

DE VOCAÇÃO PARA PROFISSÃO

SINDICALISMO DOCENTE DA EDUCAÇÃO BÁSICA NO BRASIL

Erlando da Silva Rêses



Paralelo 15

Biblioteca
Sindicalismo em Educação

Conselho Editorial:

Adrián Ascolani
Amarílio Ferreira Jr.
Aurora Loyo
Julián Gindin
Márcia Ondina Vieira Ferreira
Sadi Dal Rosso
Savana Diniz Gomes Melo

Erlando da Silva Rêses

De Vocação para Profissão:
Sindicalismo Docente da Educação
Básica no Brasil

Brasília

2015

Capa:

André Lins

(Manifestação de professores das Universidades Públicas Federais na Esplanada dos Ministérios na Greve de 2012. Foto: Valdenízia Peixoto-UnB)

Diagramação e projeto gráfico:

André Lins

Revisão:

Tatiana Teixeira de Oliveira

Ficha Catalográfica

R429v

Rêses, Erlando da Silva

De vocação para profissão: sindicalismo docente da educação básica no Brasil / Erlando da Silva Rêses. - Brasília: Paralelo 15, 2015. 196p.

ISBN: 978-85-86315-98-5

1. Sindicalismo docente; 2. Sindicalismo da educação; 3. Trabalho docente; 4. Identidade profissional; 5. Educação básica I- Rêses, Erlando da Silva II. Título.

CDU: 37.01:331

*Ao sapateiro, violeiro, artesão e cearense
Estácio Ferreira dos Rêses, meu pai, e à não
escolarizada, cearense e servidora pública
Marilza Bento da Silva, minha mãe.*

Agradecimentos

À minha querida filha, Dandara Rêses, que me estimula na juventude da vida, pela compreensão nas ausências do pai e pela beleza de mulher que é.

Às minhas irmãs, Márcia, Gardênia, Sandra e Michelle, e ao irmão Eduardo. Também aos cunhados Francisco e Robson e à cunhada Janaildes, pela participação e integração familiar.

Às crianças e aos adolescentes de convívio intenso: Maria Clara, Bárbara, Victor, Alex, Giovanna, Ivana, Miguel e Arthur.

Ao Marcílio e família (Elza, Jiani e Stanley) pela companhia de sempre.

À Hέλvia, companhia inseparável no desenvolvimento do doutorado, pela constante colaboração, pelas informações e pelo debate das ideias para compor a tese.

À professora Ângela Almeida pela atenção e pela contribuição na geração dos dados pelo programa de análise de dados pelo *software* Alceste.

Ao Grupo de Estudos e Pesquisa sobre o Trabalho (GEPT), coordenado pelo professor Sadi Dal Rosso, que integra diversos colegas de diferentes cursos/departamentos e de fora da UnB, com um olhar mirado para a discussão das transformações do trabalho.

Ao Julián Gindin, amigo, professor e pesquisador da Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense (UFF) pelo intercâmbio e troca de materiais e debates constantes sobre sindicalismo docente na América Latina.

Ao sociólogo, amigo e professor Mário Bispo dos Santos, pela inquietude das ideias e do pensamento e pela partilha do conhecimento.

À professora Maria Ciavata (UFF/RJ) pelo acolhimento, pela permissão à consulta ao NEDDATE e pela colaboração na Banca Examinadora.

À professora Christiane Girard pelo carinho, atenção, acompanhamento durante o mestrado e pelas avaliações críticas na banca examinadora no doutorado.

À professora Cléria Botelho (His/UnB) e também ao professor José de Lima Soares (UFG/Catalão) pela valiosas sugestões durante o processo de qualificação do projeto.

Ao orientador de todo o meu percurso acadêmico desde a graduação, com uma pausa no mestrado, professor Sadi Dal Rosso, fiel companheiro, estimulador de ousadias, apoiador da busca autônoma do conhecimento.

Ao professor Aldo Antônio, colega do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre o Trabalho e membro da banca examinadora, pelas críticas e sugestões ao texto.

À CAPES pela concessão da bolsa de estudos ao final do doutorado.

