instituições com finalidade lucrativa. Lucro é a parcela da renda auferida com determinada atividade produtiva (em nosso caso, com a prestação do ensino superior) que é apropriada pelo dono dos recursos investidos (Cano, 2007: 47). Essa apropriação, quando institucionalizada pelo direito, é elemento característico da atividade comercial, ou melhor, empresarial. Instituições de ensino superior, portanto, podem ser privadas, e, no entanto, não terem finalidade lucrativa. Mas, desde 1997, as instituições privadas com finalidade lucrativa são aquelas que mais têm crescido, chegando ao extremo de utilizar técnicas empresariais de dominação de mercado.

Enfatiza-se que, ao se comparar o crescimento total do ensino superior brasileiro, entre público e privado, no intervalo entre 1999 e 2008, a revisão histórica dos dados constatou que as instituições *particulares* participaram com 66,3%. Em números absolutos, no aumento total de 2,7 milhões (2.710.111) em matrículas, as particulares contribuíram com 1,7 milhão (1.797.439). Ainda quanto a esse cenário, percebe-se que o ensino superior com fins lucrativos, em 2008, tinha quatro vezes mais matrículas do que em 1999. Um crescimento significativo, de 265% em uma década.

Os dados históricos consultados também mostram a força do mercado educacional que se estruturou a partir do Decreto n. 2.207/1997. Nascimento (2010) afirma:

> Alguns estudiosos identificam nesse fenômeno uma espécie de "capitalismo acadêmico": uma parcela do sistema econômico em que o detentor dos bens de capital – o empresário – é mantenedor de instituições ensino superior. Isso quer dizer que os investimentos realizados por essas instituições seguem as mesmas diretrizes econômicas a que se submetem os demais setores do mercado (Nascimento, 2010: 26-27).

Muito haveria de se falar a partir da observação dos dados históricos e a nova configuração do setor privado de ensino superior surgida a partir do decreto n. 2.207/97, mas no escopo deste artigo, destacar-se-á alguns pontos nesse item.

3. A mercantilização, "financeirização" e internacionalização do ensino superior e seus impactos no trabalho docente

Parece ser cada vez mais comum a ideia de que vivemos, no Brasil, um crescente desajuste das funções do Estado com consequente declínio da administração pública. Na educação não é diferente.

Sguissardi (2008) estabelece um caminho interessante para essa discussão que vale a pena empreendê-lo. Inicialmente, ele questiona qual a relação existente entre a crise financeira mundial, que se apresentou com sua força total – principalmente entre 2008 e 2009 – e o modelo de expansão do ensino superior no Brasil? Para subsidiar sua linha de pensamento, o autor faz uma citação de César Benjamin (2008) referindo-se à atual crise mundial do capitalismo. Segundo Sguissardi:

> [...] César Benjamin resume as três tendências apontadas por Marx para a sociedade capitalista que então se consolidava: *a.* ela seria compelida a aumentar incessantemente a massa de mercadorias, fosse pela maior capacidade de produzi-las, fosse pela transformação de mais bens, materiais ou simbólicos, em mercadoria; no limite, *tudo seria transformado em mercadoria*; *b.* ela seria compelida a ampliar o espaço geográfico inserido no circuito mercantil, de modo que mais riquezas e mais populações dele participassem; *no limite, esse espaço seria todo o planeta*; *c. ela seria compelida a inventar sempre novos bens e novas necessidades*. [...] Para aumentar a potência produtiva e expandir o espaço da acumulação, essa sociedade realizaria uma revolução técnica incessante. Para incluir o máximo de populações no processo mercantil, formaria um sistema-mundo. *Para criar o homem portador daquelas novas* necessidades em expansão, alteraria profundamente a cultura e as formas *de sociabilidade*. Nenhum obstáculo externo a deteria (Sguissardi, 2008).

Assim, o autor enfatiza que essa síntese é essencial para a análise e compreensão de um debate sobre mercantilização do ensino. Salienta-se que Marx exorta que "no limite, tudo seria transformado em mercadoria"; "no limite, esse espaço seria todo o planeta"; "ela [a sociedade capitalista] seria compelida a inventar sempre novos bens e novas necessidades"; e "para criar o homem portador daquelas necessidades em expansão, alteraria profundamente a cultura e as formas de sociabilidade".

Todos os debates e a descrição de nossa realidade educacional dos últimos 20 anos, aqui analisados, mostram como essa compulsão de aumentar e transformar indefinidamente toda a massa de bens, inclusive simbólicos, em mercadoria atingiu o campo educacional, tanto no âmbito do Estado, quanto do mercado educacional propriamente dito.

Verificou-se, na descrição e apresentação dos dados sobre ensino superior, que o Decreto n. 2.306, de 19 de agosto de 1997, reconhecia a educação superior como um bem de serviço comercializável, isto é, como objeto de lucro ou acumulação; uma mercadoria ou a *educação-mercadoria*, de interesse dos empresários da educação, que viria se completar com seu par gêmeo de interesse de todos os empresários dos demais ramos industriais ou comerciais, à *mercadoria- educação* (Rodrigues, 2007: 5).

Outro ponto importante para essa discussão e que foi enfatizado por Gorgulho é que:

> O setor educacional iria se consolidar em uma economia de escala, onde grandes grupos ofereceriam ensino superior barato, com uma qualidade *razoável*, prevê o consultor financeiro Renato de Souza Neto, ex-sócio da Paulo Renato Souza Consultores (Gorgulho, 2007 grifo nosso).

Gorgulho ainda ressalta que o quadro se configura da seguinte forma: grandes fundos de investimentos e capital externo apostam seus dólares nos grandes grupos nacionais, que estão comprando instituições médias, que, por sua vez, incorporam as pequenas. Para Souza Neto (apud Gorgulho, 2007) os principais consolidadores dessa cadeia são: a Universidade Anhembi Morumbi do grupo norte-americano Laureate Education, a rede universitária global Whitney International University System, o paulista Grupo Anhanguera, o norte-americano Apollo Group, o mineiro Centro Universitário UNA e a carioca Universidade Estácio de Sá. Souza Neto ainda esclarece que esses grupos são bons na área de gestão, e que compram instituições que estão baratas, endividadas, com muitos passivos e reestruturam, via administração inteligente das dívidas e dos riscos, até reverter a situação e a empresa voltar a dar resultado [lucro] em dois ou três anos.

Em 2011, a partir de dados e fatos levados ao conhecimento do Sindicato dos Professores do Estado de Minas gerais, com algumas modificações e acréscimos, temos a confirmação dessa tendência observada por Souza Neto. O Centro Universitário UNA, de Belo Horizonte, é hoje um grupo paulista e não mais mineiro. Há ainda um grupo bastante forte nesse cenário, que é o Kroton.[3]

---

3 A Kroton Educacional, dona da marca Pitágoras (Mares Guia, ex-ministro do Turismo), entrou para a Bovespa em julho de 2007, onde teria captado R$ 396 milhões. Seu alvo seriam escolas de 1 a 4 mil alunos, localizados em cidades de grande potencial de crescimento. "Até agora, o grupo investiu R$ 200 milhões em 15 estabelecimentos que têm as marcas Pitágoras e Ined, esta para cursos de tecnologia. São oferecidos 19 cursos para 26 mil alunos nas 25 unidades instaladas" (Almeida, 2008).

Sguissardi (2008) também apresenta em seu artigo uma matéria intitulada "O negócio da escola de marca"*, d*o jornalista Edson P. de Almeida, do jornal *Valor Econômico* (11.07.2008), que atualizava dados fundamentais para se entender o momento vivido pelo mercado educacional. A matéria informava que os *fundos de investimento* (principalmente estrangeiros) seriam cerca de duas dezenas, dispondo de R$ 3 bilhões para serem aplicados no setor educacional no Brasil. Até o momento, quatro redes nacionais de educação superior privado/mercantis abriram seu capital e passaram a negociar ações na Bolsa de Valores – Bovespa: Anhanguera, Estácio de Sá, Sistema Educacional Brasileiro – SEB, e Kroton. O total captado em um ano no mercado de capitais: cerca de R$ 1,9 bilhão.

Almeida (2008) , citado por Sguissardi (2008), chama atenção ainda para o fato de as avaliações do crescimento desse mercado basearem-se em informações sobre aquisições, incorporações realizadas e também em notícias sobre ofertas feitas por fundos de investimentos à instituições brasileiras de educação. Nesse ponto, ele enfatiza a suposta oferta preliminar do grupo americano *Apollo*, em parceria com o fundo *Carlyle*, para compra da Universidade Paulista – Unip, com 198 mil alunos, pelo valor de R$ 2,5 bilhões.

Ainda segundo Almeida, do *Valor Econômico*, e citado por Sguissardi (2008), os negócios somente não teriam sido maiores porque grande parte das IES incorporáveis possui baixo nível de governança gerencial ou alto grau de informalidade, o que assustaria o investidor estrangeiro. Para resolver essa questão, criaram- se, nos anos recentes, diversas firmas de consultoria especializadas em preparar as IES para serem incorporadas por organizações nacionais ou internacionais.

Essa discussão mostra que a educação superior privada ganhou de fato os contornos de mercantilização e financeirização e, muitas vezes em caráter, global. Mas, quais as consequências disso para as condições de trabalho e a qualidade de vida dos trabalhadores em educação?

No contexto em que o capital internacionalizado vem desenhando novas modalidades de trabalho, a precarização e flexibilização de garantias e direitos sociais vêm sendo as características que mais se sobressaem nas condições de trabalho vigentes em todos os setores. O setor educacional privado não é diferente. E no ensino superior, principalmente a partir do Decreto n. 2.306/97, essas condições adversas se agravam cada vez mais.

Analisando o que Antunes (2008) chama de uma nova morfologia do trabalho, caracteriza-se o seguinte quadro para os professores do ensino superior privado: 1. terceirização; 2. subcontratação; 3. ensino à distância (totalmente desregulamentado); 4. exclusão de professores mais idosos e, portanto, com maior tempo de serviço; 5. ensalamento, ou seja, junção de turmas com excesso de alunos acarretando aumento da carga horária docente; 6. sobrecarga de trabalho (transferência do trabalho do setor administrativo e de secretaria para os professores, exigência de atendimento aos alunos pela Internet, entre outras atividades).

O professor, nesse processo, se depara com a necessidade de desempenhar vários papéis, muitas vezes contraditórios, que lhe exigem manter o equilíbrio em várias situações. Exige-se que seja companheiro e amigo do aluno, proporcione a ele apoio para o

seu desenvolvimento pessoal, mas que, ao mesmo tempo, ao final do curso, adote um papel de julgamento, contrário ao anterior. Deve-se estimular a autonomia do aluno, mas ao mesmo tempo pede que se acomode às regras do grupo e da instituição.

Entre as modificações consideradas mais significativas ocorridas no papel do professor está a relacionada ao que denominava-se de "avanço contínuo do saber". Não se trata somente da necessidade de atualização contínua, mas, sim, da renúncia a conteúdos que era do seu domínio durante anos. A maioria das escolas de ensino superior privado, hoje, tem portais na Internet e exigem que seus professores disponibilizem seus conteúdos para os alunos e, sequer, lhes pagam direitos autorais.

Outra grande característica desse novo cenário mercadológico da educação é a ideia de que o aluno é o cliente, e isso é passado para os alunos. Essa convicção leva os alunos a tratar o professor com falta de respeito e total desinteresse ao conteúdo ministrado. Não buscam saber, buscam diploma. Só que o aluno, nessa visão mercadológica, em verdade não é cliente; é a própria mercadoria, o próprio produto que deveria ser de qualidade.

Essa situação leva ao desencanto, ao adoecimento e até mesmo ao abandono da profissão. A falta de respeito e desvalorização do professor leva hoje à uma grande redução da categoria de docentes. Tal como aparece hoje, a "profissão" docente exibe, mesmo aos olhos do observador comum, sinais evidentes de precarização, visíveis pela simples comparação histórica.

Considerações finais

À guisa de conclusão, gostaríamos de apontar perspectivas atuais e futuras, dentro dos caminhos do desenvolvimento profissional e do profissionalismo dos docentes. Os dados, que apresentamos neste artigo, confirmam alterações no papel do Estado e um novo cenário para o ensino superior privado. Cenário de mercantilização e "financeirização" da educação. Surge também, nesse contexto, uma considerável precarização do trabalho dos professores. A sociologia do trabalho mostra que as fragilidades que envolvem o trabalho docente são complexas.

Os aspectos salariais, embora mais indicativos, não cercam todos os problemas que envolvem a precarização do trabalho dos professores. Pensando a docência a partir das profissões, o tema das tecnologias da informação e comunicação – TIC pode suscitar várias outras preocupações, como é o caso de sua desvinculação do saber específico e da intervenção própria do professor ao utilizar os recursos dessas novas tecnologias. Se tomarmos como exemplo a maioria dos cursos de educação à distância, não teremos dificuldades em perceber a predileção pela lógica gerencial na sua utilização, em que um especialista é chamado a produzir conteúdos que serão veiculados pelos recursos técnicos.

Desde a criação da Organização Mundial do Comércio – OMC, em 1994, o Acordo Geral de Comércio de Serviços – Gats incluiu a educação entre os setores a serem postos à disposição do livre comércio global. O maior problema é que a educação, a partir dos anos 1990, teria deixado de ser garantida como direito, como bem público, segundo

critérios de disponibilidade, acessibilidade, aceitabilidade e adaptabilidade, como sugere Tomaševsky (2001), para ser explorada como atividade de mercado, atendendo ao critério de eficiência. O que importava, e ainda importa, é atender milhões de cidadãos (nessa visão compreendidos como consumidores) com boa (será?) qualidade a um custo baixo (cf. Câmara da Reforma do Estado, 1995).

Referências

Antunes, F. "O espaço europeu de ensino superior para uma nova ordem educacional", *Educação Temática Digital*, Vol. 9, n. especial, Campinas, dez 2007. Disponível em: http://143.106.58.55/revista/viewissue.php?id=28. Acesso em: 2 de outubro de 2008.

Benjamin, C. "Karl Marx manda lembranças", *Folha de S. Paulo,* São Paulo, 20 set 2008. Disponível em: http://www1.folha.uol.com.br/ fsp/dinheiro/fi2009200824.htm. Acesso em: 20 de setembro de 2008.

Brasil. *Censo da educação superior*. Disponível em: http://www.inep.gov.br/superior/censosuperior/. Acesso em: 20 de dezembro de 2009.

———. Mensagem de veto n. 9, de 9 de janeiro de 2001. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/Mensagem_Veto/2001/Mv0009-01.htm. Acesso em: 5 de janeiro de 2010.

———. Instituto de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Sinopse estatística do ensino superior: Graduação 1999*, Brasília, Inep, 2000.

———. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, 1996.

———. Constituição da República Federativa, 1988.

———. Ministério da Educação e Cultura. "Relatório da equipe de assessoria ao planejamento do ensino superior – Eapes", Rio de Janeiro, MEC, 1969.

Câmara da Reforma do Estado. "Plano diretor da reforma do aparelho do Estado", Brasília, Presidência da República, 1995.

Gorgulho, V. "A consolidação do mercado", *Ensino Superior*, n. 101, São Paulo, fev 2007. Disponível em: http://revistaensinosuperior. uol.com.br/textos.asp?codigo=11892. Acesso em: 10 de outubro de 2008.

Kroton Educacional S/A. *Ensino no Brasil*. Disponível em: http://www.mzweb.com.br/kroton/web/conteudo_pti.asp?idioma=0&tipo=6361&conta=. Acesso em: 15 de dezembro de 2009.

Minto, Lalo Watanabe. "O público e o privado nas reformas do ensino superior brasileiro: Do golpe de 1964 aos anos 90", Campinas, Universidade Estadual de Campinas, 2004, dissertação de mestrado em educação.

Nascimento, Samuel P. "O novo ensino superior privado brasileiro na visão do direito econômico", in *Extra-Classe: Revista de Trabalho e Educação*, Vol. 1, n. 3, Belo Horizonte, Sinpro Minas, 2010.

———. "Mercantilização do ensino superior brasileiro: Análise da política econômica privatizante em face da Constituição de 1988", Belo Horizonte, Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, 2010, dissertação de mestrado em direito.

Oliveira, Romualdo P. de. "A transformação da educação em mercadoria no Brasil", *Educação & Sociedade*, Vol. 30, n. 108, Campinas, Editora Unicamp, 2009.

Peixoto, Madalena G. "A reforma do ensino superior privado", *Revista Princípios*, n. 73. São Paulo, Anita Garibaldi, 2004.

Rodrigues, J. *Os empresários e a educação superior*, Campinas, Autores Associados, 2007.

Saviani, Dermeval. "Sistema Nacional de Educação: Uma decisão política", *Revista Conteúdo*, n. 3, São Paulo, Contee, 2009.

Sguissardi, V. "Modelo de expansão da educação superior no Brasil: Predomínio privado/mercantil e desafios para a regulação e a formação universitária", *Educação & Sociedade*, Vol. 29, n. 105, Campinas, set-dez 2008.

Tomaševsky, Katrina. "Human rights obligations: Making education avaliable, accessible, acceptable, and adptable", *Right to Education Primers*, n. 3, Estocolmo, Sida, 2001.

Tommasi, L. de; J. M. Warde & S. Haddad (orgs). *Banco Mundial, OMC e FMI: O impacto nas políticas educacionais*, São Paulo, Cortez, 2008.

33

Sindicato dos Trabalhadores em Educação Básica Pública do Estado do Piauí – Sinte-PI: "Uma trajetória de luta pela dignidade do trabalhador em educação"

***João Correia da Silva* ***

1. Origem dos sindicatos

Compreender a origem dos sindicatos requer uma análise profunda à luz de vários autores. A denominação sindicato aparentemente é de origem latina, *Syndicus, que* significaria o ente encarregado de tutelar o direito ou os interesses de uma comunidade ou sociedade. Outros atribuem a origem da denominação sindicatos ao grego: S*undiké* – síndico – que representaria a justiça comunitária, a administração e dedicação a uma comunidade.

As primeiras associações que se tem registro são as denominadas corporações de Roma, criadas por Numa Pompilio (736-671 a.C.) as quais não atuavam como instrumentos de defesas de direitos coletivos, mas sim eram formas de distribuir o povo conforme sua profissão. Foram criadas para dividir o povo e os dividia em três classes de hierarquias distintas: mestres, companheiros e aprendizes.

Somente com muito esforço se passava de uma classe para outra, havendo quem diga que esse poderia ser o "embrião do sindicato patronal", já que os mestres eram verdadeiros patrões.

Na Espanha, essas corporações assumiram as formas de grêmios e em Portugal de ofícios, sendo que no Brasil, foram criados grêmios, entretanto com objetivos menores (participação de festas religiosas) e seguindo o modelo da metrópole. No século XVIII essas corporações, também intitulada de corporações de ofício, que haviam se convertido em novo instrumento de domínio capitalista, entram em declínio, eis que artesãos

* João Correia da Silva, Sindicato dos Trabalhadores em Educação do Piauí, mestrando em educação e política do desenvolvimento na Universidade Lusófona de Humanidade e Tecnologia de Lisboa / Fórum – Piauí; contato: prof.correia@yahoo.com.br.

rebelam-se contra mestres pleiteando melhores salários e mais liberdade para o ingresso no mercado de trabalho.

Com a primeira Revolução Industrial e o enaltecimento de discussões sobre questões sociais (discutia-se os baixos salários, as longas jornadas de trabalho, a concentração de renda, as péssimas condições de vida) surgiram primeiro reuniões e coalizões temporárias e, posteriormente, organizações duradouras e com finalidades bem definidas.

Para Segadas Viana (2002), a definição de sindicato varia, de acordo com o tempo e as condições políticas, razão pela qual, para alguns estudiosos, o sindicato é a coalizão permanente para a luta de classe e, para outros, é o órgão destinado a solucionar o problema social.

Para Octávio Bueno Magano (1990) sindicato é "a associação de pessoas físicas ou jurídicas, que exerce atividade profissional ou econômica, para a defesa dos respectivos interesses".

Por sua vez, José Augusto Rodrigues Pinto (2000), após constatar que as definições, raramente, fazem alusão ao ponto que distingue as entidades sindicais das coalizões, isto é, o caráter permanente, define sindicato como "uma associação constituída, em caráter permanente, por pessoas físicas ou jurídicas para estudo e defesa de seus interesses afins e prestação assistencial a todo o grupo, além de outras atividades complementares que o favoreçam".

Nesse sentido, observa-se que o sindicato pode ser definido como entidade constituída, com caráter permanente, por trabalhadores, que exerçam suas funções dentro de um mesmo ramo de negócio, ou empresas públicas ou privadas que explorem o mesmo ramo econômico, objetivando a defesa dos interesses comuns a todos os membros da categoria.

Para Martins Catharino (1977), "sindicato, em sentido amplo, é a associação trabalhista de pessoas, naturais ou jurídicas, dirigida e representada pelas primeiras, que tem por objetivo principal a defesa dos interesses total ou parcialmente comuns, da mesma profissão ou atividade, ou de profissões ou atividades similares ou conexas".

A lei brasileira não dá uma definição de sindicato, como, aliás, ocorre em outras legislações. Indica, porém, os fins e os sujeitos que podem sindicalizar-se. O estudo, a defesa, os fins e os sujeitos, a coordenação dos interesses econômicos ou profissionais de todos os que, como empregadores, empregados, agentes ou trabalhadores autônomos, ou profissionais liberais, exerçam, respectivamente, a mesma atividade ou profissão ou atividades ou profissões similares ou conexas são os fins e os sujeitos da sindicalização.

Diante várias concepções, observa-se que o sindicato é uma instituição privado sem fins lucrativos que atua em defesa da categoria, buscando a unidade da classe com objetivo centrado na melhoria das condições de trabalho e melhorias salariais.

2. A luta dos professores do Piauí na formação da associação

A história do sindicato se faz presente onde existe trabalhador organizado. Onde se entende que todas as organizações sociais têm um papel fundamental, na formação do cidadão. Com isso, justifica-se a relevância do estudo sobre o tema: *Sindicato dos Trabalhadores em Educação Básica Pública do Estado do Piauí – Sinte-PI: "Uma trajetória de luta pela dignidade do trabalhador em educação"*.

É precípuo frisar que o movimento sindical no estado do Piauí toma uma nova configuração envolvente ao se referir aos movimentos promovidos pelo Sinte-PI. Diante da necessidade de conhecer as ações e atividades necessárias para a constituição do Sinte-PI, busca-se conhecer e compreender a origem e formação, as lutas que dentro do processo de construção e reconstrução da caminhada marcaram o surgimento do sindicato.

Acredita-se que o tema poderá oferecer subsídios teóricos e práticos que atualizem e otimizem a prática sindical, a construção de conhecimentos, a solidariedade no trabalho colaborativo, a criatividade e compreensão da política da realidade. Daí optou-se investigar "Uma trajetória de luta pela dignidade do trabalhador em educação do Piauí", quanto ao uso desses recursos.

Em consonância ao exposto é importante revelar o interesse pelo tema, pontuando que este advém da formação em geografia e pós-graduado em educação e política de desenvolvimento, como também de práticas nos movimentos estudantis e sindicais, estudos realizados e experiência como docente e sindicalista desde anos de 1990. Pretende-se com esta investigação contribuir com o debate acerca da luta e estratégias voltada para o desenvolvimento de atividades que promovam a negociação, o entendimento e a compreensão dos governantes da necessidade de se respeitar, valorizar e investir no trabalhador em educação do estado do Piauí.

No entanto, observa-se que o surgimento do Sinte-PI aparece junto ao movimento de criação de sindicatos no Brasil durante o regime da ditadura militar, onde os funcionários públicos e os servidores das instituições paraestatais eram excluídos do direito à sindicalização. Com a Constituição de 1988, ficou garantido ao servidor público civil o direito à livre associação sindical (Art. 37, VI). Em alguns países, essas classes desde há muito são admitidas como titulares desse direito. A Convenção n. 87 – estendendo o direito à sindicalização aos trabalhadores e empregados, sem distinção de qualquer sorte – tem sido interpretada como abrangente ao funcionalismo públicos. Mesmos os países que adotam essa regra, não admitem, contudo, a sindicalização dos militares, policiais e magistrados, nem permite o uso de certos direitos sindicais, como a negociação coletiva ou greve, embora esta última não tenha dependência do sindicato.

A Constituição de 1988 assegura o direito de greve indistintamente a todas as profissões e, especificamente, aos funcionários públicos (Art. 37, VII). A Lei n. 7.783, de 28 de junho de 1989, regula o exercício de direito de greve e define as atividades essenciais.

O sindicato brasileiro, segundo a doutrina predominante, é de direito privado, sendo esse o entendimento de Catharino, Amauri Mascaro Nascimento, Orlando Gomes e Elson Gottschalk, Segadas Vianna, Délio Maranhão etc.

Após a Constituição de 1988, os vínculos jurídicos com o Estado foram efetivamente rompidos, com a autonomia dos sindicatos e de sua função de defesa dos interesses coletivos e individuais dos seus representados.

O processo de construção do Sinte-PI também vivenciou dois momentos políticos na história do movimento sindical do Brasil e do Piauí. O primeiro está relacionado a uma fase assistencialista, iniciada com um processo de organização da categoria de professores durante o período do regime militar , 1968. As primeiras reuniões de professores do ensino médio oficial ocorreram nas dependências do Colégio Estadual Zacarias de Góis – Liceu Piauiense. Surgiu então a Associação dos Professores do Ensino Médio do Piauí – Apemop, com 450 professores filiados e visível dependência com o governo do estado. O eixo das reivindicações voltava-se basicamente para o campo assistencialista. Foi construído o Clube do Professor, a Colônia de Férias em Luís Correia, ofereceu-se prestação de serviços médico-odontológicos e a concessão de empréstimos aos professores através do Instituto de Assistência e Previdência do Estado do Piauí – Iapep. Essas atividades faziam com que houvesse entre trabalhadores associados e a entidade uma dependência mais direta, obrigando ao trabalhador uma relação diária envolvente, o que levou a entidade a realizar movimentos consistentes em defesa da categoria.

Diante da organização, união e fortalecimento da categoria, no mesmo ano de fundação da Apemop, no dia 1º de maio de 1968, inicia-se a primeira greve dos professores do ensino médio oficial do Piauí. Greve esta que marcou o primeiro movimento oficial em defesa dos professores do Piauí.

Em 1971, com a LDB 5.692, que reformula o ensino brasileiro, são extintos os cursos primário, ginasial, clássico e científico, e instituídos os cursos de 1º e 2º graus. A Apemop perdeu sua base de representação e, consequentemente, sua razão de existir. Diante desta situação os professores mantiveram suas reuniões e, em 1973, numa assembleia geral, os professores ajustam os estatutos da Apemop e fundam a Associação dos Professores do Estado do Piauí – Apep, dando, assim, um novo rumo para o movimento organizados dos professores do estado do Piauí.

No ano de 1974, considerado como o auge do período do "milagre econômico" brasileiro, houve um maior grau de adesão e colaboracionismo político dos lideres da Apep em relação ao governo do estado, (na época Alberto Tavares Silva) chegando alguns dirigentes a ocupar postos intermediários na hierarquia dos órgãos do sistema da educação do governo estadual.

Durante todo o ano de 1975, os trabalhadores do magistério continuam insistindo em formular o plano de carreira da categoria, reivindicando principalmente regularização funcional inserido no Estatuto do Servidor, como atualização dos salários dos professores do interior em relação ao pagamento dos professores lotados na capital, a regulamentação da progressão horizontal e do acesso do professor de uma classe para outra imediatamente superior etc., tornando essas e outras ações, bandeira de luta durante vários anos.

A trajetória de luta durante todo o período militar ficou marcada por paralisações, manifestações, passeatas, greves e piquetes, tudo isso em nome de melhores salários e condições de trabalhos.

Com a implantação da Constituição de 1988 e a democratização do Brasil, a Apep passa de associação a sindicato e, em assembleia geral, é aprovada a filiação da entidade à Central Única dos Trabalhadores – CUT, trazendo, junto à Constituição de 1988, muitas lutas e mobilização dos trabalhadores e grandes avanços: o direito de se organizar em sindicato, o direito de greve, a estabilidade, a liberdade de manifestação. A Apep/Sindicato passa a ser filiada à Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação – CNTE, em 1979.