Ao CNPQ pela possibilidade de realização da pesquisa de campo no Rio de Janeiro e aprovação do projeto sobre sindicalismo docente da educação básica. À Suylan Midlej pela companhia, pela troca de angústias, pelas aflições e também pelo carinho, pela atenção e amizade articulada durante a pós-graduação.

À professora aposentada da Faculdade de Educação Maria Luiza Pinho Pereira (ex-Angelim), pela duradoura amizade e pelo companheirismo no reconhecimento do meu SER e do nosso SER no mundo.

Ao Centro de Documentação do ANDES-SN, na pessoa da Sra. Gleice, pela colaboração com material de pesquisa.

À CNTE, na pessoa do Sr. Marcelo do Setor Administrativo, pela presteza no atendimento às solicitações de documentos. Ao Sinpro-Rio e SEPE/RJ pelo acolhimento e disponibilização de dados para a pesquisa e contatos para entrevistandos.

À professora do Departamento de Filosofia da UnB Ana Míriam Wuensch, pela receptividade no Rio de Janeiro e pela agradável companhia em muitos momentos, sobretudo na difusão da Sociologia e da Filosofia no Ensino Médio.

À Maysa pelo encanto de pessoa que é e por proporcionar momentos de ternura.

Ao André Lins, Tatiana Teixeira de Oliveira e Danielle Estrela Xavier pela dedicação às páginas deste livro.

Aos professores, colegas e amigos da Faculdade de Educação e da Universidade de Brasília (UnB) por tantos momentos juntos, na alegria, na amargura, nas vitórias e nas derrotas.

Aos amigos de sempre, das emoções, do convívio, das alegrias, mas também das aflições, das amarguras e das tristezas.

Aos integrantes do Programa de Extensão Formação Integrada e Emancipadora de Acesso à Educação Superior (FORMANCIPA), do Programa de Extensão Pós-Populares, do Centro de Memória Viva-Referência e Documentação em Educação Popular, Educação de Jovens e Adultos e Movimentos Sociais do DF (CMV/DF), do Portal dos Fóruns de EJA do DF, do Grupo de Trabalho Pró-Alfabetização (GTPA)/Fórum EJA-DF, do Grupo de Estudos e Pesquisas em Materialismo Histórico e Dialético (CONSCIÊNCIA), do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre o Trabalho (GEPT/ICS/UnB), do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Educação e Trabalho (NEPET), do GENPEX/UnB, do PROEJA-Transarte e do Serviço de Paz, Justiça e Não Violência (SERPAJUS) do Novo Gama-GO.

Àqueles e Àquelas que me concederam entrevista no Rio de Janeiro, que não são anônimas e anônimos, mas copartícipes desta pesquisa.



Sumário

13 APRESENTAÇÃO

17 INTRODUÇÃO

CAPÍTULO 1 – A SINGULARIDADE DO TRABALHO NÃO MATERIAL DO DOCENTE E A POSIÇÃO DE CLASSE DO PROFESSOR

27 1.1. A Identidade Social da Profissão de Professor

33 1.2. Proletarização do Trabalho Docente

45 1.3. Trabalho por Vocação: Estereótipo do Magistério

55 **CAPÍTULO 2 – ASSOCIATIVISMO DOCENTE NO BRASIL**
Origem do Associativismo Docente no Brasil (1901-1931)

CAPÍTULO 3 – O SINDICALISMO DOCENTE NA EDUCAÇÃO BÁSICA DO RIO DE JANEIRO

61 3.1. O Rio de Janeiro na Transição da Monarquia para a República: Movimento Operário e Contexto Socioeconômico

66 3.2. Condições Sociodemográficas e Contexto Educacional nos Fins da Monarquia e Início da República

80 3.3. Ação Coletiva no Campo Educacional em Fins do Século XIX e Início do Século XX

84 3.4. O Sindicato dos Professores do Município do Rio de Janeiro e Região - Sinpro-Rio: Nascimento de um Sindicato da Iniciativa Privada sob o Enquadramento Sindical Getulista

93 3.5. O Sindicato Estadual dos Profissionais de Educação do Rio de Janeiro (SEPE/RJ): Organização Sindical dos Professores Públicos

98 3.6. Cronologia do Associativismo/Sindicalismo Docente no Rio de Janeiro

CAPÍTULO 4 – METODOLOGIA E ANÁLISE DA PESQUISA DE CAMPO.

- 103** 4.1. Condições e Procedimentos para o Levantamento dos Dados
- 108** 4.2. Procedimentos de Análise dos Dados
 - 108** 4.2.1. Alceste: Aspectos Teóricos e Metodológicos
 - 114** 4.2.2. Pesquisa Qualitativa: Entrevista Individual em Profundidade, Análise de Conteúdo e Pesquisa Documental
- 118** 4.3. Abordagem Tridimensional de Doise

- 121** 1ª FASE: ANÁLISE DO CAMPO COMUM DOS DISCURSOS DOS PARTICIPANTES DA PESQUISA
 - 123** A) Constituição da Identidade da Profissão de Professor e do Sindicalismo Docente
 - 127** B) Formação e Cotidiano dos Dirigentes Sindicais

- 131** 2ª FASE: ANÁLISE DAS DIFERENÇAS GRUPAIS DOS DISCURSOS DOS INFORMANTES
 - 135** GRUPO I - Professores com História de Filiação ao Sindicalismo Docente do Ensino Público
 - 142** GRUPO II - Professores com História de Filiação ao Sindicalismo Docente do Ensino Privado

- 145** 3ª FASE – ANÁLISE DA ANCORAGEM DAS DIFERENÇAS GRUPAIS

- 151** PALAVRAS FINAIS, NÃO DEFINITIVAS

- 160** REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- 174** ANEXOS

“(...) A luta em favor do respeito aos educadores e à educação inclui que a briga por salários menos imorais é um dever irrecusável e não só um direito deles. A luta dos professores em defesa dos seus direitos e de sua dignidade deve ser entendida como um momento importante de sua prática docente, enquanto prática ética. Não é algo que vem de fora da atividade docente, mas algo que dela faz parte” (Paulo Freire, Pedagogia da Autonomia).



Apresentação

Trabalhadores-as da educação e seus poderosos sindicatos

O leitor tem em mãos o formidável livro de Erlando da Silva Rêses, dedicado ao estudo do sindicalismo em educação. O autor integra a Rede de Pesquisadores sobre Associativismo e Sindicalismo dos Trabalhadores-as em Educação (Rede ASTE), da qual foi, juntamente com dois demais colegas doutorandos em sociologia e o orientador, perpetrador do sonho da Rede ASTE. Hoje, ela tem abrangência nacional e internacional. Seu V Seminário bianual será realizado em Rosário, Argentina, em abril de 2015. A Rede publica sistematicamente resultados de pesquisa, artigos teóricos e contribuições descritivas na *Biblioteca de Sindicalismo em Educação* (<http://www.irice-conicet.gov.ar/group/IRICE/bJ4vUtshb>).

Os trabalhadores em educação criaram poderosas organizações sindicais, que ocupam, na atualidade, posição de destaque seja pelo número e proporção de filiados, seja pela capacidade de atuação. Os movimentos que realizam alcançam enorme repercussão social, alguns deles são marcadores de época. Tal capacidade advém, entre outras causas, do fato de que os trabalhadores de educação lidam com a formação das crianças e uma mera paralisação das escolas por algumas horas inferniza a vida das famílias.

Gênese e desenvolvimento do sindicalismo em educação são temas de relevância social e objeto para a pesquisa acadêmica. A começar pela interpretação das condições objetivas e subjetivas que foram necessárias para o surgimento do sindicalismo em educação. Com efeito, se o sindicalismo dos trabalhadores de educação constitui poderosa organização social nos dias de hoje, isto não implica, embora de forma surpreendente, que tenha surgido temporalmente antes de outros sindicatos do mundo operário. Ao contrário. O sindicalismo dos trabalhadores em educação, no Brasil, é caudatário de outras organizações sindicais. Os mestres beneficiaram-se das práticas e experiências dos grandes e tradicionais sindicatos de trabalhadores. Uma condição básica revelada pela literatura internacional

para explicar o surgimento do sindicato em educação, a universalização da educação básica no Brasil ainda é um problema de política educacional, aos dias de hoje, quando em outros países já era uma questão resolvida desde o século XIX. Daí que o estudo da questão sindical em países, regiões ou estados não pode descolar-se de uma abordagem metodológica que leve em conta as condições históricas necessárias ao surgimento do sindicato.