Com vários direitos garantidos na nova Constituição, os trabalhadores da educação, agora mais organizados, foram à luta em busca dos seus direitos. Promoveram várias greves, paralisações, passeatas e manifestações, algumas com excessos que feriam os princípios da nova Constituição. Nesse ano ocorreu uma greve de 100 dias, onde muitas lideranças foram presas.

3. O Surgimento de um sindicato forte e atuante

Com a realização do IV Congresso Estadual dos Professores do Piauí, a Apep/Sindicato é transformada em Sinte-PI, Sindicato dos Trabalhadores em Educação Básica de 1º e 2º Graus da Rede Pública no Estado do Piauí. Um grande congresso fortalecido pela base, no qual se inicia nova greve que perdurou entre abril de 1990 e agosto de 1991, a maior greve da história da educação do estado do Piauí, culminando em perda do ano letivo, por conta da intransigência dos governadores Alberto Tavares Silva e Freitas Neto.

As lutas se sucederam durante os anos 1990, principalmente em busca de reajuste salarial. Em 1997, com a realização do VII Congresso Estadual dos Trabalhadores em Educação, em Teresina, aconteceu a unificação das entidades do magistério: Associação dos Orientadores do Estado do Piauí – Aoep e Associação dos Supervisores do Estado do Piauí – Assuep. Transformou-se a Apep/Sindicato em Sinte-PI .

4. Principais conquistas

Após a democratização do Brasil, as lutas dos trabalhadores foram marcadas por várias manifestações, greves e ingresso de ações na Justiça que trouxeram para a categoria dos trabalhadores em educação, várias conquistas, como:

- conquista pela unificação do pagamento da capital e interior;
- Estatuto do Magistério;
- consolidação do pagamento do salário mínimo para os professores de 40 horas-aula;
- transformação do Iapep em previdência e plano de saúde;
- ação judicial pelo pagamento do salário mínimo como vencimento básico para os trabalhadores em educação;
- início do pagamento do salário mínimo para os funcionários de escola em segunda etapa para professores de 20 horas-aula;

- reintegração de 142 trabalhadores em educação expurgados no governo Freitas Neto nos anos de 1998 e 1999;
- obtenção, em todas as instâncias da Justiça, do mandado de segurança que obrigava o governo a pagar vencimento igual ao salário mínimo retroativo a maio de 1993 – o Sinte-PI reclamou intervenção no estado para obrigar o governo a cumprir a determinação judicial;
- ação que proíbe o governo descontar os dias parados no período de greve;
- reversão nos pedidos do Programa de Desligamento Voluntário – PDV de vários associados que haviam assinado o requerimento do PDV;
- reintegração de mais de 65 trabalhadores da educação das várias cidades dos Núcleos Regionais do Sinte-PI;
- implantação do Plano de Carreira da Educação;
- concurso para professores;
- disciplinamento das remoções através de portaria da Secretaria de Educação;
- vale transporte;
- eleição para diretores de escola na capital e interior;
- concursos para servidores trabalhadores em educação (vigias, merendeiras e zeladoras);
- lançamento e implantação do projeto social "Paternidade e Cidadania";
- implantação do Pró-Funcionário com mais de 2.000 cursistas;
- implantação do piso salarial do magistério.

Durante os anos de 2010 e 2011 estão sendo discutidas com o governo várias ações que visam à melhoria salarial dos trabalhadores em educação (revisão do Plano de Carreira), como também à melhoria da estrutura das escolas e das condições de trabalho.

Referências

Brito Filho, José Cláudio Monteiro de. *Direito sindical*, São Paulo, LTr, 2000.

Catharino, José Martins. *Tratado elementar de direito sindical*, São Paulo, LTr, 1977.

Costa, Armando Casimiro; Irany Ferrari & Melchíades Rodrigues Martins. *Consolidação das Leis do Trabalho*, 3. ed., São Paulo, LTr, 2006.

Delgado, Maurício Godinho. *Direito coletivo do trabalho*, São Paulo, LTr, 2003.

Magano, Octávio Bueno. *Manual de direito do trabalho*, 2. ed., Volume III – "Direito coletivo do trabalho", São Paulo, LTr, 1990.

Nascimento, Amauri Mascaro, *Curso de direito do trabalho*, 19. ed., São Paulo, Saraiva, 2004.

———. *Compêndio de direito sindical*, 3. ed., São Paulo: LTr, 2003.

Segadas Viana, "Instituições de direito do trabalho", *Jus Navigandi*, Ano 7, n. 55, Teresina, mar 2002.

34

O magistério secundário e o associativismo docente no Brasil entre os anos 1940 e 1960: A trajetória da Associação dos Professores do Ensino Secundário e Normal Oficial do Estado de Sã Paulo – Apesnoesp*

Paula Perin Vicentini &
Rosario S. Genta Lugli **

Esta comunicação propõe-se a examinar como as representações sobre a profissão constituíram-se no campo educacional brasileiro, privilegiando o processo de afirmação do magistério secundário que começou nos anos 1940, com o crescimento deste nível de ensino.[1]

Busca-se aqui analisar os esforços deste segmento da categoria para divulgar as especificidades que caracterizavam o exercício da docência no ensino secundário, com vistas a melhorar o seu estatuto profissional no âmbito do serviço público, a partir da trajetória da Associação dos Professores do Ensino Secundário e Normal Oficial do Estado de São Paulo – Apesnoesp, desde a sua fundação, em 1945, até o início dos anos 1960. Esta entidade passou a ser denominada Associação de Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo – Apeoesp a partir de 1971 e, desde 1988, tornou-se sindicato. Tal análise toma como referência a noção de campo, tal como a define Pierre Bourdieu (1989): um espaço de lutas estruturado em função de objetos de disputa, no qual se constituem interesses específicos e regras de funcionamento próprias, ao mesmo tempo

* Este texto integra resultados de pesquisas realizadas em nível de mestrado e de doutorado na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo e que contaram com o auxílio financeiro da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo. Cf. Vicentini (1997; 2002) e Lugli (1997; 2002).

** Paula Perin Vicentini, Universidade de São Paulo; contato: paulavicentini@aol.com. Rosario S. Genta Lugli, Universidade Federal de São Paulo; contato: gentalugli@yahoo.com.

1 Convém esclarecer que, embora de acordo com a organização do sistema educacional brasileiro anterior à Lei de Diretrizes e Bases da Educação – de 1971 – a escola secundária constituísse "um dos ramos do ensino médio" (Sposito, 1984: 80), utilizamos aqui o termo magistério secundário para nos referirmos aos docentes que atuavam em todos os ramos deste nível de ensino.

em que se estabelece a posição de seus agentes e instituições de acordo com o reconhecimento alcançado dentro do próprio campo mediante as disputas pela legitimidade. Nessa perspectiva,

> a razão de ser de uma instituição (ou de uma medida administrativa) e dos seus efeitos sociais, não está na "vontade" de um indivíduo ou de um grupo mas sim no campo de forças antagonistas ou complementares no qual, em função dos interesses associados às diferentes posições e dos *habitus* dos seus ocupantes, se geram as "vontades" e no qual se define e se redefine continuamente, na luta – e através da luta – a realidade das instituições e dos seus efeitos sociais previstos e imprevistos (Bourdieu, 1989: 89-94).

No caso do campo educacional, a organização do sistema de ensino – que, no Brasil, ocorreu em nível estadual – e a delimitação do espaço profissional dos professores constituíram marcos no seu processo de estruturação que envolveu, também, a criação de instituições para a formação docente, a produção e a circulação de conhecimentos específicos para a área (Catani, 1989). As entidades representativas do magistério inseriram-se nesse processo disputando a posição de porta-voz da categoria, numa tentativa de interferir nos rumos adotados pelas políticas educacionais e conquistar melhores condições para o exercício da profissão, bem como maior prestígio social. Com a expansão dos diferentes níveis de ensino, sobretudo do médio, os segmentos que integravam o magistério tornaram-se mais numerosos e criaram associações próprias, voltadas para a defesa de interesses específicos, ampliando as disputas travadas no interior do movimento docente e desenvolvendo o que Bourdieu chamou de lutas de representações, às quais correspondem diferentes princípios de classificação e de divisão do mundo social, tanto "no sentido de imagens mentais" quanto de "manifestações sociais" para manipulá-las e até modificá-las e por meio das quais se estabelece "o sentido e o consenso sobre o sentido, em particular sobre a identidade e a unidade do grupo, que está na raiz da realidade da unidade e da identidade do grupo" (Bourdieu, 1996: 108). Nessa perspectiva, o período analisado aqui é particularmente rico, pois no que concerne à história da profissionalização docente (Nóvoa, 1991; 1998) no Brasil trata-se de um momento em que ocorreram mudanças extremamente significativas com relação à natureza do conhecimento especializado que deveria instrumentar o trabalho docente e às práticas reivindicativas utilizadas para combater a desvalorização de seus vencimentos devido ao surto inflacionário desencadeado no governo de Juscelino Kubitschek. Além disso, os professores secundários começaram a se afirmar como um segmento expressivo da categoria, passando a disputar uma posição no movimento docente e inserindo-se nas lutas para definir ou redefinir a identidade do grupo, identidade até então fortemente vinculada ao magistério primário.

O processo mediante o qual os professores secundários passaram a organizar-se com vistas a lutar pela melhoria do seu estatuto profissional assumiu uma configuração bastante específica no estado de São Paulo, devido à natureza da expansão deste nível na rede de ensino público. Segundo Celso Beisiegel (1974), já nos anos 1940 o ensino primário havia se difundido para a quase totalidade da população urbana do estado, embora na zona rural o nível de atendimento ainda fosse reduzido e, em 1967, "a quase

totalidade da população escolarizável já aparecia matriculada em escolas primárias". Isto foi possível porque, além da construção de novos prédios escolares, utilizaram-se soluções de emergência, tais como a redução do número de anos do ensino primário e a ampliação dos turnos dos grupos escolares, chegando até a três turnos de aulas por dia. Já o ensino secundário, concebido para a formação das futuras elites do país, perdeu o seu caráter altamente seletivo somente com a ascensão dos governos populistas no estado, que garantiram a sua expansão.[2] No dizer de Beisiegel,

> assumindo diante da população o caráter de condição necessária à realização de expectativas de ascensão social e, pelas suas características, aparecendo como uma escola relativamente barata, de fácil multiplicação, a escola secundária teve progressivamente ampliada a sua capacidade de atendimento da procura. Sua função na *formação das futuras elites* aos poucos veio sendo relativizada. A expansão das oportunidades de matrícula [...] teve o efeito de reforçar e generalizar, entre os educadores e mesmo nas populações urbanas, em geral, a compreensão dos estudos secundários como uma simples continuidade dos estudos iniciados na escola primária (idem, 1974: 23-24).

Assim, o crescimento do número de escolas secundárias oficiais em São Paulo acentuou-se durante as gestões de Ademar de Barros e de Jânio Quadros – os principais representantes do populismo em São Paulo – os quais, para ampliar suas bases eleitorais, procuravam atender as pressões da população que passou a ter "aspirações educacionais voltadas para a realização de expectativas de mobilidade social vertical compatíveis com as mudanças observadas na estrutura do mercado de trabalho" (Beisiegel, 1974: 30-31). Este processo teve início no interior de São Paulo, reduto eleitoral de Ademar de Barros (1947-1950), que procurou satisfazer as reivindicações das cidades onde não havia estabelecimentos desse nível de ensino, particulares e públicos. Segundo Marília Sposito (1984), a demanda pelas escolas secundárias na capital foi atendida em parte pelo grande número de ginásios particulares, porém, no governo Jânio Quadros (1955-1958), a iniciativa oficial ampliou significativamente o número de vagas oferecidas na rede pública mediante a criação de "seções" anexas aos estabelecimentos de ensino já existentes, que passaram a funcionar em diversos horários e com professores contratados em caráter temporário, favorecendo "a rápida proliferação dos cursos ginasiais da cidade". No dizer da autora, na cidade de São Paulo o poder público

> viu-se na contingência de responder, simultaneamente, às necessidades de crescimento do ensino elementar e ginasial: de um lado tornava-se imperioso estender as oportunidades de acesso à escola primária à totalidade da população infantil, princípio democrático incorporado em suas orientações; de outro, já não era mais possível deixar de corresponder às necessidades emergentes de crescimento da rede de ginásios, reivindicados por setores cada vez mais significativos da população, embora as concepções em face da democratização da escola secundária ainda fossem bastante conflitantes no âmbito do Estado e de setores da sociedade ligados à educação (Sposito, 1984:. 29-30).

2 A respeito do papel do ensino secundário no sistema educacional brasileiro e das transformações pelas quais passou, cf. também Nunes (1980; 2000).

É justamente no âmbito do processo de expansão do sistema educacional paulista descrito até aqui que surgiram entidades representativas de setores específicos do magistério que alcançaram expressão no campo educacional, dentre as quais se destacou a Apesnoesp que passou a disputar a posição de porta-voz da categoria com o Centro do Professorado Paulista – CPP, fundado em 1930 e que constitui a entidade mais antiga do estado ainda em funcionamento. O CPP, vinculado aos professores primários – mais numerosos na época de sua criação –, foi a principal associação docente do estado durante um período significativo e começou a ter esta posição ameaçada a partir do final dos anos 1970. Nesta época, o grupo responsável pelas greves de 1978 e 1979 – realizadas durante a ditadura, portanto – assumiu a diretoria da Apeoesp, fazendo com que ela se posicionasse politicamente à esquerda, aproximando-se do movimento operário e opondo-se à alegada neutralidade política das entidades representativas da categoria. A partir deste momento, a imagem dos trabalhadores em educação e a referência ao Estado como patrão passaram a ser predominantes no movimento docente, coincidindo com a introdução do "sindicalismo combativo" – que, no dizer de Aparecida de Souza, caracterizou-se "pelo enfrentamento dos governos através de grandes mobilizações, manifestações de ruas e greves prolongadas" (1996: 7) e tem concentrado o interesse da produção da área que, em alguns casos, a toma como o marco inicial do processo de organização dos professores, desconsiderando a movimentação anterior a esse período.[3]

A proposta de analisar aqui a história da Apesnoesp desde a sua fundação (em 1945) até a realização da primeira greve geral do magistério público de São Paulo, realizada em 1963 – cerca de seis meses antes do Golpe Militar de 1964 –, procura contribuir para superar esta lacuna dos estudos historiográficos e configuram investimentos para a compreensão dos processos de construção da profissionalidade docente no Brasil. Em nossos trabalhos, temos procurado realizar um mapeamento do conjunto das representações forjadas acerca da profissão, considerando principalmente as concepções presentes nos momentos anteriores ao final da década de 1970, quando o "novo sindicalismo" fez emergir e tornou legítima a imagem do docente como trabalhador em educação. Esta imagem, que passou a ser predominante, vem sustentando os movimentos sindicais da categoria tanto no plano estadual quanto nacional e foi privilegiada nos estudos a esse respeito, silenciando as formas tradicionais de representar a profissão, desqualificadas pela hierarquia de legitimidades existente no campo. No entanto, tais representações que, num primeiro momento, exaltavam a nobreza e o caráter sacerdotal da missão do professor e, a partir do final dos anos 1950, incorporaram a imagem do profissional que precisava ser condignamente remunerado para o bom exercício do magistério, fizeram

3 Embora esta tendência não se restrinja aos estudos relativos a São Paulo, convém assinalar aqui que a ênfase das pesquisas neste campo recai sobre a história da mobilização dos professores em torno da Apeoesp a partir de 1978, oferecendo poucas informações sobre o período anterior (Kruppa, 1994; Kruppa e Joia, 1993; Peralva, 1992; Ribeiro, 1987; Costa *et alii*, 1982), com exceção dos trabalhos de Fassoni (1991) que conta com o depoimento de um de seus fundadores, de Sant'Ana (1993) que se ocupou das campanhas salariais promovidas na década de 1950 e, mais recentemente, Dobbeck (2000) que realizou um exame detalhado da documentação existente sobre a criação da entidade.

parte da estruturação e delimitação do campo educacional, dando origem a movimentos associativos e a práticas reivindicatórias, bem como a projetos de formação. Mesmo os modos mais propriamente "sindicais" e politizados de mobilização docente têm como base todas as representações que se construíram durante os primeiros três quartos do século XX, contra as quais reagiram e também a partir das quais se formaram. Consideramos, portanto, fundamental para compreender a história da profissão docente no Brasil, bem como as dinâmicas do campo educacional, que se recupere a movimentação dos professores e as representações tradicionais sobre o próprio trabalho, construídas no período assinalado. Nesse sentido, é importante conhecer as características concretas da situação de trabalho, que acabavam por condicionar as apropriações que os professores faziam dos conhecimentos pedagógicos disponíveis no campo, particularmente levando em conta a "heterogeneidade da categoria" (Fernandes Enguita, 1991), constituída pelos diferentes níveis de ensino, pelos diversos tipos de contratos, tanto nas escolas públicas como particulares, uma vez que estas implicavam em formações e modos de atuação específicos.

A fundação da Apesnoesp e a precariedade das condições de trabalho no início dos anos 1940

Conforme consta em seus *Estatutos*, a Apesnoesp foi fundada em 12 de março de 1945 para lutar contra os problemas específicos do magistério secundário e, de certo modo, suprir a deficiência do CPP cuja atuação estava direcionada para a defesa da parcela majoritária da categoria no período de sua criação: o professorado primário. De acordo com o depoimento de Raul Schwinden (membro da diretoria da entidade desde 1958 e seu presidente entre 1960 e 1978), "alegava-se que o CPP só cuidava dos professores primários e que os secundários estavam sem uma entidade que os pudesse liderar". Tal proposta foi lançada pelo Congresso de Professores Secundários, promovido pelos docentes da Escola Normal e Colégio Estadual de São Carlos, amplamente divulgado por Elisiário Rodrigues de Sousa (presidente de honra do Congresso e membro da primeira diretoria da entidade) na coluna que manteve, diariamente, no jornal *Diário de S. Paulo* por mais de 20 anos: "Educação e ensino". Segundo o colunista, a reunião tinha por objetivo articular os professores para pensar novas formas educativas em função do clima social do pós-Guerra:

> Ideia magnífica e oportuna. Magnífica, porque está a indicar os bons propósitos de união de uma classe que viveu sempre espalhada, sem coordenação de esforços e sem diretriz de orientação. Oportuna porque estamos atravessando uma das fases mais angustiosas do mundo. Já se delineiam os contornos imprecisos do período a que se deu o nome de "após-guerra". [...] A congregação dos professores do ensino secundário e normal representa, por assim dizer, a antecipação promissora do estabelecimento de um firme ponto de apoio a qualquer trabalho educativo que se queira realizar entre a juventude. E são os ginásios, colégios e escolas normais que formam a cultura média dos povos e preparam os elementos que se destinam às elites culturais.[4]

4 Depoimento de Raul Schwinden concedido a S. M. P. Kruppa e O. Joia em 05.04.1989 (Joia e Kruppa, 1993: 21). E. R. de Sousa, "Congresso de professores secundário", *Diário de S. Paulo*, "Educação e ensino", 12.12.1944: 6.

Na véspera da abertura do Congresso de Professores Secundários, Elisiário Rodrigues de Sousa renovou as suas esperanças no evento, louvando a iniciativa como símbolo de uma "nova fase" para a categoria, pois, ao seu ver, o certame de professores secundários favoreceria a organização de um segmento que até então se caracterizava pelo "comodismo" e desunião. Além disso, atribuiu à alta do custo de vida a mudança de atitude dos profissionais da rede pública. Em suas palavras,

> parece ter sido necessário essa elevação estonteante do nível de vida para que os professores deixassem aquele comodismo inexplicável em que se colocaram à espera de que os outros, possivelmente mais aflitos, tomassem a si o encargo de resolver os seus problemas, cujas soluções lhes seriam benéficas por extensão. [...] O magistério vem de entrar numa nova fase. Por todos os lados, a mesma louvável preocupação pelos problemas comuns e o mesmo anseio pelo despertar do espírito de solidariedade, em quantos estejam integrados na classe do professorado. E, dentro dele, dois grupos permaneciam meio indiferentes aos seus próprios destinos: os docentes dos ginásios, colégios e escolas normais oficiais e o pessoal das escolas industriais ou profissionais. [...] O Congresso de S. Carlos, por isso tudo, constitui uma grande promessa, uma fonte de esperanças e uma afirmação de fé.[5]

Elisiário Rodrigues de Sousa também informou os nomes dos estabelecimentos que enviariam representantes ao evento – em sua maioria, localizados no interior do estado – e os temas previamente definidos para serem discutidos, dentre os quais chamou a atenção para o objetivo de interferir na política educacional do estado de São Paulo mediante a criação do Conselho Estadual de Educação que, no seu entender, juntamente com "a união da classe" deveriam constituir as principais metas do movimento de organização dos professores secundários. Nesse sentido, o colunista defendeu a criação de uma associação de educação nos moldes das entidades americanas mediante as quais os docentes podiam opinar sobre os rumos do ensino paulista e contribuir para a elevação moral e cultural da categoria. Dentre os temas anunciados, convém destacar

a. a *união da classe* dos professores secundários e normais;

b. a *criação de um conselho estadual*, no qual deverão ser representados todos os estabelecimentos de ensino secundário, permitindo ao professor colaborar mais diretamente nos problemas de ensino;

c. *equiparação de vencimentos* de modo a atender a um padrão de vida compatível com o cargo;

d. *pagamento com regularidade* dos professores interinos, contratados e assistentes, seja qual for a forma de nomeação ou de contrato;

e. *pagamento com regularidade* dos professores que tomem parte em bancas examinadoras, ou concursos;

f. *inclusão em folha* [...] de pagamento, para recebimento mensal das *aulas extraordinárias*;

g. *regularizar o pagamento* por saldos e verba, evitando atrasos constantes;

---

5 E. R. de Sousa, "O Congresso de S. Carlos", *Diário de S. Paulo*, "Educação e ensino", 12.01.1945: 6.

h. *efetivação de todos os professores* que foram aprovados nos últimos concursos de títulos e provas;

i. *abono de faltas* por motivo de moléstia aos professores interinos, contratados ou substitutos;

j. *aproveitamento de todos os professores secundários* que perderam suas cadeiras em consequência do último concurso;

l. *cessar a distinção entre professores de aula e de cadeira*, a fim de que haja igualdade entre todos os professores secundários.[6]

Conforme se pode notar, os temas estabelecidos para a discussão no congresso evidenciam a precariedade que caracterizava a vida profissional do magistério secundário e normal em meados dos anos 1940. Este problema apareceu também no depoimento de Alberto Mesquita de Carvalho (um dos organizadores do congresso), segundo o qual os professores participantes, apesar do receio de serem punidos, decidiram solicitar o pagamento, atrasado há quase um ano, das aulas extraordinárias que, às vezes, ultrapassavam em valor a parte fixa do salário, paga com regularidade. O contrato dos professores secundários previa um número de aulas ordinárias variável, de acordo com a sua categoria: no caso dos lentes dos ginásios, colégios ou escolas normais, eram 50 por mês ou 12 por semana e, no caso dos professores de aula e assistentes, eram 75 por mês ou 18 por semana. Entretanto, era comum que os professores excedessem este *quantum,* em razão do aumento das matrículas nas escolas secundárias; nesses casos, as aulas eram consideradas "extraordinárias", sendo limitadas ao máximo de 30 por semana. O congresso também registrou a insatisfação no que concerne à diferença de pagamento entre lentes e assistentes, pois ambos eram sujeitos às mesmas formas de concurso e mesmo assim os assistentes ganhavam um ordenado fixo menor e tinham mais encargos. A requisição feita aos poderes públicos a partir do congresso obteve a promessa de uma melhor remuneração. Segundo Elisiário Rodrigues de Sousa, os professores secundários passariam a receber de acordo com o "padrão J" no quadro do funcionalismo, ou seja, vencimentos fixos de Cr$ 1.300,00 – o que, em seu dizer, fez a alegria de "quase 1.000 colegas" –, sem a extinção das aulas extraordinárias, apesar das mesmas não serem reajustadas proporcionalmente.[7]

Em março de 1945, foi convocada uma reunião no auditório da Escola Normal Caetano de Campos para fundar a Associação dos Professores do Ensino Secundário e Normal, à qual compareceram muitos professores da capital e do interior, o que indica

---

6 E. R. de Sousa, "Congresso de Professores Secundários", *Diário de S. Paulo*, "Educação e ensino", 13.12.1944: 6. E. R. de Sousa, "Mensagem ao Congresso", *Diário de S. Paulo*, "Educação e ensino", 13.01.1945: 6 (grifos nossos). Com o intuito de divulgar as atividades do evento, a referida coluna publicou, ainda, "Instala-se sábado o Congresso de Professores do Ensino Secundário de São Paulo", *Diário de S. Paulo*, 11.01.1945: 6; "Instala-se amanhã em S. Carlos o Congresso de Professores do Ensino Secundário", *Diário de S. Paulo*, 12.01.1945: 6; "Congresso de Professores do Ensino Secundário", *Diário de S. Paulo*, 13.01.1945: 6.

7 Depoimento de Alberto Mesquita de Camargo, professor da Escola Normal de São Carlos, a Terezinha Lisieux Vasconcelos, em 1987 (Kruppa, 1994: 142). E. R. de Sousa, "Aulas Extraordinárias", *Diário de S. Paulo*, "Educação e ensino", 02.12.1944: 6; "Pagamentos atrasados", *Diário de S. Paulo*, 12.10.1944: 6.

a repercussão da iniciativa à época. Na ocasião, foram discutidos os estatutos da entidade e eleita a primeira diretoria. Após ter sido empossada, a nova diretoria visitou o secretário da Educação e o diretor do Departamento de Educação – respectivamente Sebastião Nogueira de Lima e Sud Mennucci – para reiterar a reivindicação de vencimentos iniciais de Cr$ 1.300,00 e solicitar a incorporação da gratificação de magistério para os professores secundários.[8]

Os momentos iniciais da Apesnoesp não se caracterizaram por iniciativas assistencialistas com relação aos professores, embora se reconhecessem as dificuldades de sua vida cotidiana, num claro movimento de diferenciação da associação dos professores primários, o CPP, que se dedicava essencialmente a atividades recreativas e à prestação de serviços aos associados. Os *Estatutos* aprovados em 1946 visavam conquistar um "nível de vida compatível com a dignidade humana" e da possibilidade de interferir na política educacional, mediante a promoção de "uma aproximação mais eficiente, com os responsáveis pelo ensino no Brasil e no estado de São Paulo, de modo a serem os professores ouvidos por intermédio desta associação no estudo da legislação e métodos que visem a melhor aplicação e difusão das atividades pedagógicas". Além de organizar "departamentos especializados para estudo de todas as questões referentes ao ensino e legislação, de modo a, facilitando as consultas, poupar tempo e suavizar a difícil tarefa do professor", a entidade propunha-se a colaborar para o aperfeiçoamento cultural do magistério secundário por meio de diversas atividades, tais como "o intercâmbio entre os alunos dos ginásios, colégios e escolas normais de diferentes localidades, facilitando-lhes condução e estadia, intercâmbio que visará maior cultura e educação do aluno e leal camaradagem com os professores; palestras, conferências, reuniões, comemorações cívicas, congressos e tudo quanto possa estimular o maior interesse pelo estudo, pelo ensino, e pelos grandes vultos que engrandeceram a nossa Pátria" e a criação de "um centro de reuniões onde os associados possam debater e cultivar os grandes ideais de solidariedade humana e profissional" (*Estatutos aprovados em 1946*, Capítulo I, Art. 2º, p. 1-2). Nesse sentido, a Apesnoesp previa, também, a realização de "um congresso de ensino secundário e normal" anualmente e em diferentes cidades do estado – o qual, em 1946, ocorreu na capital.[9]

8 E. R. de Sousa, "Associação dos Professores Secundários", *Diário de S. Paulo*, "Educação e ensino", 06.03.1945: 6; "Associação dos Professores Secundários", *Diário de S. Paulo*, 09.03.1945: 6; "Vai ser instalada a Associação dos Professores Secundários", *Diário de S. Paulo*, 10.03.1945: 6; "Associação de Professores", *Diário de S. Paulo*, 11.03.1945: 6; "Congregam-se professores do ensino secundário e normal", *Diário de S. Paulo*, 11.03.1945: 6; "Associação dos Professores do Ensino Secundário e Normal", *Diário de S. Paulo, 13.03.1945:* 6; "Foi fundada ontem à tarde a Associação dos Professores do Ensino Secundário e Normal", *Diário de S. Paulo*, 18.03.1945: 9.