Especialmente no campo das ciências da educação, o estudo do sindicalismo passou e passa, quase que necessariamente, pelo estudo do processo de profissionalização da categoria que tomou lugar com a universalização da educação básica. A profissionalização e a categoria profissional são critérios centrais na teoria do sindicalismo segundo esta perspectiva. O autor não se deixa seduzir pelos atrativos deste modelo de análise e amplia seu estudo para as condições sociais que conduziram à generalização da relação assalariada de trabalho entre os professores, fato que coincidiu também com significativa alteração da origem social da categoria. Constituído-se o assalariamento como relação social de trabalho, estabelece-se uma clara definição de posições entre empregadores e governantes, por um lado, e professores e servidores técnicos, de outro.

Uma segunda razão sugere que o estudo das condições históricas da gênese do sindicalismo necessita velejar para além da categoria de profissão docente e profissionalização. No Brasil e em países latinos, a exemplo da França onde existe um sindicato de educação básica e outro de ensino médio, prevalece o critério da categoria profissional para a organização sindical. Este critério, todavia, não é universal. Na Alemanha apenas uma dezena de sindicatos dá conta de organizar os trabalhadores em escala nacional. Não existe um sindicato específico da categoria, nem um sindicato por estado. Os professores e trabalhadores da educação organizam-se de forma diversa junto com os demais assalariados. Este exemplo reforça o papel teórico da relação de assalariamento para a compreensão da gênese do sindicalismo, uma contribuição maior do livro de Erlando da Silva Rêses.

A pesquisa histórica ilumina o presente. A análise dos limites da formação sindical serve para a revisão das decisões históricas e para o encaminhamento de propostas políticas aos dias de hoje. Veja-se o estrago que a sindicalização por categoria profissional está fazendo no Brasil. Não há limites para a ambição de criar novos e novos sindicatos, sem que esta continuada subdivisão repercuta em maior capacidade de força e de atuação. No setor da educação, este problema de fragmentação sindical manifesta-se cada

vez mais intensamente. Existem sindicatos da educação básica, sindicatos da educação superior, sindicatos de ensino tecnológico, sindicatos de professores e sindicatos de servidores, sindicatos de professores das capitais e sindicatos de professores dos restantes dos Estados. Enfim, a categoria está sendo crescentemente repartida, impulsionada por acesso ao imposto sindical e por razões políticas e ideológicas. A divisão entre professores e servidores técnicos deu origem a diversas organizações sindicais. Ambos são do campo da educação. Exercem distintas atividades no mesmo campo educacional. E não unificam suas forças e suas ações em razão de um critério essencialmente ideológico. Os professores endeusam sua formação específica e entendem os servidores como uma categoria inferior na escala da meritocracia subjacente. O critério da categoria profissional, como aparece na Consolidação das Leis do Trabalho, estimula a divisão. Entretanto, hoje em dia, muitos servidores técnico-administrativos possuem elevadíssima qualificação como mestres, doutores e pós-doutores. Desta forma começa a colocar-se uma situação em que a subdivisão sindical é contestada pela própria realidade empírica. Isto começa a lançar fundamentos ‘objetivos’ para um reencontro sindical no futuro.

Ainda que uma boa parte do livro de Erlando da Silva Rêses trabalhe com informações históricas, o que lhe confere mérito específico como pesquisador – o magistral uso que faz das informações estatísticas do excelente censo educacional de 1907 não encontra par em muitos livros e artigos publicados sobre o assunto –, é um livro para iluminar o presente, conforme anteriormente afirmado. Os sindicatos de trabalhadores da educação encontram-se atingidos pelos devastadores impactos da crise mundial, que incide sobre as economias nacionais da Grécia, de Portugal, da Espanha e outros países de forma virulenta. Nós que vivemos abaixo da linha do Equador, fomos iludidos pela síntese dos processos de desenvolvimento na sigla BRICS e achamos que o Brasil, por pertencer e, mesmo, encabeçar o acrograma, está imune aos efeitos da crise mundial. Em 2014, a redução da taxa de crescimento em razão direta da elevação das taxas de juros sob o argumento de “combater” a inflação indica que nossa economia está envolvida no sistema capitalista mundial e em suas crises. Uma das repercussões da crise mundial incide sobre o setor da educação. Professores e professoras do ensino fundamental reivindicam o pagamento do valor mínimo que a legislação brasileira estabelece como remuneração da categoria. Assim, como em 2012 e 2013 ocorreram inúmeras e significativas

greves para o pagamento do piso salarial e em favor de maiores recursos para a educação em geral, tais movimentos tenderão a repetir-se enquanto não se completar o processo de generalização do piso salarial a todos os professores e professoras que a ele têm direito.