9 Infelizmente dispomos de poucas informações quanto à regularidade desses congressos, sobretudo porque a entidade parece não ter sido rigorosa ao definir o número de edições desse evento, pois há referências ao *X Congresso* em 1953 e em 1961, ambos realizados na capital.

A ambiguidade das primeiras lutas: A delimitação do espaço profissional e os conflitos entre interinos e efetivos

No Brasil, o processo de delimitação do espaço profissional do magistério secundário teve início em 1931, com a reforma Francisco Campos que criou o registro deste segmento da categoria junto ao Ministério da Educação, prevendo a exigência da formação universitária específica, fornecida pelas faculdades de filosofia. Embora o registro definitivo se destinasse apenas aos licenciados, o decreto n. 8.777 (24.01.1946) abriu a possibilidade de concedê-lo mediante a comprovação de 3 anos de docência, favorecendo, assim, os "velhos mestres" – autodidatas ou oriundos de cursos superiores diversos (direito, medicina, engenharia etc.) e de seminários –, que dispunham somente do registro provisório (Coelho, 1988).[10] No caso do magistério oficial, a realização de concursos de ingresso e remoção constituía não só um instrumento de delimitação do espaço profissional, como também uma garantia contra as interferências políticas na carreira docente. A situação funcional dos professores secundários no estado de São Paulo era muito instável em meados dos anos 1940, pois os professores efetivos eram em pequeno número, sendo a maior parte dos cargos supridos por nomeação de docentes interinos. Isso acarretava consequências sérias, de acordo com Raul Schwinden, ex-presidente da entidade:

> Os professores eram nomeados interinamente, quase sempre por influência política. O professor interino ficava com a espada na cabeça; qualquer vereador analfabeto, quando o professor era um pouco mais exigente ou saía daquelas normas, vinha a São Paulo e, por meio de politicagem, conseguia exonerá-lo. O professor interino vivia numa eterna instabilidade. Posteriormente, a Apesnoesp numa batalha que entrou com o CPP, conseguiu a realização de concursos para ingresso e remoção, a partir de 1948.[11]

Segundo Schwinden, a proposta de realizar um concurso de ingresso para o magistério secundário oficial em 1943 gerou "uma luta na classe" porque os interinos eram bastante numerosos e temiam perder sua cadeira para os licenciados pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da USP, os quais levavam vantagem devido à formação que haviam recebido na universidade. Esse temor devia-se sobretudo ao fato dos concursos serem extremamente rigorosos (havia três provas: escrita, didática e de erudição), com altos índices de reprovação. De fato, segundo informações publicadas na grande imprensa, entre 1934 e 1943, o estado atendeu a demanda para o magistério secundário e normal por meio da nomeação interina de aproximadamente 900 professores. Estes docentes passaram a lutar contra o concurso de títulos e provas, exigido por lei, reivindicando a sua efetivação sem que tivessem que passar pela avaliação. Este movimento não conseguiu resultados e eles tiveram que se submeter ao concurso promovido em 1943, no qual um número elevado de candidatos foi reprovado e entrou com recursos, impedindo os aprovados de assumirem as suas cadeiras, processo este que se arrastou até

10 A esse respeito, cf. também Nadai (1991).

11 Depoimento de Raul Schwinden concedido a S. M. P. Kruppa e O. Joia em 05.04.1989 (Joia e Kruppa, 1993: 21).

1945. Em seu depoimento, Sólon Borges dos Reis (um dos sócios fundadores da Apesnoesp e, como veremos, presidente do CPP a partir de 1956) descreveu o processo que, em 1948, resultou na realização anual dos concursos como uma "verdadeira guerra política e administrativa". Segundo ele, enquanto o concurso de ingresso para os professores primários já era rotineiro na década de 1930, para os professores secundários havia ocorrido somente em 1931 e 1943 e, quando o secretário da Educação (João de Deus Cardoso de Melo) na gestão de Ademar de Barros (1947-50) resolveu instituí-los, atendendo à reivindicação da Apesnoesp, enfrentou grande resistência, conseguindo promover em 1948 apenas o concurso de remoção e no ano seguinte o de ingresso. Entretanto, "os que não queriam concurso ganharam a eleição na Apesnoesp que passou a ser presidida por Geraldo Ulhôa Cintra, culto professor de Latim, lutador perseverante. A entidade passou a desempenhar [...] o papel de *advogado do diabo*, contra o concurso...", procurando mesmo rebaixar a média de aprovação do concurso anterior, realizado em 1943, através da interferência do Legislativo e do Judiciário, mas esta tentativa não foi bem sucedida e, em 1949, foi promovido o concurso de ingresso ao magistério secundário oficial que passaria a ocorrer anualmente. Cerca de cinco anos após a realização regular de concursos, a reprovação de cerca de 73% dos candidatos no ano de 1954 dá a medida do impacto causado por tal medida para este segmento da categoria, sobretudo se considerarmos a existência de artigos (inclusive editoriais) na grande imprensa exigindo a exoneração dos professores reprovados e que continuavam atuando nas escolas oficiais.[12]

Identifica-se, neste momento inicial da história da Apesnoesp, a existência de interesses conflitantes entre os membros do magistério secundário, devido à sua heterogeneidade (concursados e interinos, lentes e assistentes). O próprio presidente da entidade – Clemente Segundo Pinho –, em relatório datado de 1954, assinalou este fato, identificando como característica comum a "alta preparação cultural" como signo de distinção dos professores secundários no quadro do funcionalismo público. Esta categoria ganhava relevo no momento da expansão do ensino, levando a duras críticas à interferência política na regulamentação da carreira docente, colocando os professores como formuladores da "nova ordem pedagógica". No entanto, entre os próprios professores havia o conflito entre duas formas alternativas de legitimidade na profissão: ou a experiência de longos anos de ensino como interinos ou a nomeação pelo concurso. A posição oficial da entidade em meio a esse conflito pode ser observada nos seguintes excertos do já mencionado relatório de 1954:

> *A grande expansão da rede escolar oficial*, dotando os mais distantes núcleos urbanos de unidades de ensino médio, desde 1930, ou mais propriamente depois de 1934, decuplicando o número de estabelecimentos numa vintena de anos, criou *uma grande classe nova*, dentro do funcionalismo estadual, com *características bem distintas e nitidamente* configuradas, distinguindo-se pela alta preparação cultural geral e *especializada de seus membros* [...].

12 Depoimento de Raul Schwinden. *Projeto Memória da Apeoesp*, mimeo. E. R. de Sousa, "Mais um capítulo dos concursos", *Diário de S. Paulo*, "Educação e ensino", 24.02.1945: 6: "Reajustamento de professores", *Diário de S. Paulo*, 10.03.1945: 6. Depoimento de Sólon Borges dos Reis em 7.11.1996 (Vicentini, 1997, Vol. II: 16-23).

> A heterogeneidade de formação, as poucas oportunidades de congraçamento, as solicitações político-partidárias e o impulso egoístico de firmar-se e acomodar-se, até com prejuízo dos que apresentam as credenciais indiscutíveis do mérito e tempo de serviço, têm sido *empecilhos dificilmente arredados da vereda deste órgão de classe*. Nem sempre venceram as forças centrípetas de união em torno da Apesnoesp.
>
> *Para tratar contra a entidade* sempre estiveram ativos os políticos profissionais, os maus burocratas do ensino, os perpétuos apadrinhados do situacionismo, os inconscientes da importância e significado da docência, os céticos e gratuitos censores dispostos a destruir pela ironia, os solitários aristocratas do magistério, entronizados numa falsa auto-suficiência, esclerosados na rotina, impermeabilizados na especialização e por um mórbido narcisismo.
>
> A ignorância dos problemas gerais e a cegueira diante dos sistemáticos esbulhos da classe *podem manter, enclausurados, colegas respeitáveis*, ativos na cátedra e na aquisição de cultura [...].
>
> Não podemos, entretanto, atribuir as recentes vitórias a um trabalho individual, ou interpretá-las como feliz êxito dos diretores atuais, apenas, mas como efeito de uma cristalização ou enrijecimento, de uma *tomada de consciência interna da classe pela própria classe*, através das lutas constantes, desde a renovação de métodos pedagógicos, pelas ondas de novos docentes nem sempre compreendidos, desde o esforço de criação de uma ambiência de cultura em nossas cidades do interior, nem sempre devidamente interpretado e muito menos valorizado, até à oposição e bloqueio, por todo o magistério, das leis tumultuárias do setor educacional, denúncia e protesto da interferência político-partidária em nossas escolas.[13]

Nos estatutos aprovados em assembleia geral extraordinária, realizada em 12 de março de 1946, a heterogeneidade do magistério secundário fez-se presente no capítulo relativo aos sócios, que previa a inclusão de

> todos os professores do ensino oficial, secundário e normal do estado de São Paulo, catedráticos, assistentes, orientadores, preparadores, interinos, contratados substitutos, comissionados e os professores de educação das escolas normais livres municipais, os diretores e vice-diretores dos colégios-escolas normais e ginásios oficiais, bem como inspetores do ensino secundário e normal do estado de São Paulo" (Capítulo II, Art. 3º: 2-3).

Ao serem reformulados em 1952, os Estatutos da Apesnoesp, que parecem ter sido mantidos até os anos 1960, apresentaram algumas modificações quanto a este dispositivo, pois a menção aos "interinos, contratados substitutos, comissionados" foi suprimida, e encontra-se a inclusão da referência genérica a "professores" e aos docentes "que, com dois anos, pelo menos, de atividade efetiva no magistério, dele se afastem ou se dediquem a outras atividades, desde que estas não colidam como os interesses cuja defesa incumbe à Associação ou a eles não se mostrem indiferentes ou hostis" (Art. 3º: 4-5). Evidentemente, ao permitir a filiação de professores secundários, de todos os estatutos profissionais, incluindo até aqueles que exerceram o magistério temporariamente, a Apesnoesp pretendia atrair o maior número de sócios, entretanto cabe questionar quais interesses a associação iria defender efetivamente.

13 Clemente Segundo Pinho, *Relatório apresentado à Assembleia Geral Extraordinária de 1954*, São Paulo, 1954: 3 (grifos originais).

As condições de funcionamento da entidade e sua consolidação como representante dos professores secundários

Durante seus anos iniciais, a Apesnoesp teve dificuldades de funcionamento por falta de recursos, uma vez que somente em 1963 conseguiu o desconto das mensalidades dos associados na folha de pagamento. O fato de a maioria dos associados residir no interior do estado dificultava a arrecadação das mensalidades. Áureo Parolo, que participou da sua fundação como representante do corpo docente da Escola Normal de Santa Cruz do Rio Pardo, em seu depoimento a Laurita Fassoni (1991), comentou tal fato lembrando que havia um cobrador que não podia visitar as escolas todos os meses e que, por isso, precisava cobrar mais de uma mensalidade, gerando muitas vezes constrangimento para os professores sem dinheiro no momento de sua visita. Em seu dizer,

> a associação foi fundada, mas sem sócio e sem dinheiro [...]. E depois foi para São Paulo [...] foi um período difícil na Apeoesp pelo seguinte... porque havia os sócios [...] mas [...] a associação ainda não era de utilidade pública [...]. Então o sócio pagava. Havia um cobrador [...] um velho, e era cobrador ... do interior [...] Então a associação não fazia mais porque não tinha dinheiro, então não tinha como. Hoje eu pago no hollerith (in Fassoni, 1991: 55 e 58).

Em 1954, o presidente da Apesnoesp, Clemente Segundo Pinho, solicitou aos associados que ficassem em dia com as anuidades que, segundo o tesoureiro da associação, haviam sido pagas por apenas 36% dos 300 "sócios de fato inscritos", o que constitui um forte indício da escassa representatividade da associação junto ao magistério secundário oficial. A precariedade das condições de funcionamento da associação evidenciava-se pela falta de uma sede: somente em 1951 fez-se um acordo para conseguir uma sede em conjunto com a Associação dos Docentes do Ensino Industrial e Agrícola – Adeia, uma sala num edifício na Praça da Sé, cedida para ambas as entidades por um deputado estadual. Em 1953, as duas associações transferiram-se para uma nova sede cedida pelo Sindicato dos Professores do Ensino Comercial do Estado de São Paulo, também no centro da cidade, onde permaneceram até os anos 1960, com mobiliário doado (Pinho, 1954: 13-14).

Após ter se associado à Adeia, a Apesnoesp parece ter conseguido se reorganizar, pois promoveu inúmeras atividades em prol de uma melhor remuneração para o magistério secundário, participando da Comissão de Reajustamento instituída pelo governador Lucas Nogueira Garcez (1951-1954) em 1951, bem como organizando uma "assembleia permanente do professorado" e concentrações regionais, efetuadas em cidades do interior do estado. Além disso, a entidade passou a organizar algumas reuniões sociais, dando início à comemoração do Dia do Professor, no mesmo ano, com a promoção de um baile de gala, em iniciativa conjunta com a Adeia, sob a responsabilidade de "uma comissão de senhoritas, professoras do ensino secundário, normal, industrial e agrícola oficial". No ano seguinte, juntamente com a Secretaria da Educação da capital, as duas entidades patrocinaram um "majestoso concerto da

Orquestra Sinfônica do Teatro Municipal de São Paulo, sob a regência de Zacarias Autuori, no Teatro Colombo" (Pinho, 1954: 7 e 14).

A mudança de sede e a associação com a Adeia também dinamizaram a atuação da Apesnoesp, pois, em função disso, reformulou seus estatutos em 1952 para incluir, entre as suas finalidades, o papel de contribuir para "a formação do espírito de solidariedade na classe professora, mantendo-a *prestigiada e em posição condigna com sua ação social e cultural*" e "opor-se à interferência política na vida dos estabelecimentos de ensino e repetidas reformas de ensino preparadas clandestinamente, sem prévia consulta ao magistério e à sua associação de classe". No tocante ao desenvolvimento cultural dos associados, a entidade pretendia, ainda, obter bolsas para viagens de estudo, no Brasil e no exterior, constituir uma "biblioteca escolhida e museu especializado" e publicar "um órgão oficial sobre a vida associativa". Dentre as alterações realizadas, sobressaiu-se a preocupação com atividades de caráter assistencial, tais como a criação de serviço médico e dentário gratuito ou "pelo menos com vantagens e descontos para seus associados", de "uma seção de procuradoria, que zele pelos interesses de seus associados [...] junto das repartições públicas" e de "um Departamento Especial de Assistência Monetária aos Associados, com facilidade de ajuda e empréstimo em dinheiro" e ainda de "uma cooperativa para aquisição de casa própria e construir a Casa do Professor" (*Estatutos aprovados em 1952*, Art. 2º: 3-4).

Outro indício da reorganização da Apesnoesp refere-se ao seu engajamento na luta contra o projeto que resultou na Lei n. 1.844, que permitia a acumulação de dois cargos "aos candidatos aprovados e classificados no concurso de ingresso no magistério secundário e normal", assegurando-lhes, ainda, o direito de "inscrever-se no concurso subsequente com a mesma média obtida no concurso anterior" e a possibilidade de "escolha, pela ordem de sua classificação," de cadeiras que "porventura venham a ser criadas até a realização do próximo concurso de remoção". Embora tivesse sido aprovado pela Comissão de *Constituição e Justiça* e de *Educação e Cultura*, tal projeto foi vetado pelo então governador Lucas Nogueira Garcez, sob a alegação de que prejudicava a terceiros, sobretudo aqueles que desejavam remover-se; além disso, o projeto ignorava que a acumulação no quadro do funcionalismo era uma possibilidade e não um direito. A Assembleia Legislativa aceitou o veto, mas em 30 de abril de 1952 o projeto reapareceu sob o número 240/52, sem mencionar que se tratava da mesma proposição – o que era proibido por lei – e foi rapidamente aprovado, a despeito dos protestos da Apesnoesp, do CPP e de inúmeras matérias publicadas na grande imprensa contrárias à sua vigência. Por fim, Mascaro afirmou que esta lei tornava possível um "odioso privilégio, assegurado a candidatos já detentores de outro cargo", pois significava um recuo na conquista dos concursos e já havia prejudicado candidatos aprovados no concurso de remoção mediante a nomeação de professores que acumularam os cargos que lhes interessavam. Clemente Segundo Pinho, então presidente da Apesnoesp, pronunciou-se a respeito, dizendo ser extraordinário

> como, facilmente, os representantes do povo dão acolhida às solicitações desvairadas de seus pupilos; [...] a necessidade de se gravar [...] na consciência cívica de nossa gente, a lembrança

> indelével de mais um atentado frontal ao magistério, mais uma desconsideração ao ensino, à dignidade do processo democrático da Educação.[14]

Em 1958, a entidade ingressou numa nova fase com a eleição de Raul Schwinden para vice-presidente. Em 1960, ele assumiu a presidência da associação, tendo sido reeleito para este cargo até 1979, quando a sua chapa foi derrotada pelo grupo que liderou as greves de 1978 e 1979, numa eleição extremamente conturbada. Segundo Costa, Camarini, Álvares e Ugayama, a sua eleição marcou o início do período mais significativo da história da Apesnoesp anterior aos anos 1970 e que se encerrou em 1968, com a cassação do seu mandato na Assembleia Legislativa. A partir de então, a entidade – segundo esses autores – tornou-se menos agressiva sobretudo com relação ao movimento reivindicatório da categoria, concentrando-se nas atividades assistenciais, sobressaindo-se pela atuação de seu Departamento Jurídico, dirigido por ele próprio (1982: 52). Data do seu primeiro mandato a aquisição da sede própria, localizada no centro da cidade de São Paulo, devido à estabilidade financeira assegurada pelo desconto das mensalidades na folha de pagamento que havia sido conquistada graças à sua atuação como deputado estadual pelo Partido Socialista Brasileiro – PSB. Também no início da sua gestão, foi lançada a *Revista Apesnoesp* que circulou entre 1961 e 1963, publicando apenas três números. Embora tenha previsto editá-la a cada três meses e, a partir do segundo ano, mensalmente, isto não se concretizou provavelmente por razões financeiras.

Mesmo tendo colocado poucos números em circulação, a *Revista Apesnoesp* merece ser examinada, pois uma análise da atuação e do significado de qualquer associação não se completa sem um olhar para o seu órgão informativo que contribui para reforçar os vínculos com os associados, aos quais quase sempre é distribuído gratuitamente. Trata-se não só do veículo que expressa a visão "oficial" da entidade, como da instância em que ocorre uma espécie de negociação quanto aos valores próprios da profissão e que são reconhecidos como legítimos pelos seus associados à medida que digam respeito às representações partilhadas. No caso da *Revista Apesnoesp*, é importante considerar, ainda, que ela foi lançada quando o presidente que permaneceu cerca de duas décadas neste cargo – Raul Schwinden – estava se afirmando como líder do magistério secundário num período em que as condições de trabalho deste segmento da categoria passavam por um grande desgaste.

A oposição ao governo de Carvalho Pinto (1959-1962) constituiu a principal marca da produção difundida pelo periódico. Já no seu primeiro editorial, a Apesnoesp acusou o governador de indiferença com relação ao setor humano, pois se limitava a construir prédios escolares. A revista – de acordo com o editorial – tinha justamente o objetivo de combater este tipo de atitude, fazendo com que as autoridades dessem maior atenção aos professores, cuja situação financeira piorara devido à inflação, "obrigando-o a trabalhar, muitas vezes em três turnos, ou a se dedicar a outras atividades com prejuízos incalculáveis para a boa formação intelectual e moral de nossos alunos".

---

14 Carlos Corrêa Mascaro, *A Apesnoesp e a Lei n. 1.844 (Projeto n. 240/52)*, São Paulo, 1953.

> Surge a *Revista Apesnoesp*! Será ela o instrumento com que o Magistério Oficial tentará quebrar as muralhas da má vontade, do indiferentismo, do comodismo de todos aqueles que, ocupando cargos no ensino, nada fazem em benefício do nosso pobre magistério secundário. [...] Deseja ser imparcial. Suas páginas estarão abertas a todos os educadores a fim de que, de público, manifestem seus sentimentos, a sua maneira de pensar, as suas experiências, enfim. Com ela, desejamos fazer chegar às autoridades competentes a situação angustiosa, de penúria em que se encontra o professor secundário.[15]

No editorial publicado no segundo número, Raul Schwinden rebateu, de forma veemente, as críticas que parecem ter sido dirigidas à diretoria da entidade, insinuando que as mesmas provinham de "bajuladores", cuja única pretensão era conquistar cargos políticos. Nesse sentido, o presidente da associação ressaltou que ela nunca se negou a colaborar com o Estado, desde que isso não contrariasse os interesses dos professores, para os quais reivindicava um tratamento de acordo com a importância de sua missão. Em seu dizer, a diretoria da Apesnoesp

> sempre que solicitada cooperou com os órgãos da administração. [...] Nunca silenciou, porém, para ser agradável a qualquer autoridade, se esta não se conduziu de acordo com os justos interesses dos professores ou do ensino.
>
> Querem alguns alcaguetes [...] que a Diretoria responda às mentiras, às afrontas e às injustiças com mesuras, palmas e outras meios de que se têm valido eles para ser tornarem simpáticas aos seus superiores. [...]
>
> Aceitamos a direção da Apesnoesp para corresponder à confiança dos Professores (com letra maiúscula) e não para acomodar-nos à bem-aventurança dos mansos e dos bajuladores. [...] Os políticos ocupam cargos transitoriamente; o Magistério é perene. Os ecos de nossa luta ecoam por todo o Estado. Os Professores querem tratamento à altura de sua elevada missão.[16]

A capa da primeira edição da revista também deu visibilidade às tensões existentes entre os dirigentes da Apesnoesp e o governo do estado, publicando a fotografia de Raul Schwinden, que, no dizer do periódico, era "um incansável batalhador pelas reivindicações do professorado", com a inscrição "Edição em homenagem ao Dia do Professor". Ao transcrever um trecho do *Boletim da Associação dos Antigos Alunos da Faculdade de Filosofia da USP*, a revista esclareceu a razão de tal homenagem, dizendo que ele fora dispensado do cargo de diretor superintendente do Instituto de Educação "Caetano de Campos" e "suspenso por oito dias da função docente" devido ao "entrevero da luta em prol do padrão universitário para o professor secundário, entre maio e junho, por fazer eco à disposição de uma larga maioria." No mesmo ano, o jornal *Folha de S. Paulo* noticiou a concentração realizada pela entidade diante da estátua de Anchieta para homenagear o seu presidente, "dissociando-se da homenagem oficial à Mestra do Ano" – Dorina Nowill, deficiente visual e, à época, presidente da Fundação do Livro do Cego no Brasil, sem explicitar, entretanto, a razão do protesto.[17] Embora o periódico apresen-

15 "Apresentação", *Revista Apesnoesp*, Ano I, n. 1: 3.

16 Raul Schwinden, "Aos professores" (editorial), *Revista Apesnoesp*, Ano II, n. 2: 2.

17 "A Mestra do Ano receberá o seu título depois de amanhã. Dorina Gouveia Nowill", *Folha de S. Paulo*, 12.10.1961: 8.

tasse textos sobre temas variados – canto orfeônico, problemas de aritmética, ginásio vocacional etc. – e os seus dois últimos números tenham homenageado as cidades de São Carlos, onde ocorreu o congresso que deu origem à entidade, e Araras, por ocasião de seu centenário, a respeito das quais publicou várias matérias, a remuneração e as condições de trabalho do professorado secundário constituíam a temática da maioria dos seus artigos.

O texto de Antônio de Souza Teixeira Jr. sobre a gestão de Carvalho Pinto exemplifica esta tendência. O autor criticou o Plano de Ação do governador para o sistema de ensino secundário e normal, acusando-o de estabelecer como meta a construção de 166 novos prédios, sem se preocupar com a conservação e a instalação de bibliotecas, salas ambientes e laboratórios nas escolas secundárias já existentes, obrigando-as a recorrerem ao auxílio dos alunos para a limpeza e pequenos reparos. Além disso, Teixeira Jr. procurou evidenciar o descaso dessa gestão com o setor educacional, dizendo que o salário do professorado paulista era inferior ao do Distrito Federal e do estado da Guanabara e recorrendo ao estudo de Carlos Corrêa Mascaro sobre a evolução das verbas destinadas a este setor. Para fazer esta avaliação Mascaro considerou a desvalorização da moeda decorrente da alta do custo de vida e constatou que os investimentos feitos pela Secretaria de Educação diminuíram entre 1948 e 1959. Noutro artigo sobre os "problemas técnico-pedagógicos do ensino secundário", o periódico salientou a importância da prática esportiva neste nível de ensino e criticou o fato dos prédios construídos pelo governo do Estado não terem instalações para a educação física.[18] A *Revista Apesnoesp* também deu grande ênfase à cobertura da tramitação do projeto 1.048 que, conforme veremos a seguir, teve grande importância na luta dos professores secundários pela melhoria do seu estatuto profissional.[19]

Em busca do reconhecimento e sob a ameaça da proletarização: A conquista do padrão universitário e a luta contra a desvalorização salarial

No final dos anos 1950, a Apesnoesp engajou-se em campanhas contra a desvalorização salarial da categoria, decorrente da alta do custo de vida, que passaram a contar com a mobilização dos professores em atos públicos, tais como passeatas e concentrações diante do palácio do governo e da Assembleia Legislativa. Estas campanhas eram promovidas em conjunto com outras associações, dentre as quais se destacava o CPP, que ocupava uma posição de liderança no movimento docente de São Paulo. Entretanto, o magistério secundário tinha uma pauta específica de reivindicações que dizia respeito ao seu regime de trabalho – totalmente diferente do que regia o magistério primário –, pois dividia-se entre as aulas ordinárias e extraordinárias (posteriormente, designadas

18 Antônio de Souza Teixeira Jr., "Realizações e omissões do governo do estado no setor do ensino", X Congresso de Professores Secundários, *Revista Apesnoesp*, Ano I, n. 1: 25-27 e 19-21.

19 Raul Schwinden "Prezado Colega" (editorial), *Revista Apesnoesp*, s/n: 2.

excedentes), as quais não eram pagas nas férias nem incorporadas à aposentadoria. O pagamento destas aulas nas férias foi obtido mediante a Lei n. 5.052 (de 23.12.1958), sancionada pelo governador Jânio Quadros, mas ainda em 1962 a entidade lutava pela sua incorporação à aposentaria e pela paridade com relação ao valor pago pelas aulas ordinárias. Ao discutir esta questão com o governador, Raul Schwinden observou que tal distinção não havia nas escolas particulares e, na rede oficial, as aulas eram ministradas da mesma forma, apesar de na hora do pagamento existir "a injusta separação".[20]

A principal bandeira de luta da entidade foi a reivindicação do "padrão universitário" – instituído por Lucas Nogueira Garcez, em 29 de dezembro de 1952 (Lei n. 2.124) – para os professores secundários, que lhes asseguraria uma remuneração condizente com o seu nível de formação na escala de vencimentos do funcionalismo público. Para tanto, a entidade ameaçou deflagrar greve em 1961, uma vez que o Estado recusava-se a atender tal reivindicação, alegando que os professores de desenho e trabalhos manuais não tinham formação superior, o que deu origem a uma campanha pela criação de seções destinadas a estas disciplinas na Faculdade de Filosofia. O governo do estado também alegava que o professor secundário tinha uma carga horária reduzida (12 horas semanais) para obter o padrão universitário. Nesse sentido, a Apesnoesp argumentava que o seu trabalho não se restringia ao período em que ele permanecia em classe, pois envolvia o "preparo de aulas, correção de provas e aprimoramento de sua cultura" e, durante os exames orais, de admissão e vestibulares, eles trabalhavam sem horário, de acordo com as necessidades do estabelecimento.[21]

O governador Carvalho Pinto enviou, então, à Assembleia Legislativa, em 1961, o projeto n. 1.048, segundo o qual o número de aulas ordinárias passaria de 12 para 18 por semana e de 50 para 81 por mês. Tal projeto foi extremamente mal recebido pela entidade, pois atribuiu ao magistério secundário "o padrão 53, sem a especificação de *inicial das carreiras de nível universitário*", não garantindo, portanto, "o direito de acompanhar as demais carreiras de nível universitário, quando estas passarem a nova referência". Além disso, a mudança no número de aulas ordinárias não só implicava um aumento nos encargos do magistério secundário, como também representava de fato uma redução no valor pago por hora de trabalho, de modo que o professor – cujo salário era de Cr$ 23.465,00 por 50 aulas mensais; portanto, Cr$ 469,30 por aula – passaria a perceber Cr$ 33.800,00 por 81 aulas mensais, o equivalente a Cr$ 417,20 por aula, acarretando uma redução de Cr$ 52,10. Num artigo publicado pela *Revista Apesnoesp*, Argino da Silva Leite demonstrou que, enquanto o restante do funcionalismo receberia 30% de reajuste em janeiro de 1962, os professores secundários teriam um aumento de 14,8% devido à alteração da carga horária mensal. Noutro artigo a esse respeito, também veiculado pelo órgão informativo da entidade, Alberto de Mello procurou mostrar "a

20 "Críticas ao Projeto de Lei n. 1048", *Revista Apesnoesp*, Ano II, n. 2: 35-36; "Apesnoesp sugere emendas ao projeto que concede aumento aos professores", *Revista Apesnoesp*, s/n: 49-50.