Os movimentos sociais de 2013 envolveram reivindicações típicas das categorias do movimento sindical da educação. Mais recursos para a educação foi uma bandeira incorporada por grupos sociais que não eram nem docentes nem servidores. Os estudos históricos têm esta capacidade de indigitar problemas, rupturas e contradições na organização sindical. A divisão e a fragmentação sindicais parecem não indicar o caminho para um sindicalismo forte e capaz de enfrentar com sucesso desafios alçados pela crise contemporânea do capitalismo.

Sadi Dal Rosso

Professor Titular do Departamento de Sociologia da Universidade de Brasília (UnB), Diretor do Instituto de Ciências Sociais (ICS)/UnB, Coordenador do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre o Trabalho (GEPT) e foi cofundador e presidente da Associação Nacional dos Docentes de Ensino Superior (ANDES-SN).

Introdução

“Só há ciência do que está escondido” (Bachelard).

1. Motivações, interesses e problema de pesquisa¹

O interesse pelo desenvolvimento deste trabalho parte de duas grandes razões. Primeiro, da minha condição de professor interessado em conhecer a história do movimento sindical docente e, segundo, do convite do professor Sadi Dal Rosso para integrar uma equipe de pesquisadores a fim de reconstruir a origem do sindicalismo docente no Brasil. Essa iniciativa surgiu depois que Dal Rosso e Lúcio (2004) desenvolveram um artigo intitulado “*O sindicalismo tardio da educação básica no Brasil*” e sustentaram que este sindicalismo é tardio no Brasil em relação ao sindicalismo operário. Segundo os autores, o sindicalismo operário foi construído no Brasil entre os anos 1890 e 1930 e o sindicalismo docente de educação básica, entre os anos 1945 e 1975.

Com base nisso, eles sugeriram que a formação tardia do sindicalismo docente estava relacionada a dois fatores estruturais: “*a) um de controle institucional e estatal sobre a atuação dos trabalhadores em educação; e b) outro relacionado à concepção vocacional da educação que moldava a subjetividade e a concepção de identidade dos educadores*”. E apresentaram uma questão fundamental para um aprofundamento de pesquisa: “*Como explicar a organização tão tardia se os docentes representam numericamente uma categoria tão ampla?*” (Dal Rosso e Lúcio, 2004:114)

Daí surgiu o projeto de pesquisa pautado no critério da densidade docente em grandes centros urbanos, como é o caso da escolha do trabalho empírico na

1. Esta pesquisa é resultado de uma tese de doutorado, defendida no Departamento de Sociologia/ Instituto de Ciências Sociais (ICS) da Universidade de Brasília (UnB), sob a orientação do professor Dr. Sadi Dal Rosso, em 2008.

cidade do Rio de Janeiro e de São Paulo², inicialmente. Também nestes dois Estados ocorreram grandes mobilizações da classe operária em meados do século XX, época evidenciada neste estudo. Duas escolhas se estabeleceram para o desenvolvimento deste trabalho: a primeira foi o Estado do Rio de Janeiro e a segunda, a educação básica. A opção por este nível de ensino se deve à proposta do projeto de pesquisa e também à grande representação que os docentes deste nível detêm no País, sendo a maior no campo da educação. A Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE,) que agrupa os sindicatos da educação básica da rede pública, tem, em 2014, na sua base social cerca de 01 milhão de representados, congrega 48 sindicatos estaduais filiados e é uma das maiores confederações filiadas à Central Única dos Trabalhadores (CUT)³. Já a Confederação Nacional dos Trabalhadores nos Estabelecimentos de Ensino (CONTEE), que representa os sindicatos dos professores e técnico-administrativos da educação privada de todo o País, do ensino infantil ao superior, congrega 81 sindicatos e 06 federações filiados, envolvendo cerca de 600 mil trabalhadores da educação⁴.