21 "Empenha-se o professorado na luta em defesa de melhores vencimentos". "Da necessidade da formação universitária do professor de desenho e a defesa da escola pública". *Revista Apesnoesp*, Ano I, n. 1: 7 e 20-21.

situação de progressivo desprestígio a que foi levado o magistério secundário e normal do estado em razão da constante indiferença governamental ao problema dos vencimentos da classe", mostrando que, em 1935, o professor secundário encontrava-se na mesma faixa salarial dos chefes de seção e dos delegados de polícia e que, em 1950, obteve o direito à gratificação de magistério (Cr$ 400,00 por quinquênio) "que elevava seus proventos em relação aos servidores referidos". Entretanto, na gestão de Carvalho Pinto, com a extinção desta gratificação, o professor secundário recebia Cr$ 23.050,00; o chefe de seção, Cr$ 24.000,00; o delegado, Cr$ 33.800,00, cuja carreira dispunha do nível universitário, pelo qual se batia "a Apesnoesp com tenacidade só comparável à indiferença do poder público ante a justa reivindicação".[22]

O projeto de Carvalho Pinto previa, ainda, um limite de 36 aulas por semana, considerando também as que eram ministradas nas escolas particulares, obrigando o professor a realizar atividades sem vínculo com o ensino para conseguir sustentar a sua família. Além disso, havia a exigência de que os professores lecionassem pelo menos 6 aulas excedentes por semana, contrariando a lei n. 5.053, sancionada por Jânio Quadros em 23 de dezembro de 1958, que isentou os docentes da obrigatoriedade de ministrá-las, por se tratar de um trabalho facultativo que dependia da necessidade econômica e de sua disponibilidade. Segundo o comunicado distribuído pela Apesnoesp, ambas as restrições prejudicavam tanto os professores cansados, doentes ou que, por questões de família (professoras gestantes ou com filhos menores), não podiam ministrar aulas excedentes quanto os mestres que precisavam completar seu orçamento atuando em escolas particulares, pois contavam "com família numerosa e com encargos elevados", agravados pela "instabilidade do custo de vida". No dizer da entidade, "limitar seu trabalho é matá-lo de fome, além de criar problemas para o próprio magistério particular, cujo corpo docente é, em grande parte, constituído de professores do magistério oficial".[23]

Em maio de 1962, o projeto 1.048 foi aprovado dando origem à Lei n. 6.805. No editorial do terceiro número da *Revista Apesnoesp*, Raul Schwinden lamentou que, embora a diretoria tivesse se mantido vigilante durante a sua discussão na Assembleia Legislativa, as suas reivindicações não haviam sido atendidas. Em contrapartida, a lei atendeu boa parte do reajuste salarial reivindicado pelo magistério primário no decorrer de uma campanha organizada pelo CPP, levando a entidade a comemorar o fato deste segmento ter obtido a referência "36" no quadro do funcionalismo. Nesse sentido, convém informar que o presidente do Centro entre 1956 e 2000 – Sólon Borges dos Reis – assumiu o cargo de secretário da Educação durante a cerimônia em que esta lei foi

22 "As nossas lutas", *Revista Apesnoesp*, Ano I, n. 1: 44; "Críticas ao Projeto de Lei n. 1048", op. cit.; "Apesnoesp sugere emendas ao projeto que concede aumento aos professores", op. cit. Argino da Silva Leite "Aumento para o professor secundário: 14,8%" e Alberto Mello, "Vencimentos do professor secundário", *Revista Apesnoesp*, Ano II, n. 2: 23-25 e 63-64.

23 "Críticas ao Projeto de Lei n. 1.048", op. cit. "Apesnoesp sugere emendas ao projeto que concede aumento aos professores", op. cit.

sancionada pelo governador Carvalho Pinto e foi reeleito deputado estadual logo após a concessão do referido aumento, com 19.016 votos – segundo o jornal *O Professor* (ago 1966), a quarta votação da legislatura.[24]

O aumento da carga horária do magistério secundário promovida na gestão de Carvalho Pinto – agravado pela exigência do cumprimento de um número mínimo de aulas excedentes, remuneradas com um menor valor – fizeram com que o padrão universitário – conquistado sem a devida precisão legal – não representasse o reconhecimento esperado por este segmento da categoria. Numa época em que a inflação corroía, com grande rapidez, o poder de compra dos salários e a expansão dos ginásios na rede pública de ensino se intensificava de maneira desordenada e muitas vezes à custa de profissionais contratados a título precário, os professores secundários viram a possibilidade de melhoria do seu estatuto profissional e de distinção no interior da categoria docente ser praticamente esmagada pela ameaça de proletarização que atingia o magistério como um todo, mas tinha uma conotação específica para este segmento com nível superior e um regime de trabalho completamente diverso do primário. Não foi por acaso que a *Revista Apesnoesp* (Ano II, n. 2, 1961: 39) – a propósito do projeto 1.048 – representou visualmente o professor secundário (conforme foi explicitado pela inscrição abaixo do seu desenho) como um homem abatido, vestindo um terno remendado, evocando a imagem do docente como um "mendigo de gravata", expressão utilizada em 1956 pelo então presidente do CPP e deputado estadual Joaquim Silvério dos Reis num pronunciamento feito na Assembleia Legislativa em que reivindicava o envio da mensagem de aumento salarial.[25] Um termo semelhante – "mendigo de colarinho" – foi empregado pelo Áureo Parolo, no depoimento já citado. Este tipo de imagem chama a atenção para o contraste entre as exigências relativas ao cargo, precisamente a necessidade de se vestir bem (representada pelo terno e pelas alusões ao colarinho e à gravata), e as dificuldades financeiras decorrentes da alta do custo de vida (representadas pelos remendos no vestuário e pelas referências ao mendigo).

Embora se referisse à situação do magistério primário em São Paulo no início dos anos 1960, a análise de Luiz Pereira que procurou situá-lo na estrutura de classes da sociedade brasileira é bastante pertinente, pois o autor interpretou a constância com que os professores se definiam como "proletários de gravata" como um indício de sua insatisfa-

---

24 Raul Schwinden "Prezado Colega" (editorial), *Revista Apesnoesp*, s/n; 2; "Vencimentos do magistério primário a partir de abril de 1962, graças à lei de aumento conseguida pelo Centro do Professorado Paulista", *Revista do Professor*, Ano XX, n. 67, mar-maio 1962: 41. A esse respeito, cabe mencionar o estudo realizado por Íris Barbieri na década de 1970 que, tomando por base a remuneração obtida no início da carreira, concluiu que, apesar do reajuste de 670,9% entre 1960 e 1964, superior ao restante do funcionalismo público, o professor primário, de 2,1 salários mínimos em 1960, passou a receber 1,9 em 1964. Nesse sentido, o autor observou que, no governo de João Goulart, o magistério primário paulista, apesar da tentativa de valorizar o trabalho docente que alterou, em 1962, "sua referência [...] de 30 para 36" no quadro do funcionalismo em geral, sofreu uma degradação salarial devido à inflação desenfreada que marcou este período (Barbieri, 1974: 54-55).

25 "Em defesa do professor - discurso pronunciado pelo deputado Joaquim S. Gomes dos Reis na Assembleia Legislativa do Estado, no dia 14 de maio de 1956 e publicado no *Diário Oficial* do dia 15", *Revista do Professor*, Ano XIV, n. 29, ago 1956: 33-36.

ção com o próprio *status* social. Para o autor, nesse período, os segmentos assalariados, pertencentes às "classes médias" (na concepção de Wright Mills), passaram a sofrer a ameaça de sua proletarização devido à "melhoria da condição econômico-social dos assalariados manuais" (Pereira, 1969: 137-138). No entender do sociólogo norte-americano, estes setores caracterizam-se pela tentativa de "superar um critério de estratificação exclusivamente econômico" e pela busca incessante de símbolos de prestígio, como roupas e outros sinais distintivos, que os associem aos estratos mais elevados. Tal comportamento decorre da posição intermediária desses setores na estrutura social, pois, embora sejam assalariados como o proletariado, realizam um trabalho não manual e, por isso, procuram distanciar-se do operariado por meio de maiores salários e de um maior prestígio social, tentando aproximar-se do tipo de vida das esferas mais elevadas. Ao caracterizar os professores como integrantes desses setores, mais especificamente como "proletários das profissões liberais", Wright Mills define os professores do ensino primário e secundário como "servidores remotos do saber", observando que, nos Estados Unidos, mesmo a carreira no ensino universitário não oferece um *status* "compensador em relação aos sacrifícios pecuniários que exige" (Mills, 1969:147-151). Segundo Pereira,

> este processo, por um lado, leva essa categoria a colocar-se em baixo estrato de classe média assalariada; por outro lado, a luta contra essa degradação ocupacional estimula o fortalecimento da profissionalização do magistério primário, solapadora dos moldes artesanal e paternalista associados a essa atividade, característicos da etapa pré-urbano-industrial, mas em boa dose ainda preservados (1969: 177).

Ao mesmo tempo que chamou a atenção para a proletarização desse segmento da categoria no Brasil, Luiz Pereira identificou indícios de profissionalização a partir da oposição entre o modelo artesanal e o profissional de trabalho, baseada nos tipos ideais de Max Weber. A esse respeito, cabe esclarecer que o termo "proletarização" não é empregado aqui na perspectiva marxista, da qual análises sobre a profissão docente se apropriaram no início dos anos 1980, mas sim como sinônimo de um processo de empobrecimento. Nesse sentido, convém mencionar o artigo originalmente escrito em 1988 e publicado no Brasil em 1991 de M. Lawn e J. Ozga, no qual os autores fizeram uma revisão crítica de um texto elaborado anteriormente no qual eles, com base na oposição entre o trabalho artesanal e a produção em série, constataram a proletarização do magistério devido à separação entre concepção e execução do trabalho docente que resultava na sua desqualificação, sem considerar a sua "natureza cambiante". Ainda nesse sentido, é importante notar que o próprio presidente do CPP (Sólon Borges dos Reis), recorreu a esta expressão em 1961 para justificar as campanhas salariais organizadas pela entidade, expressando a maneira pela qual a categoria ou parte dela percebia a perda de poder aquisitivo decorrente do processo inflacionário em curso no país.[26]

---

26 Quanto às primeiras referências à proletarização do magistério paulista, no editorial da *Revista do Professor*, relativa a julho-setembro de 1961, Sólon Borges dos Reis afirmou: "a nossa classe está sofrendo um processo de proletarização; caindo na escala hierárquica dos que vivem do seu próprio trabalho. Por isso reclamamos tratamento especial que valorize a educação, valorizando os educadores". Aliás, ele já havia declarado ao *Diário de S.*

A deflagração da primeira greve geral do magistério de São Paulo (primário e secundário; público e privado), em outubro de 1963, pode ser tomada como um outro indício de proletarização da categoria como um todo. Com uma ampla repercussão na grande imprensa, a greve obteve o apoio dos jornais *O Estado de S. Paulo* e a *Folha de S. Paulo*, segundo os quais o governador Ademar de Barros (1963-1965), que se recusou a negociar com o magistério, foi responsável pelo fato de uma categoria "tão ordeira" ter tomado esta decisão extrema. Ambos os jornais destacaram a ordem e a disciplina do movimento. Em seu editorial, *O Estado* afirmou que os professores foram "mestres até na greve". A *Folha* cobriu amplamente a greve, publicando, todos os dias, manchetes e artigos na primeira página a seu respeito. Mas a grande imprensa deu ênfase à participação das professoras primárias na greve, bem como nas passeatas e nas concentrações. Após o término da paralisação, que durou uma semana, os professores primários obtiveram os 60% reivindicados como reajuste ao passo que os secundários não ficaram satisfeitos com os resultados obtidos e pretendiam continuar com a greve, criticando o magistério primário por deixá-los "sozinhos na luta".[27]

Alguns leitores da *Folha de S. Paulo* chegaram a se dirigir à sua seção de cartas para reclamar da predileção da grande imprensa paulista pelo professorado primário. Esta discussão teve início com a carta do Sr. Agenor Araújo Campos – publicada em 17 de outubro de 1963 –, segundo a qual este segmento da categoria usufruía de uma série de privilégios (férias, jornada de trabalho de 3 horas, 36 faltas permitidas, aposentadoria proporcional, isenção de imposto de renda) e era constituído, em sua maioria, por mulheres casadas cujo salário era para auxiliar o marido, evocando um tipo de argumento que, em certas ocasiões, foi utilizado para justificar a baixa remuneração da categoria. Em 26 de outubro de 1963, a *Folha* publicou uma síntese de 4 cartas que comentaram a opinião expressa pelo Sr. Campos, dentre as quais apenas uma – a do Sr. Felício Junqueira Filho (S. Simão) – afirmou concordar com este leitor, dirigindo duras críticas ao professorado primário e deixando entrever a existência de sérias diferenças com relação ao secundário. Em seu dizer,

> convencido e pedante, por culpa da imprensa, que vive a elogiá-lo por qualquer motivo, o magistério primário julga-se com direitos iguais ou superiores aos de funcionários de nível cultural mais elevado, como os professores de ginásios ou diplomados pelas faculdades de filosofia.[28]

Paulo que "a lei n. 6.043, de 20 de janeiro último, longe de contribuir para evitar a proletarização do professorado, rebaixa o magistério na escala relativa das categorias funcionais". Sólon Borges dos Reis, "O que o Centro reivindica" (editorial), *Revista do Professor*, Ano XIX, n. 64, jul-set 1961: 3. "Defende o deputado Sólon Borges dos Reis o funcionalismo e o professorado" (extraído do *Diário de S. Paulo*), *Revista do Professor*, Ano XIX, n. 61, jan 1961: 7.

27 "Terminou a greve: as aulas começam hoje", *Diário de S. Paulo*, 22.10.1963, "Primeiro caderno": 2. "Professores" (editorial), *Folha de S. Paulo*, 15.10.1963: 4; "Greve e revolução" (editorial), *O Estado de S. Paulo*, 17.10.1963: 16; "Desvirtuando a greve" (editorial), *O Estado de S. Paulo*, 19.10.1963: 9; "A vitória do professorado", *O Estado de S. Paulo*, 22.10.1963: 15.

28 "Vencimentos de professores e funcionários", *Folha de S. Paulo*, Cartas à redação, 17.10.1963, Primeiro Caderno: 4; "Servidores, ciência, mandamentos", *Folha de S. Paulo*, Cartas à redação, 22.10.1963, Primeiro Caderno: 4; "Magistério: Defesa e ataque", *Folha de S. Paulo*, Cartas à redação, 26.10.1963, Primeiro Caderno: 4.

A análise da trajetória da Apesnoesp no campo educacional, tomando particularmente as dimensões do associativismo docente e os seus vínculos com as representações profissionais permite identificar a heterogeneidade que foi se instaurando no interior da categoria em decorrência das mudanças das condições concretas de trabalho e dos padrões de legitimidade. Não se pretende aqui dizer que o processo paulista seja "exemplar" no sentido de representativo das tendências em nível nacional ou em outros estados, sobre os quais é importante constituir estudos para se conhecer como este processo ocorreu em diferentes contextos, numa tentativa de apreender as especificidades locais e de favorecer, inclusive, estudos comparados entre as diferentes regiões do país. Em nosso entender, esta análise identifica aspectos para os quais é preciso atentar quando se fala da profissionalização da categoria: as condições concretas de trabalho, as representações do profissional e o modo com estas se articulam, influenciam e são influenciadas pelos movimentos associativos e pelo conhecimento específico sobre o trabalho.

Particularmente quanto ao percurso da Apesnoesp, ocorreram dois processos de diferenciação para os quais é preciso atentar: a distinção com relação aos professores primários e a delimitação do campo educacional como um espaço privilegiado para a decisão técnica, baseada em conhecimentos especializados, ao invés da ação política. Estas diferentes perspectivas, ao se entrelaçarem na reconstrução da história profissional dos docentes de nível secundário, fizeram emergir momentos característicos: a exigência da licenciatura e a obrigatoriedade do registro junto ao Ministério da Educação marcaram o início do grande primeiro grande período; quando à legitimidade do conhecimento especializado sobre o ensino, dado pela licenciatura, começou a opor-se ao contingente de professores que, embora profissionais de nível universitário (ou autodidatas), não possuíam a formação específica para lecionar. Pode-se dizer que, na década de 1940, o conflito centralizou-se na oposição entre licenciados e professores cujo valor de legitimidade era a experiência. Deve-se ressaltar que uma das consequências disso foi o progressivo fechamento do campo a profissionais cujas carreiras universitárias não admitiam a licenciatura, como advogados e engenheiros.

O momento seguinte, nos anos 1950, correspondeu à definição de uma imagem profissional característica do secundário, que se deu no bojo das disputas pela realização de concursos. Um duplo movimento de diferenciação ocorreu aí – a certificação estatal para lecionar que o concurso estabelecia delimitava o nível e o tipo de conhecimentos exigidos do docente e ao mesmo tempo permitia lutar contra as interferências políticas na área do ensino, justamente quando elas se faziam muito visíveis a propósito da expansão do ensino. O último dos momentos explorados neste texto refere-se aos anos 1960, quando a representação do professor secundário como "profissional" e funcionário público a exercer uma "nobre missão" começa a ser questionada, tendo em vista o aumento de sua carga de trabalho e o empobrecimento da categoria. É preciso considerar, a partir da análise destes dados, o quanto os modos "sindicais" de reivindicação e de associativismo próprios dos anos 1970 deve-se a uma necessidade de diferenciação com relação ao que existia no momento anterior e, ainda, como esta identidade profissional apresenta configurações cambiantes, relativas não somente ao contrato de trabalho, como

também ao conhecimento pedagógico disponível e aos processos de diferenciação e coesão do grupo.

Referências

Barbieri, Íris. "O salário do professor paulista em relação à economia brasileira", *Ciências Políticas e Sociais*, Vol. 3, n. 1-2, São Paulo, Escola de Sociologia e Política, 1974.

Beisiegel, Celso de Rui. *Estado e educação popular*, São Paulo, Pioneira, 1974.

Bourdieu, Pierre. "A força da representação", in Pierre Bourdieu, *A economia das trocas linguísticas: O que falar quer dizer*, São Paulo: Edusp, 1996.

———. *O Poder Simbólico*, Rio de Janeiro/Lisboa, Difel/Bertrand Brasil, 1989.

Catani, Denice Bárbara. "Educadores à meia-luz: Um estudo sobre a *Revista de Ensino da Associação Beneficente do Professorado Público de São Paulo* (1902-1919)", São Paulo, USP, 1989, tese de doutorado.

Coelho, Ricardo B. Marques. "O sindicato dos professores e os estabelecimentos particulares de ensino no Rio de Janeiro (1931-1950)", Niterói, UFF, 1988, dissertação de mestrado.

Costa, Ernestina da Silva; Florinda Camarini; Luiz Roberto Leão Álvares & Pio Masami Ugayama. "A mobilização dos agentes educacionais do sistema educacional: Breve histórico", *Cadernos de Pesquisa*, n. 41, São Paulo, Fundação Carlos Chagas, mai 1982.

Dobbeck, Vera Lúcia. Aparecida de Castro. "O professor e a categoria profissional: A construção da consciência política", São Paulo, USP, 2000, dissertação de mestrado em educação.

Fassoni, Laurita Fernandes. "A Apeoesp – oponente ou proponente? Um estudo sobre a contribuição do Sindicato dos Professores na construção de uma escola pública de qualidade para a classe trabalhadora", São Paulo, PUC, 1991, dissertação de mestrado.

Fernandes Enguita, Mariano. "A ambiguidade da docência: Entre o profissionalismo e a proletarização", *Teoria & Educação*, n. 4, Porto Alegre, 1991.

Joia, Orlando & Sonia Kruppa (orgs). *Apeoesp 10 Anos (1978-1979): Memória do movimento dos professores do ensino público estadual paulista*, São Paulo, Cedi, 1993.

Kruppa, Sonia. "O movimento dos professores em São Paulo – O sindicalismo no serviço público, o Estado como patrão", São Paulo, USP, 1994, dissertação de mestrado em educação.

Lawn, Martin & Jenny Ozga. "O trabalho docente: Interpretando o processo de trabalho do ensino", *Teoria & Educação* (Dossiê: "Interpretando o trabalho docente"), n. 4, Porto Alegre, 1991.

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)", São Paulo, USP, 2002, tese de doutorado.

———. "Um estudo sobre o CPP (Centro do Professorado Paulista) e o movimento de organização dos professores (1964-1990)", São Paulo, USP, 1997, dissertação de mestrado.

Mills, C. Wright. *A nova classe média (white collar)*, Rio de Janeiro, Zahar, 1969.

Nadai, Elza. "A educação como apostolado: História e reminiscências (São Paulo 1930-1970)", São Paulo, USP, 1991, livre-docência.

Nóvoa, António. "Para o estudo sócio-histórico da gênese e desenvolvimento da profissão docente", *Teoria & Educação* (Dossiê: "Interpretando o trabalho docente"), n. 4, Porto Alegre, 1991.

——— . "La professionnalisation enseignante en Europe: Analyse historique et sociologique", in António Nóvoa, *Histoire & Comparaison: Essais sur l'éducation* , Lisboa, Educa, 1998.

Nunes, Clarice. "O *velho* e *bom* ensino secundário: Momentos decisivos", *Revista Brasileira de Educação*, n. 14, Anped, maio-ago 2000.

——— . *Escola e dependência: O ensino secundário e a manutenção da ordem* , Rio de Janeiro, Achiamé, 1980.

Peralva, Angelina Teixeira. "Reinventando a escola: A luta dos professores públicos do estado de São Paulo na transição democrática", São Paulo, USP, 1992, livre-docência.

Pereira, Luiz. *O magistério primário numa sociedade de classe* , São Paulo, Pioneira, 1969.

Ribeiro, Maria Luísa Santos. *A formação política do professor de 1º e 2º graus*, São Paulo, Cortez, 1987.

Sant'Ana, Ruth Bernardes de. "Professores de 1º e 2º graus: Representação social e mobilização coletiva", São Paulo, USP, 1993, dissertação de mestrado.

Souza, Aparecida Neri de. "Estratégias de luta sindical dos professores públicos do ensino básico no Brasil", texto apresentado na XIX Reunião da Anped, Caxambu, 1996, mimeo.

Sposito, Marília Pontes. *O povo vai à escola: A luta popular pela expansão do ensino público em São Paulo*, São Paulo, Loyola, 1984.

Vicentini, Paula Perin. "Imagens e representações de professores na história da profissão docente no Brasil (1933-1963)", São Paulo, USP, 2002, tese de doutorado.

——— . "Um estudo sobre o CPP (Centro do Professorado Paulista): Profissão docente e organização do magistério (1930-1964)", São Paulo, USP, 1997, dissertação de mestrado.

35

Reorganizações interventivas em estruturas sindicais: O caso do Coletivo de Inclusão no Sind-Rede/BH

Wanderson Paiva Rocha*

O presente trabalho procura analisar os resultados interventivos de atores sociais num dos coletivos do Sindicato dos Trabalhadores em Educação da Rede Pública Municipal de Belo Horizonte. No campo sociológico ocidental da ação, a cada vez mais as ações coletivas ganham destaque em diversos estudos. Neste sentido, buscar-se-á realizar uma caracterização do sindicalismo diante da globalização neoliberal, revisar o conceito geral de sindicalismo e descrever os efeitos de ações coletivas no interior de uma estrutura sindical do segmento educacional.

Introdução

Este artigo divulga o resultado preliminar de uma pesquisa empírica de natureza qualitativa, realizada em setembro de 2010,[1] com o objetivo de investigar efeitos de ações coletivas no interior de uma estrutura sindical docente. Também, serão abordadas questões como sindicalismo, sindicalismo docente e educação inclusiva.

Realizou-se entrevistas semidiretivas com onze professores da Rede Municipal de Belo Horizonte – RME/BH, Minas Gerais, em que três foram participantes do Coletivo de Inclusão[2] do Sindicato dos Trabalhadores em Educação da Rede Pública Municipal de Belo Horizonte – Sind-Rede/BH, e oito foram dirigentes sindicais desta entidade,[3] no período de criação do referido coletivo. Estas entrevistas tiveram o intuito de avaliar a compreensão e o entendimento do papel interventivo do coletivo, por parte dos participantes, e na análise desta intervenção no sindicato, por parte dos dirigentes.

* Wanderson Paiva Rocha, Faculdade de Economia da Universidade de Coimbra, bolsista do Programa Internacional de Bolsas de Pós-Graduação da Fundação Ford; contato: wprocha@yahoo.com.br.

1 As informações inseridas neste texto fazem parte de uma dissertação, em andamento, no mestrado em s ociologia pela Universidade de Coimbra.

2 Mais adiante será realizada uma caracterização detalhado deste coletivo.

3 Mandato do triênio 2006-2009.

A escolha dos entrevistados teve como base os participantes do Coletivo de Inclusão, neste caso, dos seis participantes somente três conseguiram ter disponibilidade para a entrevista. Dos dezoito dirigentes sindicais que compuseram a diretoria, somente oito conseguiram ter disponibilidade para a entrevista. Por ser uma diretoria colegiada e ter uma eleição proporcional, salienta-se que a composição desta diretoria ficou distribuída da seguinte forma: oito dirigentes sindicais pela chapa "Coletivo Fortalecer" (formada por filiados ao Partido Socialista dos Trabalhadores Unificado – PSTU, Partido Verde – PV e sem filiação partidária), cinco pela chapa "Coletivo Travessia" (formada por dirigentes sindicais filiados ao Partido Socialismo e Liberdade – Psol e sem filiação partidária) e cinco pela chapa "Mudar de Rumo" (formada por dirigentes sindicais filiados ao Partido dos Trabalhadores – PT, Partido Comunista do Brasil – PCdoB, e sem filiação partidária), sendo que uma dirigente desta última acabou por incorporar-se na primeira chapa no final do mandato sindical.

As entrevistas foram realizadas nos lugares indicados pelos docentes, salienta-se que alguns escolheram seus locais de trabalho, neste caso escolas ou unidades de educação infantil. Outros preferiram o Sind-Rede/BH. Dois preferiram serem entrevistados na sede do partido político que são filiados, pois estavam liberados para concorrerem às eleições ocorridas em 2010. Não houve nenhum tipo de resistência quanto à realização das entrevistas. Foi esclarecido, antes das entrevistas, que seria preservado o anonimato,[4] bem como não haveria obrigatoriedade de responder todas as perguntas. Os professores que foram entrevistados possuem a seguinte caracterização:

- Filipe: participante do Coletivo de Inclusão, 38 anos, professor do 3º ciclo da RME/BH, formado em matemática e está há 19 anos na profissão. Entrevista realizada em 2 de setembro de 2010.
- Leila: participante do Coletivo de Inclusão, 39 anos, professora dos 1º e 2º ciclos no Ensino Especial da RME/BH, atualmente está em cargo comissionado,[5] formada em pedagogia e atua há 20 anos na profissão. Entrevista realizada em 3 de setembro de 2010.
- Rita: participante do Coletivo de Inclusão, 41 anos, professora em unidade de educação infantil da RME/BH, formada em pedagogia, pós-graduação em metodologia do ensino superior, em educação infantil e em alfabetização, e atua há 16 anos na profissão. Entrevista realizada em 1º de setembro de 2010.
- Aléxia: dirigente sindical, 29 anos, professora dos 1º e 2º ciclos do ensino fundamental e educadora infantil da RME/BH, formada em pedagogia, pós-graduação em alfabetização e em educação infantil, e atua há 12 anos na profissão. Entrevista realizada em 9 de setembro de 2010.

4 Todos os nomes de pessoas são fictícios.

5 Seleção feita pela Secretaria Municipal de Educação da RME/BH entre os professores concursados para atuar no cargo de atendimento educacional especializado com alunos com deficiência.

- Beatriz: dirigente sindical, 46 anos, professora dos 2º e 3º ciclos do ensino fundamental da RME/BH, formada em magistério e matemática, e atua há 24 anos na profissão, somente na RME/BH. Entrevista realizada em 1º de setembro de 2010.
- Célia: dirigente sindical, 53 anos, professora dos 1º e 2º ciclos do ensino fundamental da RME/BH, formada em magistério e em normal superior, muitos cursos na área da alfabetização, pós-graduação em educador comunitário, e atua há 30 anos na profissão. Entrevista realizada em 14 de setembro de 2010.
- Joana: dirigente sindical, 40 anos, professora dos 2º e 3º ciclos do ensino fundamental da RME/BH, formada em ciências biológicas, e atua há 19 anos na profissão. Entrevista realizada em 10 de setembro de 2010.
- Núbia: dirigente sindical, 29 anos, professora no cargo de educadora infantil[6] na RME/BH, formada em pedagogia, pós-graduação em arte e educação, e atua há 8 anos na profissão. Entrevista realizada em 09 de setembro de 2010.
- Hugo: dirigente sindical, 49 anos, professor do 3º ciclo do ensino fundamental da RME/BH, formado em magistério, psicologia, biologia, pós-graduação em psicopedagogia, e atua há 26 anos na profissão. Entrevista realizada em 8 de setembro de 2010.
- Manuel: dirigente sindical, 42 anos, professor dos 1º e 2º ciclos do ensino fundamental da RME/BH, formado em pedagogia, pós-graduação em metodologia do ensino superior, e atua há 23 anos na profissão. Entrevista realizada em 8 de setembro de 2010.
- Rui: dirigente sindical, 46 anos, professor do ensino médio da RME/BH, formado em filosofia, história, sociologia, pós-graduação MBA em gestão educacional, e atua há 22 anos na profissão. Entrevista realizada em 10 de setembro de 2010.

Utilizou-se a entrevista semidiretiva por ser um instrumento metodológico, visto que nesta modalidade de entrevista existe um esquema "um guião" de perguntas que deve servir de orientação pelo entrevistador que, por sua vez, possui um certo conhecimento da população entrevistada. Este tipo de entrevista permite ir ajustando ao longo da mesma as questões a serem formuladas, possibilitando a criação de novas, além de adaptações previstas, em que podem ter alterações na ordem prevista deste guião. Existe uma flexibilidade que permite a exploração da conduta ao longo da entrevista de modo a chegar ao encontro do desejado para a linha de investigação (Foddy, 1996).

Para esta análise, é preciso indicar que a ação coletiva estará direcionada na corrente acionista do sociólogo francês Alain Touraine (1984) que busca não separar o conhecimento sociológico da ação social. Isto permitirá perceber a forma em que se dá a interação destes atores sociais, pois para Touraine "o objectivo da sociologia é explicar os comportamentos dos actores por meio das relações sociais em que eles se integram" (1984: 77). Assim, os conflitos individuais que os sujeitos procuraram externar nos espaços de

6 Esta nomenclatura de professora no cargo de educadora infantil é uma luta contra a diferenciação criada pela Prefeitura de Belo Horizonte ao aprovar a Lei Municipal n. 8.679/03, que acabou por efetivar uma diferenciação salarial e no plano de carreiras no cargo de professor municipal.

participação coletiva poderão permitir uma maior identificação de questões que mobilizarão outros atores.

Realidade sindical

Análise geral

Neste trabalho, entende-se sindicalismo enquanto "movimento de representação e de defesa dos direitos e interesses profissionais" que apareceu no século XIX, considerando o seu marco de nascimento junto à revolução industrial (Étienne *et alii*, 2008: 286). De acordo com Costa (2005: 29) ao mesmo tempo em que os sindicatos surgem enquanto "reação dos trabalhadores na indústria capitalista", também possuem um papel importante para a "transformação de toda a sociedade"; ao mesmo tempo, em que nutrem "o conflito dentro e fora da empresa, também atuam enquanto "canalizadores de participação política das massas, ajudando à integração destas na sociedade."

Nos últimos anos, pode-se verificar um distanciamento da classe trabalhadora com seus respectivos sindicatos, principalmente com a ofensiva da globalização neoliberal nos diversos países do mundo, destacadamente nos países, em desenvolvimento e/ou com dependência econômica junto aos organismos multilaterais como o Banco Mundial e o Fundo Monetário Internacional. Não se pode pensar neste distanciamento sem analisar as mudanças acentuadas no mercado de trabalho, num momento em que havia uma economia fundamentada na indústria e que acaba por passar para uma economia fundamentada nos serviços. Para Estanque (2010), os efeitos da globalização neoliberal é um tipo de debate mais analisado pela sociologia do trabalho nos últimos anos, principalmente quando se percebe que em vários tipos de profissões, os trabalhadores passaram a conviver com a precarização do trabalho, com a instabilidade quanto a sua permanência e o seu desempenho no local de trabalho. As diferentes formas de integração profissional e de precariedade são originárias dos reflexos simultâneos "nas relações de trabalho e na relação com o emprego" que sofreram "profundas transformações" em relação à "esfera laboral" (Estanque, 2010: 5).

Existem diversificadas hipóteses acadêmicas a serem discutidas e analisadas sobre o sindicalismo e as transformações no mundo do trabalho diante do avanço da globalização capitalista, principalmente, quando se depara com a redução da expectativa de se encontrar saídas após a desintegração do comunismo na antiga União Soviética e na Europa do Leste, que mantinham acesa a efervescência internacional de um mundo socialista. Este espectro ainda se mantém presente na base de muitos movimentos sociais, no discurso de dirigentes sindicais e intelectuais, porém os "olhares" e os entendimentos esquerdistas sobre as possibilidades de um outro mundo possível fora do neoliberalismo são diferenciados, ou seja, não há uma unicidade. Neste sentido, nos alerta Santos (2006: 355) que é preciso reinventar o sindicalismo diante da crise que o mesmo vivencia nos tempos da atualidade, pois as mudanças do sindicalismo não tiveram capacidade de seguir o ritmo das mudanças do capitalismo o que "[...] reforça a oportunidade para a apresentação de um conjunto de teses para a renovação do sindicalismo."

Análise brasileira

Para compreender as dificuldades vivenciadas pelo sindicalismo, mais especificamente no Brasil, serão discutidas as questões à partir do período denominado "Novo Sindicalismo" por se entender que o período anterior à década de 1970, precisará de uma análise mais profunda que não é o objetivo do presente trabalho. Durante o regime militar (1964-1985) o sindicalismo brasileiro teve restrições políticas e pouca força para formalizar as reivindicações, principalmente pelo fato de que tal regime utilizava-se de instrumentos repressivos para combater os movimentos contrários ao governo. Sendo assim, no término da década de 1970, "[…] surgiu uma nova fase na ação sindical no país, com o denominado 'Novo Sindicalismo', contrariando, desta forma, a tendência internacional" (Costa, 2005: 5). Esta nova fase foi uma resposta forte contra o sindicalismo de caráter popular e burocrático deste período, em que houve um aumento do número de greves, restabelecendo assim, a visibilidade nacional do movimento sindical que contou com uma significativa participação de sindicatos.

De acordo com os estudos de Rêses (2008), o Novo Sindicalismo também possuiu em seu alicerce o redimensionamento de organizações sindicais sem raízes na esfera industrial, ou seja, sindicatos ligados à produção não material – sem base industrial. Neste ponto de vista, Antunes (1991: 135-136) descreve que houve uma incorporação, neste Novo Sindicalismo, de professores, médicos, bancários, funcionários públicos etc., participando "através de paralisações que exigiam reposição salarial e melhores condições de trabalho".

Movimento sindical docente

Em seus estudos, Rêses (2008: 68) relata que a atuação do movimento sindical docente no Brasil caracterizou-se por três etapas de atuação, que foram descritas como "Caixa de resistência" (1965-1980), "Palco de debates" (1980-1987) e "Produtor e defensor de propostas" (1987-dias atuais). Tal segmentação em etapas nos apresenta como reflexão que, no primeiro momento, os sindicatos da educação organizaram-se no período do regime militar de forma a resistir a este sistema, bem como protestar contra as proibições à livre organização sindical. No segundo momento, o período de redemocratização brasileira, o movimento docente caracterizava-se pela postura de denunciar e ampliar as suas reivindicações e, por último, até os momentos atuais, este movimento apresenta-se formulando e defendendo as suas propostas reivindicativas. O pensamento de Gadotti (2000: 124) nos ajuda a perceber que "[…] as relações entre estado e os sindicatos de trabalhadores em educação são muito dinâmicas, variam de conjuntura para conjuntura e dependem, sobretudo, do regime de governo".

Para Gindin (2009) por mais que não haja visibilidade do sindicalismo docente brasileiro internacionalmente, ainda há uma importante produção acadêmica nos programas de pós-graduação no Brasil. Esta extensa produção é garantida, principalmente, pelo interesse manifestado por militantes e ex-militantes de sindicatos docentes que, ao ingressarem no ensino superior, optam por esta temática enquanto interesse ligado à sua experiência sindical.

Por mais que o movimento sindical possa viver "um retrocesso generalizado em nível mundial", as organizações de docentes – neste caso na América Latina – conseguem manter certa atividade de atuação interventiva, porém, "também se evidenciam fraquezas, conflitos e desafios que fazem prever um futuro de ajustes organizacionais e estratégicos" (López, 2009: 7).

Breve análise do Sind-Rede/BH

Antes de iniciar a discussão sobre o Coletivo de Inclusão será necessário a descrição da entidade sindical representativa, ou seja, o Sind-Rede/BH. Este sindicato era uma subsede do Sindicato Único dos Trabalhadores em Educação de Minas Gerais – SindUTE/MG, criado em 1990 num congresso em que ocorreu a unificação das seguintes entidades: Associação dos Orientadores Educacionais de Minas Gerais – Aoemig, Associação dos Supervisores Pedagógicos – Amiap, Associação dos Diretores e vice-diretores – Advem, Sindicato dos Trabalhadores no Ensino Público de Belo Horizonte – Sintep/BH e a União dos Trabalhadores do Ensino de Minas Gerais – UTE/MG (Rocha, 2009). Mesmo com a unificação das entidades representativas da educação no estado, os embates sindicais sobre a condução reivindicativa da política educacional cresceu e como diz Rocha (2009: 148) "[...] o movimento por um sindicato específico da Rede manteve-se, sobretudo, devido às divergências de uma grande parcela dos/as professores/as municipais com a conduta política da maioria da direção do Sind-UTE/MG".

A caracterização do SindUTE/MG é importante para se compreender o acirramento político com a sua subsede da Rede Municipal da cidade de Belo Horizonte. Por ter surgido no período do "Novo Sindicalismo" este sindicato acabou por incorporar as raízes de um sindicato combativo e independente (Oliveira, 2009: 7). É filiado à Central Única dos Trabalhadores – CUT, fundada em 1983, a partir de um ascenso dos movimentos sociais nos finais dos anos 1970 e início dos 1980, período de crise econômica e política do regime militar em que os trabalhadores passaram a desempenhar um papel central no processo de redemocratização do país. A CUT teve um papel significativo no cenário político brasileiro, num momento de luta contra o regime ditatorial dos militares, em oposição às entidades vinculadas ao governo, bem como às suas estruturas de funcionamento (Vian, 2002).

Em Belo Horizonte, há uma reformulação do quadro político com a eleição de um prefeito do Partido dos Trabalhadores – PT, pois ao assumir a prefeitura em 1994, "a Frente BH-Popular[7] contou com forte apoio eleitoral da categoria docente e dos dirigentes mais expressivos" (Oliveira & Melo, 2006: 120). Criou-se uma expectativa com um governo de esquerda que teve apoio dos diversos movimentos sociais da cidade, porém com as primeiras lutas reivindicativas o movimento docente deparou-se com dificuldade e truculência nas negociações, além da prefeitura contar com o apoio das principais lideranças sindicais. A tensão entre movimento sindical de oposição da subsede da RME/BH por esta aproximação e "proteção" de dirigentes sindicais do SindUTE/

7 A coligação "Frente BH Popular congregou os partidos PT, PSB, PCB, PCdoB, PPS.

MG com o governo municipal foi o principal fator de fissura. Com a experiência do PT no governo federal em 2003[8] reforçou este distanciamento ao se manter a política econômica dos interesses do capital financeiro, sob o comando do Fundo Monetário Internacional, o aprofundamento da corrupção no/do PT, atrelamento ao governo da maioria dos movimentos sociais, entre eles a CUT, a reforma da previdência pública etc.[9]

Diante deste quadro vivenciado localmente e posteriormente nacionalmente, principalmente com a possibilidade das reformas trabalhista e sindical, está última resumia-se na negação da autonomia, da liberdade e da independência sindical, acelerou-se a necessidade de separação do Sind-UTE/MG. Então, o VIII Congresso dos Trabalhadores em Educação[10] aprovou a criação do Sind-Rede/BH e a desfiliação da CUT. A seguinte informação na página eletrônica do sindicato sintetiza as razões das deliberações do congresso dos trabalhadores em educação:

> Foram anos de experiências e lutas contra o governo e contra a direção do Sind-UTE no qual amargamos um grande isolamento por parte do movimento sindical ligado à CUT e este isolamento se aprofundou com a chegada de Lula/PT à presidência da república (Site do Sind-Rede/BH. Acesso: 19 de abril de 2010).

O Sind-Rede/BH, além da participação dos representantes de escolas e de unidades de educação infantil nos espaços democráticos, tem a diretoria colegiada, ou seja, não há a estrutura tradicional da figura central do presidente, mas sim, o cargo de diretor de departamentos em que a composição efetua-se de acordo com proporcionalidade de votos que cada chapa concorrente obtém na eleição desta entidade. Há participação de membros com e sem vínculo partidário, refletindo os diferentes segmentos numa rede de ensino que reúne 186 escolas, sendo 3 as escolas de ensino especial, e 54 unidades de educação infantil, inseridas em 9 regionais, vinculadas à Secretaria Municipal de Educação, atendendo 174.683 estudantes e composta por 14.450 trabalhadores em edu-

Tabela 1
Composição do Sind-Rede/BH

Especificação	2010
Professores municipais	10.280
Educadores infantis	2.172
Pedagogos	197
Bibliotecários	43
Auxiliares de biblioteca	431
Auxiliares de escola	775
Auxiliares de secretaria	552
Total	14.450

Fonte: GLPI/Geoe/PBH.

8 Início do governo do petista Luiz Inácio Lula da Silva, eleito presidente do Brasil nas eleições de 2002.

9 "Tendências da esquerda do PT, que enfrentavam há tempos a condução lulista, foram progressivamente se organizando em um novo partido, o Partido Socialismo e Liberdade – Psol e passaram a promover o desligamento das entidades sindicais docentes da CUT. O argumento era que a CUT havia perdido autonomia por ter se tornado pilar de apoio de um governo que aplica medidas antipopulares. Em oposição ao PT e à CUT, este setor confluiu com os militantes docentes do Partido Socialista dos Trabalhadores Unificado – PSTU" (Fontoura, Gentilli & Gindin, 2009: 37).

10 "Somente em 2006 foi confirmada em plebiscito, com aprovação de 85%, a posição de construir uma entidade sindical própria. No VIII Congresso realizado também em 2006 foi fundado o Sindicato dos Trabalhadores da Rede Pública Municipal de Belo Horizonte (Sind-Rede/BH) representando todos/as os/as profissionais da educação pública municipal de Belo Horizonte" (Rocha, 2009: 149).

cação,[11] sendo que destes 4.373 são filiados.[12] A Tabela 1 detalha a distribuição dos cargos dos trabalhadores em educação.

Experiências docente e sindical: Uma análise do Coletivo de Inclusão do Sind-Rede/BH

As experiências vivenciadas pelos sujeitos, as atuações interventivas, bem como a produção escrita do Coletivo de Inclusão do Sind-Rede/BH serão agora analisadas com o objetivo de dar voz aos participantes e dirigentes sindicais que atuam no coletivo em foco. Salienta-se que em determinados momentos do artigo utilizar-se-á o termo trabalhadores em educação, enquanto construção de identidade, mesmo sabendo a complexidade de tal termo.[13]

O Sind-Rede/BH sempre teve sua sede utilizada por grupos de trabalhadores em educação que se reuniam para discutir diversas questões como gênero, raça, educação infantil, inclusão escolar, entre outros que, a certo ponto, não eram pautados pela agenda sindical. As ações destes sujeitos traduziam-se nos anseios de professores e acabavam sendo incorporados às reivindicações do sindicato. Como descreve Rocha (2009: 149):

> [...] o corpo docente interfere sobremaneira na definição dos destinos da luta sindical, pelo contingente humano que representa no conjunto da categoria, no entanto sem impedir os demais sectores de se organizarem e pautarem os debates das suas especificidades no interior da categoria, transformando-as em lutas gerais do conjunto da Rede.

Dentre os coletivos que usavam o espaço da sede do Sind-Rede/BH foi feita a opção de analisar o de inclusão por se tratar de uma identificação pessoal[14] com este segmento.[15] O Coletivo de Inclusão foi criado pela diretoria Sind-Rede/BH em 2006,[16] a partir

---

11 Dados retirados da "Agenda da Educação – 2011" da Prefeitura Municipal de Belo Horizonte que traz o Perfil da Educação Municipal, cujos dados foram atualizado 7 de agosto de 2010. Ressalta-se que neste total de trabalhadores em educação estão incluídos também professores e educadores possuidores de dois concursos, ou seja, trabalham dois turnos.

12 Estes dados foram disponibilizados, por e-mail, no dia 16 de abril de 2010 pelo Sind-Rede/BH.

13 "Essa forma de abordar a questão das identidades se torna ainda mais complexa quando se institui ou se agrega, à categoria docente, uma identidade adicional: a de *trabalhadores em educação*, reunindo sob essa égide todos e todas que atuam na instituição escola, independente de sua função ou natureza do trabalho realizado" (Ferreira, 2006: 379).

14 A trajetória do autor deste trabalho com a temática inicia-se na família com uma irmã com surdez, a realização de estágio remunerado numa escola de ensino especial da PBH, monografia da licenciatura em pedagogia, a experiência como professor da RME/BH com uma aluna com paralisia cerebral e, finalmente, a experiência sindical com a participação na criação e acompanhamento do Coletivo de Inclusão do Sind-Rede/BH.

15 Os demais coletivos merecem um estudo mais aprofundado em outro momento, pelo grau de riqueza destas diferentes ações coletivas e pelo tempo maior que será necessário para localizar estes atores sociais, bem como compreender os reflexos de suas participações nas instâncias do sindicato.

16 A discussão da criação do Coletivo de Inclusão foi realizada somente pela diretoria do Sind-Rede/BH, sendo que a constituição foi somente em 2007, numa Plenária realiza em 14 de junho de 2007.

das constantes declarações de insatisfação dos trabalhadores em educação com a política educacional da Prefeitura sobre a inclusão de alunos com deficiência nas escolas regulares e unidades de educação infantil. Ele surge num cenário em que a educação inclusiva ainda causa conflitos e resistências entre pais, trabalhadores em educação, organizações da sociedade civil, especialistas e agentes governamentais.

> Estes diferentes dilemas ajudam-nos a ver a complexidade e mesmo as contradições de criar uma política de inclusão numa escola com currículos bastante imutáveis, com dificuldades em tratar as diferenças sem uma aproximação categorial, sem um apoio das famílias para as práticas inovadoras e indecisa sobre os modelos de atendimento (Rodrigues, 2003: 96).

A concepção de educação inclusiva estará voltada neste trabalho relacionada apenas à inclusão escolar, mesmo entendo amplitude de tal conceito. Desta forma, a inclusão escolar traduz-se no agrupamento de pessoas com deficiência que ao longo da história ficaram excluídas do processo de educação formal (Magalhães, 2010). A inclusão deve ser pensada como "um processo político e um movimento de libertação", neste sentido, há a necessidade de organização de todos os sujeitos envolvidos no processo de inclusão para garantir o crescimento mútuo, e, principalmente, exigir as adaptações necessárias para incluir, com qualidade, os deficientes nos diferentes espaços sociais (Stainbaick & Stainbaick, 1999: 28).

Para este trabalho serão apresentadas e analisadas algumas falas dos participantes e dos dirigentes sindicais sobre o que representou o Coletivo de Inclusão e o papel do Sind-Rede/BH, tendo como objetivo evidenciar a compreensão e a importância da intervenção destes sujeitos.

Participantes:
O que representou o Coletivo de Inclusão?

> Eu gostei de ter participado porque assim, [...] existe um grupo que realmente está olhando [...]. A gente espera que tudo que se conversa, que tudo que se discute, que tudo que é levado pra lá, depois vire uma proposta para ser levado até a prefeitura [...] (Filipe, 38 anos).

> Eu acho que agente tem de participar de tudo que agente é convidado, neste sentido de política, né. De ir, de tá mostrando, porque se agente no der o grito, não falar o que tá acontecendo, também ninguém adivinha, né (Rita, 41 anos).

> [...] começou-se a pensar dentro da idéia mesmo do sindicato, da prefeitura não dá nenhuma estrutura, né, na época pras escolas receberem [...] os alunos com deficiência, então, eu acho que começou-se a pensar, mas eu não vi resultado [...] (Leila, 39 anos).

Percebe-se uma boa avaliação do que representou o Coletivo de Inclusão, exceto, por parte de Leila, que naquele momento representava uma das escolas de ensino especial da RME/BH. As afirmações de Filipe e Rita podem somar para a reavaliação dos professores que estão nesta mesma situação de angústia levando-os a reconhecerem-se nestes discursos. Estes trabalhadores em educação talvez possam viver "[…] a tensão entre a permanência e a mudança de que fala Melucci (1996): a ação ou a mobilização do ator só é possível se ele percebe a sua própria consciência e continuidade" (Silva, 2008: 210).

Participantes:
Qual foi o papel do Sind-Rede/BH?

> É o grupo que nós temos, assim, eu acho que é a nossa instância [...] máxima de representatividade. Então, pra mim, o papel é de extrema importância porque na verdade o sindicato é a voz de todo o funcionalismo público, né, de todos os funcionários públicos dos professores (Filipe, 38 anos).

> Eu acho que [...] tá precisando ser mais [...] mais pontual, talvez. Porque a gente tem escutado, esse ano principalmente, que não tá tendo estagiário [...]. Então, assim, é [...] a gente, acho que tá precisando ainda dar um grito maior. Eles [prefeitura] ainda não tão ouvindo as nossas necessidades, nesse ponto (Rita, 41 anos).

> [...] Na verdade, eu acho que tem pouco, sabe, é [...] os professores realmente tem muita angústia, né, e o sindicato não dá conta de resolver isso [...] (Leila, 39 anos).

Com exceção de Leila, os demais participantes do coletivo, provavelmente, buscam uma experiência pelo viés da luta de classe, enquanto opção, para obterem algum resultado que possa transformar o ambiente de trabalho, especificamente a melhoria das condições para realizar uma inclusão de fato dos alunos com deficiência.

O aparecimento constante de demandas, por parte dos trabalhadores em educação, sobre a inclusão de alunos com deficiência permite um estreitamento de relações sociais e o encontro de identidades aproximadas no Coletivo de Inclusão. De acordo com Mendes (2006), a realidade da educação inclusiva caracteriza-se enquanto avanço na legislação brasileira, porém, não existe concretização dos direitos e deveres, fazendo com que as mudanças necessárias estejam distantes de chegarem às escolas, e muito menos ainda nas salas de aula.

> De modo geral, pode-se concluir que o debate sobre o princípio da inclusão escolar no Brasil é hoje um fenômeno da retórica, como foi a integração escolar nos últimos trinta anos. Ainda estamos na luta pelo acesso, e este deve ser direcionado necessariamente para aumentar as matrículas nas classes comuns das escolas públicas do ensino regular (Mendes, 2006: 402).

Dirigentes sindicais:
O que representou Coletivo de Inclusão para o sindicato?

> Eu tenho dificuldade em responder esta pergunta, por não ter participado (Beatriz, 46 anos).

> A iniciativa era nesse sentido de reunir os profissionais da educação pra discutir realmente a realidade desse projeto de inclusão da prefeitura. Então, eu acho que foi uma iniciativa muito boa, né, pra poder fazer com que o sindicato tomasse frente de uma luta pra realmente reivindicar uma inclusão real [...] (Manuel, 42 anos).

> Em alguns encontros que eu tive lá no sindicato [...] eu vi aquela ansiedade dos professores, de querer alguma coisa que servisse de apoio pra eles [...] (Hugo, 49 anos).

> O Coletivo de Inclusão assim como na escola foi uma experiência de um diretor, foi um trabalho individual, [...] da mesma maneira o Coletivo da Educação Infantil, se não tiver

> alguém puxando ele não acontece, os outros coletivos, né, dos outros segmentos, também, se não tiver um empenho individual, ele não se sustentam (Núbia, 29 anos).
>
> Eu acho que a iniciativa do coletivo foi muito importante porque agente precisa desse momento para fazer essas discussões (Aléxia, 29 anos).
>
> [...] foi importante no sentido de iniciar um processo de elaboração. Porque também por parte dos trabalhadores existe dificuldade em focar no que [...] reivindicar, né, então, neste sentido, o coletivo ajuda bastante. Porque ele ajuda a focar as coisas, a elaborar e teve uma atuação importante no debate junto aos órgãos institucionais, em especial à Câmara de Vereadores, com relação ao fechamento das escolas especializadas, as escolas especiais, que atendiam os estudantes com deficiência (Joana, 40 anos).
>
> O coletivo, ele traz uma discussão que agente não tava acostumado a fazer. [...] E eu acho, nesse sentido, é uma coisa nova, uma coisa que traz um ar, um vento novo para o sindicato (Rui, 46 anos).
>
> Eu acho o seguinte, toda a iniciativa que o sindicato toma para trabalhar com os professores, pra trabalhar com a categoria ele é válido, sabe, ele é válido. É sinal que os dirigentes do sindicato estão buscando uma integração, uma melhoria, eu acho que isso é válido (Célia, 53 anos).

Com exceção de Beatriz, que não participou do Coletivo de Inclusão e teve dificuldade em responder a pergunta acima, e também a ponderação de Núbia, quando ressalta que é necessário sempre alguém ser responsável pela condução e funcionamento dos coletivos, os demais dirigentes sindicais destacaram que o coletivo representou um papel importante para o sindicato. Assim, o sindicato acaba por constituir-se enquanto instrumento de representatividade, intermediação e encaminhamento das demandas do Coletivo de Inclusão. Este coletivo poderia viabilizar a construção de um novo movimento separado do sindicato, mas parece-nos, *a priori*, que a escolha de inserção nesta estrutura clássica de organização pode ter-se concretizado por uma identificação com o chamado do Sind-Rede/BH à participação no Coletivo de Inclusão para os diversos segmentos da RME/BH.

Em pesquisas preliminares realizadas nos arquivos do Sind-Rede/BH observou-se que, nos últimos dez anos, as pautas reivindicatórias tinham poucos registros sobre as políticas educacionais e condições de trabalho para que os professores pudessem atender com qualidade os alunos com deficiência nas escolas e unidades de educação infantil. Destaca-se que a partir de 2004 as demandas sobre inclusão escolar começaram a ser evidenciadas nas pautas reivindicatórias[17] e com a criação do Coletivo de Inclusão o sindicato começa a pautar nas reuniões de negociação as demandas apresentadas.