Foram formuladas as seguintes questões iniciais para investigação: o surgimento do sindicalismo docente no Estado do Rio de Janeiro foi tardio em relação ao sindicalismo operário? Se confirmada essa tendência, surgem novas questões para análise: como explicar esse caráter tardio do sindicalismo docente entre os cariocas? Por que os docentes da educação básica no Rio de Janeiro demoraram tanto para se organizar sindicalmente? Que fatores explicam a organização tardia de sindicatos docentes na “Cidade Maravilhosa”⁵? Noutras palavras, como aconteceu a formação do *ethos*⁶ profissional do docente, por exemplo, a maneira pela qual é percebida a

2. O estudo do sindicalismo docente da educação básica em São Paulo foi realizado por CRUZ (2008).

3. A CNTE. Disponível em: <www.ente.org.br> Acesso em: 01 set. 2014.

4. Disponível em: <<http://www.contee.org.br/apre.asp>> Acesso em: 01 set. 2014.

5. De acordo com o *Dicionário Universal de Curiosidades* (Toledo, 1966:433), foi o escritor Coelho Neto quem primeiramente denominou o Rio de Janeiro como “cidade maravilhosa”, num artigo publicado em 1908 no jornal *A Notícia*, em que enaltecia as belezas e os contornos da cidade. Posteriormente, o compositor André Filho se inspirou na crônica de mesmo título para criar a marcha que não só representou um dos grandes sucessos do carnaval de 1935, como também acabou se tornando o Hino Oficial do Estado da Guanabara (hoje Rio de Janeiro).

6. É um termo genérico, que designa caráter cultural ou social de um grupo ou sociedade e representa a totalidade dos traços característicos pelo qual um grupo se individualiza e se diferencia dos outros. (Honigmann, 1987)

profissão do docente, que identidade social assume o professor na sociedade brasileira, se este profissional é ou não um trabalhador assalariado e em que consiste o estereótipo de trabalho por vocação no magistério.

Em que medida as questões suscitadas acima constituem efetivamente problemas relativos ao conhecimento sobre a dinâmica do sindicalismo docente e não representam apenas a descrição do percurso histórico do fenômeno, o que em si já seria um grande objetivo de estudo? Com efeito, a literatura clássica sobre sindicalismo bem como sobre movimentos sociais e ações de classe operam com uma dupla visão. Tanto o sindicalismo, quanto os movimentos sociais e as ações de classe dependem de condições objetivas e concretas, entre elas a densidade demográfica e a condição proletária da categoria e da classe, apenas para citar algumas. Isto quer dizer que não existe sindicalismo enquanto não houver uma base relativamente grande de membros assalariados da categoria em questão. A constituição do trabalho assalariado na categoria docente de forma significativamente grande é condição geral enfatizada pela literatura. Mas o trabalho assalariado é também pré-condição para o associativismo de tipo mutualista. Logo, é importante acrescentar outro lado da moeda, a saber, a questão da formação de uma consciência na qual tenha espaço uma autocompreensão de que seja importante participar conjuntamente de entidades que defendem o trabalho da própria categoria e que defendem as políticas públicas de educação. O abandono de uma subjetividade na qual pode caber a ideia de associativismo mutualista e a construção de uma outra em que se vislumbra a possibilidade de o ator construir um sindicato é uma condição teoricamente indispensável para a construção de sindicatos em qualquer categoria profissional.

Desta forma, tanto sob o ângulo de condições objetivas (densidade de profissionais assalariados, origem e posição social dos docentes), quanto sob a égide da subjetividade, da consciência e da identidade, o problema de nossa pesquisa está alinhado à Sociologia Histórica, Sociologia do Trabalho e Sociologia da Educação, uma vez que nosso objetivo é dialogar com a literatura que pesquisa o campo sobre as condições sociais necessárias para o surgimento de uma organização sindical em uma categoria, fortemente inclinada a entender seu trabalho profissional como vocação ou dom divino.