Mesmo como pouca participação, como apareceu tanto nos relatos dos participantes do Coletivo de Inclusão quanto nos dos dirigentes sindicais entrevistados, percebe-se que houve um contributo significativo do Coletivo de Inclusão ao se verificar a incorporação de suas demandas nas pautas reivindicatórias, nos congressos pedagógicos do

17 Conforme as pautas do sindicato da RME/BH (de 1980 a 2007) pesquisadas por Rocha (2009).

sindicato e conferências municipais de educação da PBH, bem como, encaminhamentos de denúncias ao ministério público e participação em audiência pública da Câmara Municipal de Belo Horizonte. As pautas continham reivindicações como: concretização da intersetorialidade;[18] tempo coletivo para planejamento, garantia de estruturas físicas e pedagógicas, melhores condições de trabalho, cursos de formação, redução do número de alunos em sala etc.

Algumas considerações

Este artigo não é conclusivo, mas sim, aponta algumas considerações que nos permitem, preliminarmente, identificar algumas mudanças nas estruturas sindicais que nos levam a identificar o papel das ações coletivas e da participação dos atores sociais nesta organização.

A partir das discussões sobre as mudanças no mundo trabalho e às suas novas configurações assumidas perante a reestruturação produtiva entende-se que é necessária uma reorganização dos sindicatos, bem como dos demais movimentos sociais. Principalmente, porque a tendência internacional é o aprofundamento da precarização das condições laborais, um maior ataque aos direitos trabalhistas por parte do Estado, relacionadas a isto as alterações econômicas, políticas e sociais.

Na análise dos conceitos de participação no Coletivo de Inclusão foi possível identificar que os trabalhadores em educação, enquanto objeto de análise, construíram um espaço de discussão no sindicato sobre as políticas educacionais referentes à educação inclusiva implantadas pela prefeitura tendo como base o cotidiano das escolas e unidades de educação infantil. As angústias, resistências, experiências significativas e mesmo as frustrações, nos parece, foram socializadas no Coletivo de Inclusão e incorporadas enquanto pauta reivindicatória do sindicato ao terem em conta a necessidade de se lutar contra uma política governamental de educação inclusiva que, no terreno laboral, pode aprofundar a exclusão dos alunos com deficiência.

Mesmo com as limitações, mesmo com a não percepção do seu papel por parte de alguns participantes e sindicalistas, o Coletivo de Inclusão tornou-se um espaço em que foram levantadas as situações vivenciadas no local de trabalho, além de contribuir para que grupo participante socializasse as suas demandas individuais, transformando-as numa demanda do coletivo e da pauta do sindicato, que, por conseguinte representa a demanda de um conjunto maior de trabalhadores em educação da Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte.

18 A intersetorialidade seria articulação entre as secretarias de Educação, Saúde, Cultura, Assistencial Social, Direitos Humanos e Cidadania, entre outras, para um atendimento eficaz todas as demandas surgidas com a educação inclusiva.

Referências

Antunes, Ricardo. *O novo sindicalismo*, São Paulo, Scritta, 1991.

Coletivo de Inclusão do Sind-Rede/BH. Reunião de negociação com a Smed/BH. Disponível em http://coletivodeinclusao.blogspot.com/2009/03/relatorio-daplenaria-de-inclusao.html. Acesso em 10 de abril de 2010.

Costa, Hermes Augusto da. "Sindicalismo global ou metáfora adiada? Os discursos e as práticas transnacionais da CGTP e da CUT", Coimbra, Universidade de Coimbra, 2005, tese de doutorado em sociologia.

Costa, Walber C. "Sindicalização e greves: História recente do movimento sindical brasileiro", *Revista História Hoje*, Vol. 2, n. 6, Rio de Janeiro, 2005. Disponível: http://www.anpuh.org/revistahistoria/view?ID_REVISTA_HISTORIA=6.

Estanque, Elísio. "Sindicalismo e movimentos sociais: Ação coletiva e regulação social no contexto europeu e português", *Revista Lutas Sociais*, n. 23, São Paulo, 2010.

———. "A reinvenção do sindicalismo e os novos desafios emancipatórios: Do despotismo local à mobilização global", in Boaventura de Souza Santos (org), *Trabalhar o mundo: Os novos caminhos do novo internacionalismo operário*, Porto, Afrontamento, 2004.

Étienne, Jean *et alii*. *Dicionário de sociologia*, Lisboa, Lisboa, 1998.

Ferreira, Márcia Ondina. "Notas sobre as relações entre identidade e sindicalismo docentes", *Educação & Sociedade*, Vol. 28, n. 99, 2007. Disponível em http://www.scielo.br/pdf/es/v28n99/a05v2899.pdf.

Foddy, William. *Como perguntar? Teoria e prática da construção de perguntas em entrevistas e questionários*, Oeiras, Celta, 1996.

Gadotti, Moacir. *Perspectivas atuais da educação*, Porto Alegre, Artmed, 2000.

Gindin, Julián. "Os estudos sobre sindicalismo docente na América Latina e no Brasil", in *Associativismo e sindicalismo docente no Brasil* – Seminário para discussão de pesquisas e constituição da rede de pesquisadores, *Anais*, Rio de Janeiro/Brasília, Iuperj/UFRJ/UnB, 2009. Disponível em http://nupet.iuperj.br/rede/seminario2009.htm.

Gindin, Julián; Joana Fontoura & Pablo Gentilli. *Os sindicatos docentes e as reformas educacionais na América Latina: O caso brasileiro*, Rio de Janeiro, Fundação Konrad Adenauer, 2009. Disponível em http://www.adenauer.org.br/sindicatos%20brasil%20port.pdf.

López, María Margarita. "Introdução", in Julián Gindin, Joana Fontoura & Pablo Gentilli. *Os sindicatos docentes e as reformas educacionais na América Latina: O caso brasileiro*, Rio de Janeiro, Fundação Konrad Adenauer, 2009. Disponível em http://www.adenauer.org.br/sindicatos%20brasil%20port.pdf.

Magalhães, Rita de Cássia Barbosa Paiva. "Inclusão escolar", in Dalila Oliveira, Adriana Maria Cancella Duarte, Lívia Maria Fraga Vieira, *Dicionário: Trabalho, profissão e condição docente*, Belo Horizonte, UFMG/Faculdade de Educação, 2010, CD-ROM.

Mendes, Enicéia. "A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil", *Revista Brasileira de Educação*, Vol. 11, n. 33, São Paulo, set-dez 2006.

Oliveira, Dalila & Savana Melo. "Conflito docente no Brasil e manifestações sindicais: Natureza e significados", Revista Lusófona de Educação, n. 8, 2006.

Oliveira, Wellington. "Trajetória histórica do movimento docente de Minas Gerais: Da UTE ao Sind-UTE", in *Associativismo e sindicalismo docente no Brasil* – Seminário para discussão de pesquisas e constituição da rede de pesquisadores, *Anais*, Rio de Janeiro/Brasília, Iuperj/UFRJ/UnB, 2009. Disponível em http://nupet.iuperj.br/arquivos/oliveira.pdf.

Rêses, Erlando da Silva. "De vocação para profissão: Organização sindical docente e identidade social do professor", Brasília, Universidade de Brasília, 2008, tese de doutorado em sociologia.

Rocha, Maria da Consolação. "Políticas de valorização do magistério: Remuneração, plano de carreira, condições de trabalho – Uma análise da experiência de Belo Horizonte", São Paulo, Universidade de São Paulo, 2009, tese de doutorado em educação.

Rodrigues, David. "Educação inclusiva: As boas notícias e as más notícias", in David Rodrigues (org), *Perspectivas sobre a inclusão: Da educação à sociedade*, Porto, Porto Editora, 2003.

Santos, Boaventura de Sousa. *A gramática do tempo: Para uma nova cultura política*, Porto, Afrontamento, 2006.

Silva, Isabel de Oliveira e. *Educação infantil no coração da cidade*, São Paulo, Cortez, 2008.

Sind-Rede/BH. Arquivos consultados em julho e agosto 2010.

Stainbaick, Susan & William Stainbaick. *Inclusão: Um guia para educadores*, Porto Alegre, Artmed, 1999.

Touraine, Alain. *O retorno do actor: Ensaio sobre sociologia*, Lisboa, Instituto Piaget, 1984.

Vian, Antônio Valdir. "Novo sindicalismo: Crise e perspectivas na sociedade brasileira contemporânea", Santo Ângelo, Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões/Universidade do Vale do Rio dos Sinos, 2002, dissertação de mestrado em história.

Vianna, Cláudia. *Os nós do "nós": Crise e perspectivas da ação coletiva docente em São Paulo*, São Paulo, Xamã, 1999.

36

Contexto social e político no Brasil nas décadas 1980 e 1990 e o sindicalismo docente

Wellington de Oliveira*

"Hey, anos 80
Charrete que perdeu condutor
Eu disse, hey, hey, anos 80
Melancolia e promessas de amor
Melancolia e promessas de amor"
Dedé Caiano & Raul Seixas.

Introdução

O presente trabalho tem como contexto histórico as décadas de 1980 e 1990. Uma questão se coloca: seria a década de 1980 uma década perdida para a sociedade brasileira? Dentro da perspectiva econômica, realmente foi uma década perdida, pois os indicadores econômicos resultaram em crescimento zero e, alguns períodos, até negativo. Não se pode esquecer que esse fenômeno está inserido em uma crise global que vinha se desenhando desde meados dos anos 1970. Já os movimentos sociais, pelo menos até à metade dos anos 1980, foram impulsionados, mesmo porque a luta pela redemocratização do país aglutinava as oposições à ditadura militar. No campo da chamada oposição consentida, representada pelo Movimento Democrático Brasileiro – MDB, as críticas à ditadura se acirravam, principalmente desde 1974, quando os votos colhidos por essa agremiação partidária foram significativos. O "bloco histórico" de sustentação à ditadura apresentava-se rachado, principalmente quando se analisa o "Movimento das Diretas-Já".

Metodologicamente trabalhei com o conceito de "História do tempo presente". O referido conceito não pode e nem deve ser confundido com "História imediata", já que "a história do tempo presente não é a história imediata, pois ela não se interessa só pela espuma da atualidade, inscrevendo-se antes nas profundezas e na espessura do tempo histórico" como nos adverte o historiador francês Robert Frank. Sendo assim, o foco nas

* Wellington de Oliveira, da Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri, é doutor em educação pela Universidade Federal de Minas Gerais. Contato: welltha@terra.com.br.

questões vivenciadas no presente pode perder a relação com a historicidade incluída no referido foco gerador do trabalho do historiador, ou seja, o pesquisador de história do tempo presente não pode ser um narrador do tempo vivido, mas estabelecer o nexo constante entre o passado e o presente. Ou, como diria o historiador Rui Bebiano, (2006): "uma arqueologia do presente, aproximando o conhecimento daquilo que se passa à nossa frente dos seus fundamentos mais ou menos profundos".

Análise socioeconômica dos anos 1980

Para esclarecer o contexto socioeconômico do Brasil durante os anos 1980, urge apresentar algumas reflexões sobre a situação econômica vivenciada pelo país no referido espaço cronológico.

Wilson Cano (1994) afirma que, apesar do arrocho salarial das políticas econômicas adotadas no pós-64 e reforçadas nos anos 1970, houve

> a notável expansão quantitativa do emprego urbano e a elevada diversificação da estrutura ocupacional – aumentando consideravelmente os postos de trabalho mais qualificados e mais bem remunerados – possibilitaram, mais uma vez, a contenção de reformas sociais estruturais requeridas, notadamente a agrária. Contudo, o Censo Demográfico de 1980 revelaria notável piora dos níveis pessoais da distribuição de renda e considerável aumento do emprego informal (idem, 1994: 595).

Segundo a análise de Cano, houve uma herança negativa dos anos 1970 em função de um exagerado endividamento externo, o que acarretou também um problema financeiro ao Estado brasileiro, "fragilizando-o e debilitando-o, já no final da década" (idem: 595). Ora, a situação econômica vivenciada pelo Brasil decorre do fato de sua dependência ao capital estrangeiro, principalmente norte-americano. Não se pode esquecer que a crise no campo do capitalismo já se desenhava no início da década de 1970 e se torna mais aguda no final da referida década. Ao se iniciar os anos 1980, segundo Cano, a situação brasileira se apresenta bastante complicada:

> Entre 1979 e 1982, a política monetária e fiscal norte-americana desencadeou, através da violenta alta da taxa de juros, a ruptura da chamada "crise da dívida externa". Isto, mais o cerceamento quase completo ao financiamento externo, obrigou a maioria dos países devedores a implantar políticas (ou tentativas de políticas) macroeconômicas de ajuste ortodoxo na base do chamado "Consenso de Washington" – cortes do gasto público, restrições monetárias, altos juros, arrocho salarial, câmbio "realista" etc. –, o que implicava objetivamente corte de parte da demanda interna, deslocando-a para a geração de excedentes mercantilizáveis no exterior para o atendimento do serviço financeiro da dívida externa (ibidem: 595).

Afinal, o que veio a ser o "Consenso de Washington"? Segundo o diplomata brasileiro Paulo Nogueira Batista, resultou de uma reunião de funcionários do governo norte-americano e dos organismos financeiros internacionais ali sediados – como Fundo Monetário Internacional, Banco Mundial e o Banco Interamericano para o Desenvolvimento – na capital dos Estados Unidos da América, Washington. O objetivo central dessa reunião era "proceder a uma avaliação das reformas econômicas empreendidas

nos países da região" (Batista, 2001: 11). Importante ressaltar que nessa referida reunião vários economistas latino-americanos estavam presentes. Essa reunião ocorreu em novembro de 1989, portanto no final da década de 1980.

O encontro apresentou um formato acadêmico, sem caráter deliberativo, como nos esclarece Batista (op. cit.), porém as diretrizes estabelecidas acabaram sendo adotadas pelos governos latino-americanos que resumidamente são:

> O Consenso de Washington não tratou tampouco de questões sociais como educação, saúde, distribuição de renda, eliminação da pobreza. Não porque as veja como questões a serem objeto de ação numa segunda etapa. As reformas sociais, tal qual as políticas seriam vistas como decorrência natural da liberalização econômica. Isto é, deverão emergir exclusivamente do livre jogo das forças da oferta e da procura num mercado inteiramente autorregulável, sem qualquer rigidez tanto no que se refere a bens quanto ao trabalho. Um mercado, enfim, cuja plena instituição constituiria o objetivo único das reformas (Batista, op. cit.: 19).[1]

Nesse contexto de política econômica, o Brasil, forçado pelo capital internacional, estatiza a dívida externa e, com isso, as bases financeiras do Estado ficam minadas, gerando o que comumente se chama de "ciranda financeira", porque ocorre uma interação dívida externa/dívida interna, ou seja, o governo, para honrar seus compromissos, emite títulos com elevadas taxas de juro no intuito de atrair investidores e captar recursos junto ao sistema financeira (Cano, op. cit.: 595). A capacidade de investimento no setor produtivo, por intermédio do Estado, fica reduzida e não se pode esquecer que durante o "Milagre Brasileiro" o principal investidor foi o Estado, principalmente no que concerne ao setor de infraestrutura.

> Os mentores de nossa política econômica – entre 1987-1985 e 1987-1989 –, por falta de condições políticas e econômicas "mais objetivas", não conseguiram levar às últimas consequências suas tentativas de ajuste ortodoxo. Com isso, tivemos um desempenho medíocre no período, apesar dos crescentes saldos da balança comercial. A exceção a essas políticas foi o Plano Cruzado (1986-87),[2] único ensaio de política de estabilização em que se preservaram os salários, mas que, diante da necessidade de implantação de reformas estruturais, foi abortado pelo conservadorismo e pelo oportunismo político (Cano, op. cit.: 595).

Procurando resumir essa análise sob o ponto de vista econômico, o professor Cano ainda afirma que o país teve uma redução na sua produção industrial, excetuando alguns setores que se beneficiavam da "reserva de mercado" até ao final da década, como foi o caso do setor de informática e outros setores que tiveram aportes de investimentos públicos, como projetos petrolíferos, químicos e minero-metalúrgicos, ferro e não ferrosos, como Carajás, Alunorte e outros (Cano, op. cit.: 596). Esse crescimento pratica-

1 Os pontos significativos do Consenso de Washington foram: 1. disciplina fiscal; 2. priorização dos gastos públicos; 3. reforma tributária; 4. liberalização financeira; 5. regime cambial; 6. liberalização comercial; 7. investimento direto estrangeiro; 8. privatização; 9. desregulação; e 10. propriedade intelectual (cf. Batista, 2001).

2 Política econômica adotada pelo presidente José Sarney, cujo objetivo principal era acabar com o processo inflacionário e repor o país na rota do crescimento econômico. Assim denominado em função da denominação da nova moeda brasileira, que deixou de ser "cruzeiro" e passou a ser "cruzado".

mente nulo no setor industrial apresentou efeitos graves no que concerne à empregabilidade da mão-de-obra, ou seja,

> os efeitos de um crescimento industrial praticamente nulo na década foram graves para o emprego da mão-de-obra, com acentuada diminuição do emprego formal, deterioração dos salários e maior rotatividade, muito mais como decorrência da crise do que de introjeção tecnológica mais intensa (idem: 596).

Deve-se destacar que houve um crescimento do setor serviços, o único a expandir sua ocupação por todo território nacional. Mas o setor serviço é uma parte da economia que remunera menos que o setor industrial e, portanto não absorve aqueles que migram do setor industrial. Outra informação importante a ser analisada é a de que as consequências não foram maiores no sentido de instalação de uma crise social generalizada pelo fato de a tendência de nosso crescimento demográfico ser então de queda.[3]

Caso seja feita uma análise meramente econômica da década de 1980, ela foi realmente uma década perdida, pois os indicadores econômicos resultaram em crescimento zero e, em alguns períodos, até negativo. Porém, deve-se esclarecer que esta não é uma situação isolada do Brasil uma vez que a interligação em uma "economia mundo" é cada vez mais intensa e o processo de globalização vem sendo desenhado desde meados dos anos 1970 como nos esclarece David Harvey:

> Afirmei que por certo houve uma imensa mudança na aparência superficial do capitalismo a partir de 1973,[4] embora a lógica inerente da acumulação capitalista e de suas tendências de crise permaneça a mesma. Precisamos considerar, porém, se essas mudanças assinalam o nascimento de um novo regime de acumulação capaz de conter as contradições do capitalismo durante a próxima geração ou se marcam uma série de reparos temporários, constituindo assim um momento transacional de dolorosa crise na configuração do capitalismo do final do século XX (Harvey, 1994: 177).

A esse movimento do capitalismo o referido autor denominará "acumulação flexível" que, no final do século passado, quebra o paradigma da rigidez do modelo fordista da organização do processo de trabalho e concepção de mercado, ou seja, a máxima do fordismo era "produção em massa para a massa" já na referida acumulação flexível, a ideia central é "flexibilizar a produção conforme as necessidades do mercado". Nesse modelo, acaba que a hegemonia recai sobre os mercados financeiros florescentes. Portanto a situação vivida pelo Brasil nos anos 1980 espelha essa tendência mundial e, como será visto mais adiante, refletirá na postura política que se tornará hegemônica a partir da segunda metade dos anos 1980: "o neoliberalismo".

---

3 A taxa anual de crescimento demográfico baixou de 2,48%, em 1970, para 1,89%, em 1980 (cf. Cano, op. cit.: 597).

4 Ano do chamado primeiro choque do petróleo.

E os movimentos sociais?

A questão que se coloca é a seguinte: no final dos anos 1970, no Brasil, o movimento operário se apresenta como agente político desafiando o governo ditatorial que se instalara pelo golpe de 1964. As greves dos trabalhadores do ABCD paulista, os trabalhadores de João Monlevade, o renascer do movimento dos metalúrgicos de Belo Horizonte/Contagem, as greves do magistério mineiro, destaque para os da rede pública que geraram uma nova entidade a UTE, dentre outros, demonstrava vigor e disposição para até mesmo construir um partido político que refletisse as ideias e reivindicações das classes trabalhadoras.

No campo dos movimentos sociais, pelo menos até à metade dos anos 1980, esses foram impulsionados pela luta de redemocratização do país que aglutinava as oposições à ditadura militar que, no governo Figueiredo, apresentava sinais de abrandamento. Isto estava ocorrendo em função das mobilizações sociais do final dos 1970, bem como o desenho do modelo econômico implementado pelos tecnoburocratas do regime em crise: altas inflações anuais com decréscimo econômico.

Deve-se ressaltar que o "abrandamento" do governo Figueiredo não significava o fim dos instrumentos legais de repressão, como, por exemplo, a Lei de Segurança Nacional, que permanecia em vigor e era usada contra as mobilizações populares, como foi o caso da greve de 1980 agora encabeçada pela recém-criada UTE. Os professores da rede pública de Minas Gerais partiram para um movimento grevista em 1980[5] e, no decorrer do referido movimento, que algumas de suas lideranças significativas classificaram como precipitado, o governo federal usou dos recursos de "exceção".

> Existia uma Lei de Segurança ainda em vigência no sentido em tentar acelerar uma decisão dentro da cadeia que era de forçar as autoridades a chegarem a um desfecho positivo com relação ao movimento, foi quando então nós optamos por aquela decisão de entrar em greve de fome, coisa que acabou forçando o governo a dar um desfecho ao movimento, porque tinha um agravante no caso aí, que era novidade para época, nesse sentido aí, afinal de contas tinha cinco professores em greve de fome dentro da cadeia sem nenhuma justificativa para a prisão e o movimento para ser resolvido pelo lado de fora (Cabral).

Interessante ressaltar que o momento histórico ainda se encontrava sob o ponto de vista político impregnado pelos atos de exceção e que a ação do Estado se pautava pela perseguição política àqueles que questionavam o regime. O professor Antonio Carlos Pereira (Carlão) relatando sua prisão durante a greve de 1980:

> Então, foi na porta da Assembleia Legislativa. Tinha acabado uma assembleia, nós já tínhamos ouvido ruídos, com as possibilidades de prisões. E eu paternalmente fui orientar as pessoas como elas iriam sair dali. Eu pisei na calçada, saí do território da Assembleia. Não me lembro a quantidade na época, botaram no camburão e me levaram. Todo mundo gri-

5 Com referência ao movimento de 1980, Fernando Cabral, na época tesoureiro da UTE, em relato afirmou: "havia uma avaliação precipitada de que poderia se reproduzir o mesmo fenômeno de 79. Agora, em 79 nós pegamos um governo recém-empossado que não tinha nenhuma expectativa com relação a nenhum movimento" (entrevista concedida em 16.06.2003).

> tando, mas não adiantou nada. Depois os outros ficaram dentro da Assembleia, ficaram uns dois, se eu não me engano (Carlão).[6]

No início dos anos 1980, com a conjuntura modificada, o movimento dos trabalhadores já se encontrava em um processo de arrefecimento e descenso, muito em função da derrota da greve de 41 dias dos trabalhadores do ABC paulista, do quadro recessivo que se instalou, criando uma situação de necessidade de preservação do emprego, e da nova política salarial que criou a introdução do Índice Nacional de Preços ao Consumidor – INPC como base de cálculo para os reajustes salariais, política essa que teve como objetivo quebrar a relação existente entre o *Novo Sindicalismo* emergente e sua base composta de assalariados. Efetivamente, à medida que as reivindicações de cunho econômico eram atendidas, tornavam- se mais difíceis as mobilizações trabalhistas (Antunes, 1995).

Por que isso acontece? Ao indexar os salários, o Estado brasileiro consegue amenizar o impacto inflacionário na composição salarial dos trabalhadores, portanto a disposição para um movimento reivindicatório torna-se mais brando. Porém, é de se ressaltar que para o funcionalismo público essa afirmação não é pertinente, uma vez que várias das conquistas dos trabalhadores da iniciativa privada não eram imediatamente repassadas para os trabalhadores públicos. No que diz respeito a esses últimos, o estabelecimento dessas conquistas começam a serem estabelecidas a partir da segunda metade dos anos 1980 e, em específico aos trabalhadores da educação de Minas Gerais, foi após uma greve de 1985, durante o governo de Hélio Garcia que as referidas conquistas foram efetivadas, conforme documento confeccionado pela direção do Sind-UTE denominado "As conquistas da categoria" elaborada em 1991:

> Antes da greve, o governo não negocia. Depois do fato consumado, as negociações se realizam, e o governo cede nos seguintes pontos:
> - Reajuste semestral acima do INPC;
> - 13% salário;
> - Promoção por acesso;
> - Concurso para P3, P5 e serventes; e
> - Participação na fundação da coordenação sindical, fazendo parte da sua diretoria.[7]

Interessa ressaltar que, segundo avaliação do deputado Estadual Rogério Corrêa, a década de 1980 realmente foi marcante para a organização do movimento dos trabalhadores da educação em Minas Gerais. Enfatiza que realmente o fracasso da greve de 1980 representou um baque no movimento, mas que, a partir de 1986, o movimento retoma seu

---

6 Com relação a essa greve, 1980, Carlão posicionou-se criticamente em seu depoimento: "Mas a greve de 80 foi uma coisa muito forte no sentido de quebra de encantos. O encanto de 79 era muito vivo. E nós não percebemos que as coisas podiam ser muito diferentes, como foram. E deixou o movimento derrotado por um bom período, eu sou ruim de datas, eu não me lembro quando foi retomado, mas ficamos por um período quietinhos, pelo menos, dois a três anos".

7 A Coordenação Sindical foi uma instituição formada por associações representativas dos trabalhadores do serviço público de Minas Gerais que tinha por objetivo aglutinar as ações trabalhistas em conjunto, ou seja, agir no sentido de unir todas as ações trabalhistas em uma coordenação unificada, salvaguardando as especificidades de cada categoria profissional.

fôlego, principalmente com a greve de 1987 durante o governo de Newton Cardoso quando foi possível organizar o movimento conjunto com os outros trabalhadores do serviço público, muito em função da já citada Coordenação Sindical.[8] Portanto, olhando sob o prisma das mobilizações populares, apesar da crise econômica dos anos 1980, foi de ascensão e de organização dos movimentos sociais no âmbito da sociedade civil.

Fato emblemático da força das mobilizações populares da década de 1980 foram os acontecimentos do 1º de maio de 1980 ocorridos na Praça da Matriz de São Bernardo do Campo, estado de São Paulo. Em decorrência da greve deflagrada pelos metalúrgicos em final de março daquele ano, o governo resolve radicalizar com o movimento, inibindo as possibilidades de negociações diretas entre empresários e trabalhadores conforme nos esclarece o professor José Álvaro Moisés:

> A greve de 1980 foi pontilhada de acontecimentos que indicavam que o governo não estava disposto a conceder um milímetro de terreno aos grevistas, nem que fosse o espaço de negociações entre empresários e trabalhadores. Se, em 1978, 1979, empresários e autoridades foram colhidos de surpresa pela iniciativa dos trabalhadores, agora a situação era outra. A imprensa cansou de noticiar que a "dureza" dos empresários ao se negarem a discutir com os líderes sindicais estava orientada, diretamente, pelo ministro Golbery do Couto e Silva, chefe do Gabinete Civil da Presidência da República (Moisés, 1982: 163).

Diante da situação daquela época, apesar de o discurso do governo Figueiredo ser de "abertura, lenta, gradual e segura", a repressão ao movimento de trabalhadores foi rigorosa, usando os dispositivos legais egressos do golpe de 1964 como a Lei n. 4.330 que, ainda segundo Moisés, praticamente suprimiu "os direitos sindicais e, em especial, o direito de greve no país" (idem: 163). Em face disto o Tribunal Regional do Trabalho de São Paulo, após a recusa dos trabalhadores em assembleia de acatar a decisão do referido órgão do Judiciário, decretou a greve ilegal no dia 14 de abril de 1980. Essa postura do TRT paulista abriu espaço para o Ministério do Trabalho decretar a intervenção no Sindicato dos Metalúrgicos do ABC, o que aconteceu no dia 17 de abril, inclusive com prisões de líderes do movimento no dia 19 de abril.[9]

Com essa atitude do aparelho de Estado ditatorial, ficava clara a posição do mesmo frente aos movimentos dos trabalhadores: quebrar o avanço organizativo proporcionado pelo denominado *Novo Sindicalismo*. O posicionamento do governo frente aos movimentos grevistas de massa em 1980 foi idêntico tanto no caso do ABC paulista, com a decretação da ilegalidade da greve e a prisão das lideranças, como no caso do movimento dos trabalhadores do ensino em Minas Gerais, quando aconteceu a prisão das lideranças da UTE com base na Lei da Segurança Nacional.

---

8 "Veja bem, não é que havia um descenso do movimento sindical, a década de 80 foi toda uma década de ascenso. No caso da UTE a greve de 80 levou a que nós não conseguíssemos uma recuperação logo nos anos seguintes. Agora, em 86 retoma com greves também muito fortes. A de 87 contra o governo Newton Cardoso foi uma greve, talvez, de mais mobilização de massa. Nós chegamos a botar próximo de cem mil pessoas na praça. Ali na Afonso Pena, foi a greve junto com o funcionalismo público" (Rogério Correa).

9 No dia 17 de abril de 1980, o governo decretou a intervenção nos sindicatos de São Bernardo e Santo André e, no dia 19 de madrugada, Lula foi preso ilegalmente e levado para o Deops, onde ficaria até 20 de maio. Cf. *Lula: Luís Inácio da Silva. Entrevistas e discursos* (1980: 385).

> Além disso, começava a tornar-se patente, agora, que havia uma determinação explícita dos dirigentes do Estado não apenas para derrotar o movimento em seu campo específico, mas também para "quebrar" as novas lideranças sindicais que se formaram a partir de meados dos anos 70 e que, cada vez mais, nos últimos anos, assumiram visível papel político no quadro da chamada "abertura democrática" (Moisés, op. cit.: 163-164).

Porém, a estratégia utilizada pelo governo para desestruturar o movimento não obteve sucesso. No caso mineiro, os líderes presos optaram por uma greve de fome no sentido de reabertura de negociações enquanto o movimento persistisse, como já foi assinalado pelo depoimento do professor Fernando Cabral: "... cinco professores em greve de fome dentro da cadeia sem nenhuma justificativa para a prisão e o movimento para ser resolvido pelo lado de fora".

Já no caso dos trabalhadores do ABC paulista, o enfrentamento do movimento operário com o aparato repressivo do Estado terá uma repercussão muito maior em virtude da intensidade da mobilização e das entidades da sociedade civil envolvidas, bem como a adesão de parlamentares opositores à ditadura militar tendo como destaque os senadores Teotônio Vilela por Alagoas, e Severo Gomes, ambos do MDB, porém egressos da Arena, inclusive o último fora ministro da Indústria e Comércio do governo Figueiredo, tendo rompido com o mesmo, bandeado para a oposição e eleito senador da República. Além dessas autoridades, importante foi o apoio da Igreja, sendo que o presidente da República, Figueiredo, chegou a acusar Dom Paulo Evaristo Arns, arcebispo de São Paulo, de "incitar os trabalhadores à greve" (Moisés, op. cit.: 167).

Importante ressaltar que a greve de 1980 foi bastante organizada em função das experiências adquiridas nas greves dos anos de 1978 e 1979:

> Em 1980, beneficiando-se da experiência dos grandes movimentos dos anos anteriores, a greve foi preparada e organizada "com a precisão de um produto industrial, segundo as palavras de um analista", foi antecedida pela realização de quase 300 encontros preparatórios por empresas em São Bernardo. O resultado mais importante desses encontros por fábrica foi a indicação de 400 delegados para a chamada Comissão de Mobilização – uma das instâncias de coordenação da greve –, de onde sairia a Comissão de Salários, mais restrita, que, ao lado da diretoria do sindicato, cumpriria as importantes funções de núcleo de comando de greve (idem: 166).

Diante desse processo organizativo, a greve teve continuidade mesmo com as prisões das lideranças. É importante transcrever parte de um discurso do principal líder do movimento, o então sindicalista Luís Inácio da Silva – Lula – às vésperas de sua prisão:

> É importante que vocês entendam bem uma coisa. O governo está apostando num esvaziamento da greve, está apostando nisso. Ele acha que terça-feira a gente não aguenta mais e volta a trabalhar. Prestem atenção numa coisa. Companheiros, prestem atenção numa coisa. Talvez eles me prendam. Prestem atenção! Ninguém fala nada. Talvez eles me prendam, como prenderam o Olívio Dutra[10] no Rio Grande do Sul (Lula, op. cit.: 390).

10 Presidente do Sindicato dos Bancários no Rio Grande do Sul que liderava uma greve também bastante reprimida.

Esse discurso foi proferido no dia 18 de abril de 1980 e Lula foi preso no dia seguinte, como foi notificado acima. Porém, em função de como o movimento estava organizado, os trabalhadores não recuaram, a greve continuou mesmo quando os empresários ameaçaram contratar outros operários para suas fábricas.

> A greve continuava. No 23º dia, novo folheto do sindicato vislumbrava um rápido e favorável desfecho: *A vitória está muito perto! Tudo o que aconteceu estava previsto. A intervenção no sindicato e a prisão da diretoria são consequência da luta. Nós temos o compromisso de continuar a greve custe o que custar.* E, referindo-se a um possível desânimo em alguns setores do operariado, o documento alertava: *Furar a greve é trair o Lula e todos os outros companheiros presos. Furar a greve é trair toda solidariedade nacional e internacional que estamos recebendo. Os patrões e governo estão encurralados. Fizeram intervenções no sindicato, prenderam o Lula e quase toda diretoria, bateram nos companheiros nas ruas, mas a greve continua* (Antunes, 1988: 78).

O clima político que se abatia sobre o país favorecia as mobilizações populares, pois era de críticas abertas ao governo ditatorial. De maneira que a repressão a elas fazia com que o governo perdesse apoio na sociedade civil e mesmo no seio do empresariado.[11] O cosmo político era favorável às mudanças e a possibilidade de desmoronar com as lideranças do chamado *Novo Sindicalismo* era um ato infrutífero, ou seja, o governo não possuía base social para sufocar a "rebeldia dos trabalhadores". Nesse contexto os trabalhadores exigem serem participantes do processo político. Urge recordar que os anos de 1980, sob o ponto de vista econômico, foram considerados perdidos, como já se analisou anteriormente. Daí a continuidade da greve do ABC, em 1980, e seu desenrolar faz deslumbrar uma possibilidade maior do cenário político ser também ocupado pelos trabalhadores enquanto sujeitos. Apesar de ter a dimensão da greve de 1979, a mobilização dos trabalhadores do ensino em Minas Gerais em 1980, assim como a dos bancários do Rio Grande do Sul, refletem esse clima.

A partir desses fatos ocorridos no início dos anos 1980, podemos entender um episódio que marca significativamente o ânimo e o anseio de mudanças na política nacional: o 1º de maio de 1980, comemorado pelos grevistas do ABC em São Bernardo do Campo no clima de conflito acirrado com a ditadura militar e o empresariado.

> Se o 30º dia da greve trouxe um retorno ao trabalho não desprezível, a expressiva manifestação operária no 1º de maio, com mais de 100 mil trabalhadores – que partiu em passeata da Igreja Matriz, em direção ao Paço Municipal e, cada vez mais expressiva, reconquistou o Estádio de Vila Euclides, denominado então Estádio 1º de Maio –, fez com que o comando de greve continuasse acreditando na longevidade ainda maior do movimento e na possibilidade de sua conversão em vitória (idem: 80).

Essa manifestação em São Bernardo do Campo ganhou repercussão nacional pelo fato de que havia um aparato repressivo enorme com o intuito de impedi-la, porém,

11 Uma das principais lideranças empresarial brasileira, Antonio Ermírio de Morais, em depoimento para o jornal *O Movimento*, de 26 de junho de 1979, apresenta severas críticas ao modelo econômico imposto pela ditadura militar, reclamando principalmente da abertura demasiada ao capital estrangeiro naquele caso, em específico, o capital japonês: "ao invés de nos transformamos, a troco de nada, em escravos do novo cartel controlador das importações japonesas do alumínio, deveríamos partir, sem sócios, para a execução do projeto Albrás".

diante do grande número de participantes e o apoio das entidades da sociedade civil – OAB, Igreja – e autoridades do legislativo, a repressão recua.

Interessante ressaltar que, sob o ponto das conquistas trabalhistas, o movimento obteve uma derrota porque, conforme Antunes:

> O capital e o seu Estado político implementavam sua estratégia visando a desestruturar o núcleo mais avançado do proletariado brasileiro: as vitórias de 1978 e 1979, pelo significado e consequências que tiveram para o conjunto do movimento operário, não poderiam repetir-se novamente. Suas consequências poderiam ter desdobramentos insuportáveis à política econômica, em particular à política salarial recém-implantada – instrumento com o qual esperava-se desmobilizar a vaga grevista, em ascenso desde 1978 e que, pelo papel impulsionador da ação operária metalúrgica do ABC, se vitorioso em 1980, tenderia a atingir uma dimensão ainda mais intensa que o surto grevista do ano anterior. Por tudo isso o patronato e o Estado não estavam dispostos a ceder a nenhuma das reivindicações da greve metalúrgica que pudesse expressar algum significado de vitória do movimento (idem: 80).

No entanto, tanto Antunes (1988) como Moisés (1982) concordam que o movimento propiciou uma reflexão sobre o caráter da ação sindical em contexto ainda autoritário do regime político brasileiro. Segundo Antunes o movimento de 1980 foi encarado pelas lideranças como vitorioso e, partindo dessa premissa, as lideranças do movimento tirariam uma conclusão equivocada:

> Em síntese, sendo a greve geral metalúrgica de São Bernardo, em 1980, entendida como expressão de um movimento vitorioso, tem-se neste caso, uma avaliação que introduz elementos que favorecem não o processo de conscientização do trabalho, mas o seu contrário. Isto também porque essa avaliação mascara o real significado da ação operária que, como dissemos anteriormente, resultou em forte derrota política do proletariado metalúrgico vinculado à indústria automobilística. Esta derrota coloca para o próprio proletariado a necessidade de tematização destas questões, de modo que, assim como múltiplos e riquíssimos ensinamentos foram extraídos das vitórias de 1978 e 1979, também se possa fazê-lo nos momentos de desfavorabilidade e adversidade.

Já o professor José Álvaro Moisés conclui que o movimento grevista geral dos metalúrgicos do ABC possibilitou a organização dos trabalhadores em uma perspectiva de mudança e afirmação dos trabalhadores enquanto sujeitos históricos, constituindo um "verdadeiro movimento de massas":

> Preparando-se para a greve, os trabalhadores metalúrgicos preparam-se também para adquirir a plenitude da sua condição de cidadãos, orientando a sua ação também para a busca desse objetivo. Se há algum mérito a reconhecer nos movimentos do ABC, é este: a formação de um verdadeiro movimento de massas pela democracia, como talvez nunca tenha havido outro na história do país (Moisés, op. cit.: 183).

Para melhor esclarecer essas interpretações dos movimentos trabalhistas do início dos anos 1980, aí incluindo a greve dos professores mineiros ocorrida na mesma época, seria interessante apresentar uma questão: a derrota desses movimentos, no campo econômico assim como no político, representa um avanço dos movimentos sociais para uma participação da sociedade política?

A resposta dada por Moisés nos indica que os movimentos de 1980 apontavam para isso: "... o sinal mais evidente dessa nova realidade é sua aspiração de se constituir em partido, tal como expresso na proposta do Partido dos Trabalhadores – PT" (idem :183).

À guisa de conclusão torna-se importante afirmar que tanto as lideranças do movimento dos professores mineiros como os sindicalistas do ABC fizeram essa opção ético-política, ou seja, a criação de um partido: o Partido dos Trabalhadores.

Portanto, partem da premissa que a tomada do Estado seria fator de mudanças no contexto socioeconômico. Também, torna-se claro a oposição pela luta parlamentar desde que a derrota da "oposição armada" era recente na história brasileira, haja vista que muitos dos militantes[12] que integrarão o novo partido acabavam de chegar do exílio e foram atores influentes naqueles episódios armados nas décadas de 1960 e 1970. Além desses militantes remanescentes dos movimentos de esquerda das décadas já referidas, as lideranças que emergem do denominado *Novo Sindicalismo* sempre defenderam a luta pacífica para que a ditadura fosse derrubada.

Aprofundamento da crise no "Bloco histórico" de sustentação à ditadura militar: "Transição para a democracia"

A mobilização decorrente dos movimentos sociais do final da década de 1970 e início dos anos 1980 fez com que a sustentabilidade política da ditadura militar sofresse abalos e o "Bloco histórico" de sustentação começasse a ruir. A crise decorrente do fim do "Milagre" foi ressentida nas bases sociais de apoio ao governo como mostram as dissidências na disputa sucessória do presidente general Ernesto Geisel, com o general Sílvio Frota postulando a continuidade do modelo ditatorial, as críticas do general Hugo de Abreu em apoio ao grupo de Frota. O general Geisel aposta na candidatura do general João Batista Figueiredo e no processo de uma "Abertura lenta, gradual e segura". No que diz respeito aos políticos que apoiavam o governo, descontentamentos são abertamente expressos, como o do senador Magalhães Pinto ao procurar estabelecer uma frente para a sucessão de Geisel, junto a políticos como Severo Gomes.

Já no campo da oposição consentida, o partido MDB procurava gerar uma discussão nacional em torno de dois eixos temáticos: redemocratização do país e o estabelecimento de uma assembleia nacional constituinte. Para divulgar seu programa apresenta um "anticandidato" ao colégio eleitoral[13] que, por sua composição governista, seria previsivelmente derrotado. Naquela ocasião, o "anticandidato" foi o general da reserva Euler

12 Importante ressaltar que os mesmos também integrarão outros partidos que se constituirão a partir da "Abertura Política" e da "Anistia", quando do estabelecimento do pluripartidarismo: Partido Democrático Trabalhista – PDT , Partido Comunista Brasileiro – PCB, Partido Comunista do Brasil – PCdoB, dentre outros.

13 Pela Constituição então vigente, a eleição do presidente da República se dava por via indireta, por meio de um "colégio eleitoral", composto pelos membros do Congresso Nacional (Câmara dos Deputados e Senado Federal) e representantes das Assembleias Legislativas Estaduais.

Bentes, que apresentava um forte discurso nacionalista, aproximando-se assim da chamada burguesia nacional que vinha denunciando o governo de favorecimento ao capital internacional, como se pode verificar a postura do empresário Antônio E. Morais na crítica que fazia ao governo de favorecer o capital japonês no que diz respeito ao beneficiamento do alumínio.[14]

Em síntese, o governo brasileiro alceado ao poder mediante o "golpe de 64", já no final dos anos de 1970 e início dos anos 1980, desabava:

> O ciclo expansivo dos anos 1968-1973 não teve como se sustentar e jogou o país numa grave crise de caráter recessivo. A crise, por sua vez, fracionou o bloco de sustentação do regime, generalizou o descontentamento das camadas médias e do operariado, fazendo vir à tona as novas energias e os novos sujeitos produzidos pela modernização do país. A sociedade civil ganhou nova articulação, as oposições conseguiram seus primeiros êxitos eleitorais e ampliaram sua base social, o movimento sindical (especialmente aquele referenciado pelo cinturão industrial paulista, o ABC) recebeu alento e voltou a realizar greves. Com flagrantes problemas de legitimação, e às voltas com disputas e indisciplinas em seu próprio interior, o regime foi forçado a pôr em prática um projeto de abertura controlada que garantisse sua autorreforma e sua reprodução. O país como um todo ingressará assim numa fase de tensão e turbulência, que o levará, "de modo lento, gradativo e seguro", como queria Geisel, de volta, à democracia (Nogueira, 2005: 19-20).

Referências

Almeida, Maria Hermínia T. de. "O sindicalismo brasileiro entre a conservação e a mudança", in Bernard Sorj & e Maria Hermínia T. de Almeida (orgs), *Sociedade e Política no Brasil pós-64*, São Paulo, Brasiliense, 1983.

Antunes, Ricardo. *Rebeldia do trabalho*, São Paulo/Campinas, Ensaio/Editora da Unicamp, 1988.

———. *O Novo Sindicalismo no Brasil*, 2. ed., São Paulo, Pontes, 1995.

———. *Adeus ao trabalho?* São Paulo/Campinas, Cortez/Editora da Unicamp, 1995.

Faria, H. J. "A experiência operária nos anos de resistência: A oposição sindical metalúrgica de São Paulo e a dinâmica do movimento operário (1964/1978)", São Paulo, PUC, 1986, dissertação de mestrado.

Filgueiras, C. A. C. "Práticas educativas no movimento popular: A experiência das mulheres no Bairro Industrial", Belo Horizonte, UFMG, 1986, dissertação de mestrado.

Moisés, José Álvaro. "A estratégia do Novo Sindicalismo", Revista de Cultura de Política, Vol. VI, n. 5-6, 1982.

Nogueira, Marco Aurélio. *Um estado para a sociedade civil: Temas éticos e políticos da gestão democrática*, São Paulo, Cortez, 2005.

Santana, M. A. "Entre ruptura e a continuidade: Visões da história do movimento sindical brasileiro", in *Anais do XII Encontro Anual da Anpocs*, Caxambu, 27-31 de outubro de 1998.

14 Cf. nota 11.

37

Transformar la educación en Latinoamérica: El papel de los sindicatos docentes. Dilemas e desafío*

Wouter var der Shaaf**

Introducción

Más que cualesquiera otros entre los sindicatos docentes del mundo, los de Latinoamérica enfrentan un dilema estratégico permanente. El dilema de escoger entre mantenerse puros ideológicamente, o bien buscar el diálogo, el consenso y el acuerdo mutuo. Los sindicatos docentes en Latinoamérica están profundamente divididos estratégicamente sobre el tema.

Las decisiones que toman los sindicatos docentes tienen un gran influjo sobre su perfil en la opinión pública de sus países, sobre su influencia en las políticas de gobierno y, por último, sobre el impacto que tienen en el debate acerca de la calidad de la educación y la defensa de la educación pública.

Esta ponencia aborda varias preocupaciones, éxitos y fracasos de los sindicatos docentes en Latinoamérica. Se enfatizan las decisiones estratégicas y los desafíos que enfrentan. Se otorga particular atención a las alianzas con organizaciones afines de la sociedad civil y al diálogo estructurado que se necesita para concretar la agenda de Educación Para Todos (EPT) (*EFA*, por sus siglas en inglés).

---

* Esta ponencia se presentó en la Conferencia sobre Latinoamérica y el Caribe: "Más allá del neoliberalismo", que tuvo lugar en la Universidad de *Groningen* de los Países Bajos, 18 y 19 de noviembre de 2010. Versión original en inglés traducida por Hernando Calla (hernando_calla@yahoo.com).

** Contato: Woutervds@kpnmail.nl.

La independencia política de los sindicatos docentes en el mundo... y en Latinoamérica

La historia de las relaciones entre los partidos políticos y los sindicatos docentes varía en todo el mundo de país a país. En Europa la distancia entre los dos ha aumentado en el transcurso de las décadas pasadas. Los sindicatos ya no son la columna vertebral de los partidos políticos, por lo general los partidos social-demócratas. Si bien hace sólo medio siglo atrás un dirigente sindical en los Países Bajos podía combinar una posición elevada como dirigente dentro del sindicato con un curul en el Parlamento, esto ya no es más posible. La separación entre las dos instancias es un hecho consumado.

Los ejemplos de tales desplazamientos de dirigentes desde el "movimiento obrero" al "partido político" son abundantes en todo el mundo; lo son también en Latinoamérica. El más famoso es el ex Presidente de Brasil, "Lula". Con mucha frecuencia este traslado a la política puso en claro que ser un político quiere decir que la persona enfrenta un conjunto de diferentes opciones, lo que implica que él o ella no toman decisiones automáticamente a favor del movimiento laboral de donde provino. Más aun, incluso antiguos sindicalistas que ahora se mueven en el Parlamento y el Gobierno, han demostrado que no necesariamente son, por definición, los mejores amigos del movimiento obrero. Sin embargo, la experiencia demuestra que muchos dirigentes sindicales pasaron al Parlamento, e incluso a puestos de ministros, y – obviamente – sí mantuvieron vínculos con sus "raíces obreras".

Los sindicatos docentes mantienen toda clase de relaciones con los partidos políticos, que van desde compartir la información, pasando por hacer presión y defender, hasta el punto de tener una alianza institucionalizada. El sindicato como correa de transmisión para los intereses del partido político en los hechos no existe más en Europa, África o Latinoamérica. Pero una cuestión clave para cualquier sindicato docente mantiene su vigencia: ¿cuán estrecha debería ser la relación?, ¿cuán estrecha podría ser la relación, sin hacer del sindicato algo subordinado al partido político? De tal modo que el sindicato no sea un mero instrumento del partido político.

Con mucha frecuencia la historia muestra – también en Latinoamérica – que los sindicatos tienen la visión de que el partido político con el que se aliaron seguirá la posición del sindicato, simplemente porque el sindicato había convocado a sus afiliados a votar por ese partido en particular. Y en la siguiente elección el partido político necesita otra vez esos votos. Con frecuencia, sin embargo, el sindicato estará decepcionado, se sentirá traicionado, lo cual conducirá a resentimientos y fricciones; particularmente, cuando las expectativas habían aumentado al momento en que un partido político aliado consiguió llegar al poder. Los réditos que los sindicatos esperaban como una compensación, a cambio de los servicios prestados, se convertían a menudo en pérdidas. Las expectativas en ascenso cuando los amigos llegaron al poder terminaban con mucha frecuencia en la – inevitable – decepción. Latinoamérica no es una excepción a este mecanismo.

Comprometer el alma del sindicato propio a un partido político es ciertamente un gran riesgo; independientemente de si el aliado gana o pierde. Pero además cuando el

partido político con el cual el sindicato no construyó relaciones o alianzas gana las elecciones, ese partido simplemente ignorará al sindicato. Por qué habría de ceder en un tema ante una organización que convocó a sus afiliados a *no* votar por tu partido. Sería una señal de debilidad. En tales circunstancias el sindicato docente es conducido hacia una posición política marginada. Ningún debate es posible, sólo una dura y acre oposición. Una perspectiva nada atractiva para el avance de la agenda en educación.

Se puede argüir que una relación institucionalizada entre un sindicato docente y un partido político conlleva escasos beneficios para los afiliados al sindicato. Limita la libertad y el espacio de maniobra del sindicato docente. Obstruye las oportunidades y posibilidades de llegar a acuerdos.

Vaillant (p. 50) observa que "los sindicatos docentes son organizaciones extremadamente complejas en las que intervienen varias acciones de estrategias y objetivos que muy a menudo pueden volverse antagónicas. Estas contradicciones impiden a veces que surjan oportunidades para el diálogo y la negociación, y a veces detienen las consultas sobre la reforma educativa".

Un gran obstáculo para cambiar esta situación se encuentra en el hecho de que muchos de los sindicatos docentes – si no la mayoría – en Latinoamérica realizan sus elecciones internas sobre la base de listas conformadas de acuerdo a lineamientos de los partidos políticos. Los dirigentes sindicales elegidos se encuentran muchas veces encerrados en la ideología del partido al que pertenecen. Y una buena parte de su tiempo disponible lo "desperdician" en politiquería partidaria y alianzas astutas en vez de concentrarse en lo que los sindicatos docentes deberían hacer: promover los intereses colectivos de sus integrantes y promover la calidad de la educación.

La realidad cotidiana muestra que funcionar solamente según los criterios del partido político lleva con frecuencia a la parálisis dentro del movimiento sindical del magisterio. En Colombia la principal federación sindical docente Fecode mostraba un secretariado ejecutivo nacional profundamente dividido y enfrascado por completo en defender los intereses político-partidarios. En la otra acera se encuentra la federación sindical docente de Chile CPC. Esta federación sindical elige a su secretariado ejecutivo según los lineamientos de los partidos políticos, pero tiene predisposición para construir alianzas que evitan caer en un sindicalismo ineficaz. En Bolivia, la organización sindical docente más grande – la Cteub – se encuentra dividida internamente según lineamientos político-partidarios y tiene poca influencia en las políticas educativas.

Se debe mencionar el hecho de que cuando hay una relación demasiado estrecha, las organizaciones sindicales corren el grave riesgo de tener que trasladarse a la "silla presidencial". Se arriesgan a ser consideradas como parte de la "pandilla" de politiqueros que juegan a la política partidaria. Estar demasiado cerca es riesgoso porque socava la autenticidad, autoridad y – sobre todo – credibilidad. Se trata de una cuerda ajustada por la que caminan los sindicalistas y requiere un acto de equilibrio: entre estar demasiado lejos y demasiado cerca.

En conclusión: los sindicatos docentes que funcionan según criterios políticopartidarios se obsesionan demasiado con la política, lo cual los distrae de sus raíces y objetivos, es

decir, la defensa de los derechos individuales y colectivos, y la promoción de la calidad en la educación pública.

Las prioridades de los sindicatos docentes en el mundo... y en Latinoamérica

Los sindicatos docentes funcionan tradicionalmente en base a dos orientaciones: defender los derechos colectivos de los trabajadores en el sector educativo y, en segundo lugar, defender y promover la calidad de la educación. En términos ideales, los aspectos laborales y los aspectos profesionales son dos componentes igualmente importantes en la actividad de un sindicato docente.

Sin embargo, la realidad muestra que, para la gran mayoría de sindicatos docentes en el mundo, la defensa de los derechos colectivos de los profesores – con énfasis en los salarios y las condiciones laborales – es su principal preocupación y con frecuencia su única fortaleza. En aquellos países donde los sindicatos también incluyen temas de la profesión, el componente laboral es aún la imagen predominante en la percepción mayoritaria en la opinión pública y la prensa sobre los sindicatos docentes. Se trata de una imagen que los propios sindicatos han contribuido y a veces alentado a crear, y una imagen que es difícil descartar cuando se quiere cambiar el equilibrio hacia la profesionalización.

Primeramente, ¿se benefician los sindicatos del enfoque unilateral?, ¿no es más bien desventajoso para ellos? En segundo lugar, esta imagen de un sindicato docente que se restringe a los temas de la "canasta familiar" ¿es todavía la realidad predominante?

Si empezamos por la última pregunta, observamos que los sindicatos docentes en el mundo se inclinan cada vez más a incluir en sus programas y proyectos temas que se relacionan con la calidad de la profesión, la calidad del sector educativo y el logro de los objetivos de la EPT.

Con todo, a pesar de esta evolución – que consideraríamos – positiva, y no obstante el hecho que algunos sindicatos en Latinoamérica tienen una gran reputación en temas profesionales, en la percepción de la opinión pública y del gobierno, el sindicato docente se concentra mayormente en los temas laborales. Vaillant señala (p. 23) que "mientras que este concepto de la profesionalización se ha desarrollado principalmente en los países angloparlantes, en Latinoamérica la noción es bastante nueva".

Nuevamente, esta descripción no hace justicia al proceso de innovación por el que algunas organizaciones sindicales en Latinoamérica han transitado. En Chile, el Colegio de Profesores (CPC) tiene una larga tradición de enfocarse en innovaciones pedagógicas. En Brasil, la CNTE y sus afiliadas del sector estatal desarrollan bastante sus visiones educativas en todos los niveles. Ambas organizaciones tienen una agenda definida sobre la educación. Una agenda educativa que va más allá de la resistencia a reformas estructurales tales como la descentralización y municipalización de la administración educativa. Sus programas y propuestas incluyen temas pedagógicos, currículos, profesionalización docente y otros similares.

En relación a la primera pregunta, desde un punto de vista estratégico le hace daño al sindicato de profesores limitarse a la reivindicación de salarios y condiciones laborales. Las organizaciones sindicales que abierta y persistentemente hacen un fuerte alegato a favor de la calidad de educación, y promueven la agenda del profesionalismo y la calidad de los educadores, pueden lograr simpatías políticas y el apoyo del público. Es sorprendente y desafortunado que tan pocos sindicatos en Latinoamérica hagan explícitamente esa elección a favor de los temas profesionales mediante propuestas concretas y lanzando iniciativas. Iniciativas que conduzcan al debate público y la legislación. De esta forma estas organizaciones sindicales – como lo enfatizan Ibarrola y Loyo – "se apartan de ciertos patrones tradicionales".