Um dos focos de análise recai sobre a identidade social do professor numa análise sociohistórica de sua profissão ao longo de décadas. Outro foco nessa abordagem é análise da situação da escola, tanto pública quanto particular, sobretudo na segunda metade do século XIX e nas primeiras

décadas do século XX. Essa área temática também se vincula com a relação entre a identidade profissional do professor e sua vinculação ou não às estruturas organizativas mutualistas ou sindicais. Este tema é apresentado a partir do movimento histórico associativista e de mobilização sociopolítica do professorado da educação básica no Rio de Janeiro.

Antes da Constituição Federal de 1988, não havia o direito de sindicalização do servidor público, de modo que suas reivindicações eram feitas por intermédio de entidades associativas de caráter assistencial que preenchiam o vazio decorrente da ausência de representação sindical nos diversos ramos de atividades públicas. Mesmo com o impedimento jurídico, diversas associações de servidores públicos defenderam os direitos deste segmento de trabalhadores, chegando inclusive a organizar movimentos grevistas e realizar negociações com o Estado. Após aquele ano, a Carta Magna consagrou este direito que, até então, era restrito aos trabalhadores da iniciativa privada e foi reduzida a possibilidade de intervenção e de controle das atividades sindicais pelo Estado. (Dal Rosso, 2007)

Muita discussão a este respeito já foi feita. Cabe agora analisar outras possibilidades de impedimento da organização sindical dos professores. A hipótese central do texto é a de que a construção da identidade social do professor caracterizou-se como fator impeditivo da formação associativista ou sindical da categoria. E ainda acrescentar como subhipótese a ideia de que a noção de trabalho por vocação, que mantinha uma forte relação com o contexto sociopolítico da sociedade no fim do século XIX e início do século XX, também tenha sido impulsionadora do conformismo e da ausência da necessidade de formação de uma associação sindical de professores da educação básica no Rio de Janeiro.

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

Muitas já foram as atribuições para a categoria de professores: pequena burguesa, assalariada, trabalhadora, classe média, etc. Essa situação permitiu que este profissional mantivesse uma posição de classe indefinida ou contraditória, nas palavras de alguns especialistas. Portanto, assegura-se que a construção de uma identidade social, baseada na contradição ou na

ambiguidade, gerou o impedimento organizativo da categoria mais cedo, na escala temporal de relação com a organização operária.

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

Tendo em vista essas suposições, os **objetivos** que nortearam o desenvolvimento das ideias aqui encontradas foram:

- a) Analisar a identidade social da profissão de professor, a proletarização da categoria e o lugar do trabalho por vocação;
- b) Reconstituir a memória coletiva da organização associativista/sindical dos profissionais da educação básica pelos sujeitos construtores dessa história;
- c) Levantar a história dos dois sindicatos representativos da categoria de professores da educação básica do Estado do Rio de Janeiro;
- d) Levantar as razões da organização associativa ou sindical tardia dos professores;
- e) Conhecer as representações sociais da profissão de professor, as representações em torno dos sindicatos da categoria e os seus processos históricos de mobilização.

Mas o que significa a organização dos trabalhadores em sindicatos? O sindicato, por um lado, é a expressão de organização e luta de trabalhadores, de defesa e conquista de direitos, portanto, criado para compensar a fraqueza do trabalhador atomizado na sua relação contratual com o capital (Cattani, 2002); e, por outro lado, é a manifestação política de uma categoria que se associa às lutas de outros trabalhadores, objetivando tratar das questões de trabalho e de ação sindical como dimensão política mais geral. Estas organizações constituem, na análise marxista, elementos da superestrutura articuladora dos interesses de classe; portanto, é uma estrutura político-ideológica portadora de uma determinada concepção política, o que faz com que ela possa se tornar, inclusive, um aparelho do Estado. (Althusser, 1974)

Os sindicatos podem se organizar por ramo, por categoria e por empresa e

a estrutura sindical pode fundamentar-se no sindicato único ou no pluralismo sindical. Eles podem ainda desenvolver-se num contexto de liberdade de organização, mas também em situações tuteladas pelo poder político, tal como ocorreu no Brasil antes de 1988 e em Portugal no regime salazarista⁷. Nesta situação, *“os sindicatos adotaram funções de enquadramento e de subordinação das reivindicações dos trabalhadores aos interesses definidos pelo regime político”* (Cattani, 2002: 288-289). Portanto, sindicato e profissão se vinculam mutuamente, pois o sindicato agrupa pessoas de uma profissão por meio de uma organização interna para assegurar a defesa e a representação da respectiva profissão. No caso específico da situação organizativa dos professores, precisava saber como se aplicava esta estrutura conceitual e analítica.