¿Hasta qué punto los sindicatos docentes se auto-identifican y promocionan como organizaciones de *profesionales*? Profesionales que tienen conocimientos especializados y pueden hablar con autoridad sobre un amplio espectro de temas que son prioritarios en la agenda educativa. Desde una perspectiva global, este tema es definitivamente un desafío para la mayoría de los sindicatos. En términos financieros, la inversión de las cuotas de afiliación en la agenda de educación no es todavía una primera prioridad. Y puesto que las cuotas de afiliación son un "bien" escaso, con mucha frecuencia la agenda profesional queda fuera de la lista de prioridades. Los fondos disponibles, y la situación socio-económica de los sindicatos y sus afiliados, empujan a las organizaciones del magisterio a limitarse al enfoque en los temas salariales.

Como se indicó, al actuar de este modo, el sindicato docente les hace un flaco favor a sus afiliados y al sector educativo en su conjunto. Es este tipo de énfasis menor en las políticas educativas lo que les da a los gobiernos suficiente "espacio" para promover soluciones que con frecuencia son dañinas y de arriba hacia abajo. Ejemplos: la introducción de para-profesores, la reducción de la capacitación previa al servicio docente y la continuidad de políticas neoliberales que han tenido, una por una, su impacto negativo en el acceso, la calidad y la equidad.

Al no enfocarse en la agenda educativa, al no mostrar que los profesores y sus organizaciones son los expertos destacados en lo que respecta a temas profesionales y calidad de la educación, muchas organizaciones sindicales en Latinoamérica se han marginado a sí mismas del debate sobre la educación, dejándoles así a otros la iniciativa y posición central en el debate. Sorprendentemente, los sindicatos de profesores, como expertos preferentes en temas educativos, han cedido así esta posición a innumerables ONGs que pretenden tener una especialización en la agenda educativa. Con frecuencia, estas ONGs no tienen puntos de vista favorables a las organizaciones sindicales, lo cual lleva al conflicto y la controversia. Llevó incluso a una resolución adoptada por los sindicatos docentes latinoamericanos que bloqueaba la cooperación con las ONGs para encarar conjuntamente las prioridades de política educativa a través de coaliciones nacionales para la Campaña Global por la Educación (*GCE*, por sus siglas en inglés)

Sin embargo, al asumir esta posición, los sindicatos docentes también corrían el riesgo de distanciarse de fuentes de información e investigaciones muy valiosas que podrían apoyar sus propias reivindicaciones. Una excepción positiva es Ctera de Argentina que

ha construido una fuerte alianza con académicos, logrando organizar de este modo el respaldo intelectual necesario que cualquier organización sindical necesita.

En conclusión, si los sindicatos docentes quieren recuperar la iniciativa de la agenda educativa, deberían hacer todos los esfuerzos posibles para establecer alianzas sólidas con ONGs afines y confiables a nivel nacional; deberían también reenfocarse internamente hacia los temas de educación y – en tercer lugar – pasar de ser re-activos a pro-activos, de la resistencia a las propuestas.

Aquellas organizaciones sindicales que han dado estos pasos experimentan los beneficios, un incremento en sus niveles de afiliación – y ¡de aportaciones de sus miembros! – y un aumento en su credibilidad entre el público en general.

Si todo lo demás fracasa: Consultar a los profesionales... también en Latinoamérica

La negociación colectiva por mejores salarios y condiciones laborales se pone en práctica en la mayoría de los países de Latinoamérica. Sin embargo, la posición de los sindicatos docentes es diferente de aquellos sindicatos que se organizan en el sector privado. Los sindicatos docentes funcionan en el sector público, donde la fuente de financiamiento es el Gobierno. El gasto fiscal en educación está determinado por el Congreso, haciendo las negociaciones más complicadas que en el sector privado. El 'espacio' de negociación de los sindicatos docentes en Latinoamérica ha sufrido enormemente por el hecho de que los gobiernos en Latinoamérica han implementado, sin excepciones, fuertes recortes en el gasto fiscal. Predominaron las políticas neoliberales, lo cual tuvo un impacto directo sobre los salarios y las condiciones laborales de los profesores y todos los trabajadores del sector público. Además de su impacto negativo en la calidad de la educación.

Desde una perspectiva europea, cuando las probabilidades de éxito en el área de los salarios son pequeñas, los sindicatos docentes en muchos países tratan de compensar esta falta de éxito financiero enfocándose en la agenda profesional. Simplemente por la necesidad de mostrar resultados a sus afiliados al menos en la frecuentemente llamada agenda "suave", es decir, en todas aquellas áreas no directamente relacionadas con los salarios.

No hay evidencias claras de que los sindicatos docentes en Latinoamérica hubieran aprovechado esa oportunidad en tiempos de escasa probabilidad de obtener incrementos salariales significativos. Pareciera que más bien lo contrario hubiera ocurrido. Parece que los sindicatos docentes se enfocaron principalmente – y todavía se enfocan – en la denuncia de las políticas neoliberales y de lo que las organizaciones sindicales afiliadas a la Internacional de la Educación (IE) (*EI*, por sus siglas en inglés) en Latinoamérica describieron, en una resolución de 2009, como "los esquemas punitivos en los criterios del Banco Mundial".

Por el lado positivo, la misma resolución de la IE llama a alentar "la definición de una propuesta de educación alternativa en los campos profesional, pedagógico y curricular". El plantearlo de este modo es una admisión inmediata de una doble debilidad en muchos sindicatos docentes en Latinoamérica.

La primera debilidad – es cierto – es que muchos sindicatos no han desarrollado una política amplia y detallada sobre la agenda en educación. Con frecuencia se limitan al repertorio convencional de la descentralización y la privatización. Pero no dan el salto cualitativo hacia una efectiva representación y promoción del profesionalismo, una focalización en fortalecer la calidad de los educadores, la capacitación previa y en el lugar de trabajo de estos últimos, y la calidad del contenido de la educación.

En segundo lugar, si estos sindicatos asumen una posición sobre temas profesionales, lo hacen siendo re-activos en vez de pro-activos en temas educativos. Re-accionando demasiado tarde y poco, con argumentos que son repetitivos y demasiado dogmáticos políticamente en vez de hacerlo en base a evidencias respaldadas por argumentos.

Por otro lado, muchos Gobiernos – si no la mayoría –, y en este sentido Latinoamérica no es una excepción, nunca hicieron un esfuerzo serio por incluir a los sindicatos docentes en un diálogo sobre las políticas educativas. Mientras que para el tema de salarios y condiciones laborales se establecen con bastante frecuencia mecanismos de consulta y negociación – de tal modo de no entrar en conflicto con los Convenios de la OIT – rara vez se los instituye para el debate educativo y profesional. A veces los dirigentes sindicales son invitados a validar lo que ya se aprobó en los niveles de decisión política. Y ciertamente, en algunos países los sindicatos formaron parte de foros educativos nacionales, pero éste es un mecanismo que no tenía la intención de dar prioridad a los profesionales sino que servía como un escenario de encuentro para todas las partes interesadas: padres de familia, estudiantes, iglesias, ONGs, empresas, etc. Todo muy interesante, pero tales foros no reconocían y no reconocen a los expertos profesionales.

Lo que se necesita es establecer un mecanismo de consulta *institucionalizada* a los profesores y sus organizaciones sobre temas profesionales. Los gobiernos y los sindicatos docentes se beneficiarían ambos de la institucionalización conjunta de una agenda de política educativa. Al construir una agenda común basada en los desafíos que enfrenta el sector educativo, se pueden establecer prioridades y desarrollar respuestas. Los conocimientos especializados de los profesionales tienen una relevancia clave en este proceso.

No se trata de una aspiración que se pueda lograr de un día para otro. Tomará su tiempo. También los sindicatos docentes necesitarán tiempo para poder aportar su parte en este diálogo. Sin embargo, si no se realizan todos los esfuerzos para trabajar en esa dirección, los antagonismos y conflictos prevalecerán obstruyendo el progreso. Particularmente en países que estarían mejor atendidos si se busca el diálogo, se refuerza la confianza y se avanza hacia el consenso.

Ideológicamente puros vs pragmáticos

Los sindicatos docentes son parte del panorama laboral en cada país. En la mayoría de los países son integrantes de las Centrales Sindicales Nacionales (CSN). La CUT en Brasil y Chile, la COB en Bolivia, etc. Estas CSN agrupan a los trabajadores de todos los sectores sociales: los obreros del sector metalúrgico, mineros, trabajadores en salud,

empleados públicos, fabriles de ropa y textiles; todos ellos son integrantes de sindicatos que representan a su sector dentro de la Central de Trabajadores. La posición de los sindicatos docentes al interior de tan grandes conglomerados que unifican a todos los sectores industriales es bastante particular y singular.

En primer lugar, todos los profesores y sus sindicatos son relativamente recién llegados en el mundo obrero organizado. Los sindicatos laborales organizaban tradicionalmente a los obreros en el sector privado como la minería, el sector fabril, etc. Juntos conformaron la central de trabajadores. Fue sólo en una etapa posterior que los profesores se incorporaron a la central de trabajadores. Y, sin embargo, en muchos países de Asia y África, aunque también en EEUU y Canadá, los profesores vacilan y no quieren volverse parte del amplio movimiento laboral que unifica a todos los trabajadores.

En parte, esta vacilación puede atribuirse a los orígenes de muchas organizaciones docentes. Lo que reunió originalmente a los profesores en muchos países fue su profesión. Una profesión que los hacía distintos de otros obreros y empleados. La misma que ponía a los profesores en la categoría de los doctores y los abogados: profesiones con estatus, con determinados reglamentos, normas y códigos profesionales. Lo que es interesante es que los profesores se consideraban parte de esa "liga" de doctores y abogados, aunque en la percepción de mucha gente carecen en última instancia de algunos rasgos profesionales característicos.

La historia del movimiento obrero muestra que los sindicatos docentes ingresaron por etapas al movimiento laboral más amplio. En Suecia y Dinamarca, ellos crearon – junto a otros trabajadores de cuello blanco – su propia central laboral, en contraposición a la central para obreros de cuello azul. En Latinoamérica no se hace ninguna distinción entre cuello azul o blanco en las Centrales de Trabajadores.

Además de ser relativamente recién llegados, la posición de los sindicatos docentes al interior de la Central de Trabajadores es algo particular por otra razón. El sector educativo es el único dentro del mundo laboral que agrupa a trabajadores que, en su mayoría, tienen un título de educación superior. Casi todos los profesores han obtenido una educación más allá del nivel secundario. Sin embargo, se debe señalar que su estatus es relativamente bajo en comparación con otros profesionales.

En muchas centrales de trabajadores, lo otros sindicatos ven a los profesores como los intelectuales, y como trabajadores protegidos por el Estado – un empleador que nunca puede quebrar –. En muchos países, los profesores han ascendido a las posiciones de dirigencia más altas existentes en las centrales de trabajadores, no como negociadores sino en el papel de ideólogos que lideran el debate político, ideológico y estratégico, tanto interna como externamente.

Una vez que hizo el cambio desde los temas profesionales – desde la *asociación* en que la educación es el factor vinculante – a los temas laborales – hasta el *sindicato* cuya atención se centra en los salarios y las condiciones laborales –, la organización sindical del magisterio está ansiosa por mostrar su corrección ideológica, más que cualquier otra organización sectorial como las que agrupan a los obreros del sector metalúrgico o textil. Mientras que los sindicatos del sector privado están obligados a mostrar cierto grado

de realismo, los sindicatos docentes pueden correr detrás de sus ambiciones ideológicas durante un tiempo mucho más largo. Un ejemplo de los Países Bajos: en los 1980s el sindicato de obreros industriales aceptó un modesto incremento salarial que tomaba en cuenta la crisis económica. El sindicato docente, por el contrario, actuó como si nada hubiera pasado y exigió incrementos salariales poco realistas.

¿Podría ser ésta la razón para que los sindicatos docentes en Latinoamérica se encuentren entre las organizaciones ideológicamente más radicales al interior del movimiento obrero? Si observamos más de cerca a los sindicatos docentes en Latinoamérica, uno se inclina a responder afirmativamente.

Algunos plantean que los profesores y sus dirigentes sindicales estuvieron entre los más gravemente perseguidos en las décadas de dictadura. A los profesores se los habría empujado a la resistencia, asumiendo ellos una posición ideológica muy firme. Cuando llegaron los vientos de la democratización y los tiempos de la democracia parlamentaria, los sindicatos docentes fueron los últimos en abandonar las barricadas. Se trata de una observación que merece una mayor investigación.

Reforma educativa: ¿De qué lado estás?

"Reforma educativa" es un término utilizado en todo el mundo y en cualquier idioma. "Reforma" es una "palabra de moda". Sin embargo, en lo esencial el vocablo "reforma educativa" es con frecuencia algo engañoso. Da la impresión de ser "neutral" respecto a la dirección que la reforma estuviera tomando. El uso de la palabra "reforma" es como el uso de las palabras "reorganización" o "reestructuración". En todas las empresas, los obreros saben exactamente qué es lo esas palabras quieren decir realmente: muchos de ellos corren el riesgo de ser despedidos.

Un impacto similar tiene la "reforma educativa". Normalmente está asociada a un empeoramiento de las condiciones laborales, a la par de la privatización, descentralización y – posteriormente – de una ampliación en las brechas socioeconómicas que dividen a la sociedad. En otras palabras, cuando los Gobiernos anuncian otra "Reforma Educativa", para los sindicatos docentes en Latinoamérica – y en otras partes – esto significa generalmente "malas noticias" y la adopción vertical de políticas. Incluso en aquellos casos en que una reforma no es negativa en su impacto, la reacción es como la famosa "reacción pavloviana": los sindicatos la rechazan de plano.

En realidad, este tipo de reacción pavloviana es desafortunada y no siempre se justifica; particularmente cuando estas propuestas promueven la calidad de la educación, amplían el acceso a los niños indígenas y se abren a nuevos enfoques pedagógicos.

El sector educativo se enfrenta con un gran problema a nivel global en lo que respecta a las innumerables "reformas educativas". El problema es el procedimiento estándar aplicado por los Gobiernos, el cual conduce a la aplicación de mecanismos "sobre ti, sin ti". La introducción de nuevas políticas educativas es generalmente un proceso de cambio vertical impuesto por el Gobierno sin una consulta apropiada al sector mismo. En segundo

lugar, las reformas educativas se caracterizan con frecuencia por reflejar las preferencias individuales del ministro a cargo de las mismas. Es una intención característica de casi todos los ministros de educación querer dejar una huella personal y permanente en el sector de la educación. Puesto que la mayoría de los ministros saben que estarán en el poder por un tiempo corto, se mueven siempre con prisa para llevar adelante sus ideas.

Una investigación parlamentaria se realizó en los Países Bajos para analizar las principales reformas educativas entre 1990 y 2005. La Comisión Parlamentaria de amplio espectro concluyó que ciertas reformas principales fracasaron debido a la prisa, la falta de consulta y la 'motivación' – léase: obsesión – de determinados ministros de educación. En estos procesos de la llamada reforma, los sindicatos fueron con frecuencia retratados como conservadores, cerrados y defensores de los intereses únicamente de los profesores. Sin embargo, la investigación parlamentaria observó que el daño provocado por las llamadas reformas fue considerable y que los conocimientos profesionales especializados deberían haber sido tomados en cuenta.

Lo mismo sucede en Latinoamérica; en varios países la velocidad de rotación de los ministros de educación es elevada. Un cambio anual no es nada infrecuente. De cualquier manera, cada ministro quiere dejar su "legado": otra "Reforma Educativa". Pero tales políticas verticales están, por lo general, destinadas al fracaso.

La "reforma educativa" se presenta en diferentes formas, figuras y tamaños. Con frecuencia es una reorganización de la *estructura* del sector educativo: una reforma estructural. Esto implica poner en un mismo plano tipos de escuelas y niveles educativos, la ampliación del número de años de escolarización y otros asuntos parecidos. Son medidas adoptadas que tienen grandes consecuencias para todos los implicados. Medidas que afectan a la estructura del sector educativo – a su construcción –. Pero en muchos casos, estas reformas estructurales no tienen un impacto positivo sobre la calidad de la educación propiamente dicha, ni sobre la calidad de los resultados.

Si la reforma educativa vertical habría fracasado, ¿dónde se encuentran los educadores como para llenar el vacío y presentar sus ideas y propuestas? ¿Cuáles son las iniciativas adoptadas para conformar una coalición con la sociedad civil?

Como se ha indicado anteriormente, la mayoría de sindicatos docentes en Latinoamérica no ha creado su propio "espacio" profesional. Esta falencia de profesionalismo está ahora siendo asumida por otros. De modo que, cuando se plantea la pregunta: "Reforma Educativa, ¿de qué lado estás?", los sindicatos docentes no han construido adecuadamente una alternativa sólida para mejorar la calidad de los educadores, ni el sistema y estructura de la educación, o para ampliar la igualdad, promover el acceso y la graduación para todos, y presionar por una fuerte alternativa a las políticas gubernamentales.

No hacer esto de manera persistente y vigorosa llevará no únicamente a una perpetuación de las reformas educativas impuestas por los Gobiernos, sino que también llevará a un debilitamiento de las organizaciones sindicales del magisterio en su conjunto.

Las organizaciones sindicales harían bien en poner la calidad, el acceso y la equidad en el primer lugar de su agenda. Y no hacerlo como consigna sino comprometiéndose

en profundidad. Conformando coaliciones con académicos, utilizando investigaciones en profundidad e involucrando ampliamente a sus afiliados. Los ejemplos de organizaciones sindicales que han trabajado de este modo son pocos, pero demuestran un impacto considerable.

Los sindicatos docentes y sus aliados: La Campaña Global por la Educación en Latinoamérica

En el transcurso de la última década, la Campaña Global por la Educación (CGE) ha establecido algunos antecedentes para organizaciones de la sociedad civil que promueven los objetivos de la Educación Para Todos (EPT). A nivel global, regional y nacional se está organizando una serie de actividades, enfocándose fuertemente en la Semana de Acción Global Anual normalmente fijada para abril. Las organizaciones de la sociedad civil presentan peticiones, organizan marchas y eventos, exigiendo a los políticos asegurarse que las metas de la EPT sean alcanzadas para 2015. Las consignas son "Volver a la Escuela" y "Todo Niño tiene Derecho a la Educación".

La CGE está integrada por una amplia coalición de ONGs y organizaciones de profesores. Son bien conocidas, por ejemplo, Ayuda en Acción Internacional y Oxfam Internacional. La atención se concentra en ejercer presión y apoyar, en mantener a la educación en la agenda política, tanto a nivel nacional como internacional.

La CGE pone énfasis en las actividades a nivel nacional. Se alienta a las coaliciones nacionales y redes regionales de ONGs y sindicatos a investigar, hacer campaña y grupos de presión para promover que la educación pública de calidad esté disponible a todos los niños y adultos. En África, Europa y Asia, los sindicatos docentes juegan un papel destacado en estas coaliciones nacionales. En la mayoría de los países, los sindicatos docentes han asumido una actitud pragmática. El objetivo es bastante simple: más atención y financiamiento para educación. Sin darles mucha atención a las diferencias ideológicas. Para ellos el factor vinculante es de una relevancia mayor que aquello que divide a las partes involucradas.

Cuando se observa más de cerca a Latinoamérica tiene relevancia evaluar hasta qué punto los temas priorizados por los sindicatos de profesores en Latinoamérica son compatibles con la cooperación orientada por los objetivos de la CGE a nivel nacional y regional.

La situación en Latinoamérica es muy diferente comparada con los otros continentes. En Latinoamérica, la red regional en Latinoamérica que integra la CGE – Clade (Campaña derecho de Educación) no incluye a los sindicatos docentes. Si observamos la composición del comité directivo, no podemos encontrar ninguna representación de los sindicatos docentes. En casi todos los países de esta región se puede identificar coaliciones nacionales. No está claro si las mismas están funcionando.

Desde la perspectiva de los sindicatos docentes, dichas coaliciones nacionales podrían desempeñar – como ocurre en muchos países de otros continentes – un papel importante de apoyo a la agenda educativa del sindicato. Sin embargo, explorando los sitios

web de las coaliciones nacionales sudamericanas, sólo unos cuantos sindicatos docentes hacen uso efectivo de esta oportunidad.

En Bolivia, Paraguay, Perú, Uruguay y Venezuela, no se menciona a las principales organizaciones sindicales y aparentemente no forman parte para nada de la respectiva coalición nacional de la CGE. En Ecuador y Colombia, se menciona a los sindicatos pero no de manera destacada. Lo sorprendente es que, en Argentina, no se menciona a la CTERA como parte de la coalición nacional, lo cual deja básicamente sólo a Chile (Colegio de Profesores de Chile) y Brasil (CNTE) como socios pro-activos al interior de sus respectivas coaliciones nacionales.

¿Cuáles son las causas para semejante falta de vinculaciones con posibles socios – afines y no afines – entre la enorme variedad de organizaciones de la sociedad civil? ¿Por qué los sindicatos no están asumiendo el papel pro-activo que tienen en Noruega, Malawi, Filipinas y otras partes?

El Comité Regional de la IE reunido en julio de 2008 tomó la decisión de "no participar en la CLADE, ni coordinar acciones con ella, en vista del perfil de la ONGs". Los sindicatos docentes en Latinoamérica describieron el perfil de la gran mayoría de organizaciones no gubernamentales que operan en Latinoamérica como organizaciones que establecían amplios vínculos comerciales con la educación. Las ONGs "también estaban reemplazando a las organizaciones sindicales y lanzándose así a los brazos de los gobiernos y las instituciones financieras internacionales, siendo invitadas a foros y por tanto legitimando su sustitución de los sindicatos docentes en el caso particular de la educación". En las oficinas centrales de EI se afirmó que esta posición no guardaba relación con la posición asumida internacionalmente.

No obstante, a pesar de esta posición asumida por los sindicatos docentes latinoamericanos que podrían resultar en detrimento de una acción coordinada, hay algo de mérito en la percepción de los sindicatos docentes. Simplemente porque, en muchos casos, las Organizaciones No Gubernamentales no están profundamente arraigadas en la sociedad, y son dependientes de fuentes de financiamiento nacionales e internacionales. Esto aumenta la dependencia del financiamiento externo. La señal dada por los sindicatos docentes no debería ser simplemente descartada como "radical" y calificada como "un enfoque fuertemente ideológico en Latinoamérica en comparación con otras regiones". También debería ser escuchada por el mundo de las ONGs como un incentivo para identificar aquellas organizaciones genuinas y verdaderamente independientes. Si ello llevara a cierta depuración, sería bueno tanto para la CGE como para la relación con los sindicatos docentes.

A modo de conclusión

La imagen que se viene a la mente es ambivalente. Las preguntas clave sobre decisiones estratégicas tomadas por los sindicatos docentes en Latinoamérica no se pueden responder con un simple "sí" o "no", o un simple "más" o "menos" favorable. La situación en Latinoamérica es demasiado compleja como para limitarse a buscar respuestas uni-

dimensionales. De todos modos, la imagen que se viene a la mente es una situación que sugiere la necesidad de plantear interrogantes. La necesidad de interrogar las políticas, enfoques y estrategias actuales: de los sindicatos docentes, los Gobiernos y las ONGs.

Si nos limitamos a los sindicatos docentes, los resultados de dicha búsqueda en profundidad nos dirán si muchos de los sindicatos docentes en Latinoamérica permanecerán encerrados en sus visiones dogmáticas y autocomplacientes, o si estos sindicatos empezarán a desbrozar una nueva ruta, y tendrán el coraje de explorar nuevas visiones y enfoques. En efecto, nos dirán si ellos están preparados para explorar un tipo diferente de sindicalismo docente.

Esta ponencia y muchas de las investigaciones muestran que el movimiento sindical docente en Latinoamérica se encuentra dividido entre, por un lado, los "Reali's" y, por otro, los "Funda's".

Los "realis's" están teniendo mayor repercusión en Argentina, Brasil y Chile. Estos dirigentes sindicales lanzan iniciativas y buscan soluciones. Aceptan los equilibrios de poder y reconocen las realidades políticas sin renunciar a sus principios. Se trata de un tipo de sindicalismo que acepta la negociación y el acuerdo mutuo como parte del asunto.

Por otro lado, los "funda's" – principalmente vigentes en la región andina – representan todavía las clásicas retóricas y estrategias. No se interesan demasiado en la negociación sino que pretenden lograr triunfos enfatizando que siguen en la línea correcta. Los "funda's" están volcados en su fuero interno a reconfirmar su posición antes que en buscar alianzas y diálogo; están dominados por la idea del enemigo en vez de aprovechar estratégicamente las oportunidades que se presentan y aquellas que podrían crearse. Al final, este tipo de sindicatos están encerrados en estrategias y conceptos ideológicos anacrónicos.

Una característica de casi todos sindicatos docentes en Latinoamérica es que se mueven de una manera poco equilibrada entre, por un lado, su énfasis en los temas laborales y, por otro lado, en los temas profesionales. Ciertamente, un sindicato de profesores que no se concentre en los salarios y las condiciones laborales es impensable. Sin embargo, se puede todavía progresar mucho en el campo profesional. Los sindicatos han dejado a este último, demasiado y por mucho tiempo, en manos de ONGs que pretenden funcionar como una organización de profesionales de la educación. Si fortalecieran y ampliaran el perfil profesional, los sindicatos docentes podrían ganar mucho apoyo público y credibilidad. La promoción activa de calidad en la educación y el funcionamiento como un cuerpo de profesionales o expertos, les significará elevar su estatus y apoyo. Todavía falta largo por recorrer pero algunos sindicatos, particularmente en el Mercosur, han dado pasos alentadores en esa dirección.

¿Qué acciones han de tomarse? Primero que nada es la observación que las soluciones han de surgir desde dentro. Es el diálogo interno dentro de los sindicatos docentes en Latinoamérica lo que puede conducir al cambio y el progreso. Sin embargo, el movimiento sindical es un movimiento global con una amplia variedad de experiencias. Recurrir a estas experiencias será un asunto clave. Una iniciativa destacable, en este sentido, fue lanzada por la organización sindical docente Feccoo de España. La Feccoo im-

pulsó una serie de diálogos con sindicatos docentes latinoamericanos, así como entre ellos mismos. Fue durante una de esas reuniones que el entonces Secretario General de la Feccoo, Prof. Fernando Lezcado, informó a los participantes sobre el cambio de estrategia que su sindicato había experimentado. Él mencionó un "sindicalismo de nuevo tipo" y habló de "pasar del sindicato de confrontación al sindicato de concertación". ¿Llevará esto a nuevas orientaciones?

Cualesquiera sean los resultados, al facilitar este tipo de encuentros Lezcado evidenció su compromiso y solidaridad. Demostró coraje al compartir con otros los cambios de políticas que su propio sindicato había experimentado. Cambios en políticas que fortalecieron al sindicato y elevaron su estatus, estima, credibilidad y, sobre todo, le dieron resultados.

El cambio es un proceso que requiere tiempo. Los sindicatos docentes en Latinoamérica enfrentan una etapa clave durante la cual algunos desafíos fundamentales necesitan ser encarados. Desafíos que determinan qué dirección tomarán los sindicatos docentes en cada uno de los cruces de caminos que se les presentan. Es la fortaleza de sus afiliados, su participación democrática y el coraje de sus dirigentes para encarar abiertamente estos desafíos, los que determinarán los resultados.

Referencias

Anaya, Amalia. *Sindicatos docentes y reformas educativas en América Latina*, Bolivia, 2009.

Castillo, Rosa Maria Torres de. *Ecuador, la batalla en torno a la evaluación docente*, 2009.

Chunga, Sigfredo Chiroque. *El gremialismo del Perú hoy y el neoliberalismo*.

Draxler, Alexandra. *New partnerships for EFA: Building on experience*, 2008.

Education International. *Report and resolution of EI Regional Conference*, 2009.

EI, *Declaration of the VII regional conference of Education International for Latin America* , 2009.

Gindin, Julián. *Sur, Neoliberalismo... Y despues? Los sindicatos docentes en Venezuela, Argentina, Bolivia, Brasil, Uruguay y Ecuador*, 2009.

Internacional de la Educación. *La educación en América Latina: Informe Comparativo*.

Ibarrola/Loyo. *Estructura del sindicalismo docente en América Latina*, 1999.

Parliamentary Report of the Dijsselbloem Commission, 2008.

Talavera, María Luisa. *Educación pública y formación de las culturas magisteriales en Bolivia, 1955-2005*, 2010.

Vaillant, Denise. *Education reforms and teachers' unions: Avenues for action*, IIEP, 2005.