Para o estudo da constituição do sindicalismo docente no Brasil faz-se necessário distinguir sindicalismo e mutualismo, compreendendo este último como um conjunto de formas pré-sindicais de organização dos docentes, cujo horizonte ideológico e contexto material se revelam insuficientes para o entendimento da organização como instância de luta e defesa da categoria e a favor de políticas públicas de educação.

Nas pesquisas documentais e bibliográficas no Estado do Rio de Janeiro para investigar a existência de publicação acerca da organização tardia dos docentes da educação básica daquele Estado, foi possível constatar a inexistência de pesquisa voltada para a organização sindical tardia dos docentes da educação básica no Rio de Janeiro, e, sem risco de cometer equívocos, por que não dizer no Brasil?

Dois organizações sindicais daquele Estado foram objetos de investigação: o Sindicato dos Professores do Município do Rio de Janeiro e Região (Sinpro-Rio), que atende majoritariamente os professores da rede privada de ensino e o Sindicato Estadual dos Profissionais de Educação do Rio de Janeiro (SEPE/RJ), que atende majoritariamente os professores da rede pública de ensino. Dezoito pessoas participaram das entrevistas individuais em profundidade, entre sindicalistas, ex-sindicalistas e professores, tanto de um como de outro sindicato e, em muitas vezes,

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

filiados ou ex-filiados dos dois, por atuarem tanto no ensino particular quanto no público.

Desenvolver uma abordagem do percurso sociohistórico do sindicalismo docente não foi tarefa fácil, dada a carência de investigações neste campo. Ainda há o fato de grande parte da literatura restringir-se a aspectos específicos: um determinado período, uma determinada organização ou a comparação entre duas ou mais organizações.

As questões centrais da pesquisa sobre sindicalismo docente tardio requerem uma **abordagem metodológica** bastante complexa, cujos contornos esboçam-se aqui. Primeiramente, selecionam-se as categorias teóricas básicas que permitem conduzir a pesquisa e que serão tratadas mais extensamente no primeiro capítulo, que focaliza a identidade social do professor, a proletarização do trabalho docente e o trabalho por vocação. O sindicalismo docente apresenta algumas características específicas diferentes do sindicalismo de outras categorias. É um trabalho tipicamente não material. Por isso, supõe-se que a questão da subjetividade, da identidade construída e vivida diariamente pelos docentes seja um elemento fundamental para compreender a emergência tardia da organização sindical, especialmente sua característica de construção tardia frente ao sindicalismo operário. Mas não se supõe que tal construção teórica sobre a subjetividade seja suficiente como elemento explicativo. Examina-se, pois, o processo de proletarização da categoria docente e a construção de certo sentido de pertença à classe trabalhadora. A proletarização não opera apenas no campo da subjetividade do indivíduo. Ela é também uma manifestação objetiva, que se traduz na origem social dos docentes, no tipo de trabalho realizado, na forma do assalariamento, na sujeição aos administradores estatais e privados.

Além destas categorias teóricas, este estudo compreende um amplo trabalho de pesquisa empírica que nos conduziu durante três longos períodos ao Rio de Janeiro. Nestas viagens, o esforço de pesquisa dirigiu-se ao levantamento documental sobre a origem e formação sindical dos docentes da educação básica no Rio de Janeiro, a exploração de dados secundários, particularmente fornecidos pelo IBGE, que permitiam até certo ponto reconstituir a expressão da categoria docente como categoria profissional, e a realização de entrevistas com docentes que tiveram atuação relevante no movimento dos professores.

Em vista de tudo isso, a estruturação do livro foi definida de modo

a fornecer bases de apoio ao que se objetivava, num processo em que o teórico e o empírico se entrelaçam mutuamente. Assim, ele foi dividida em quatro capítulos.

No capítulo 1, denominado “*A Singularidade do Trabalho Não Material do Docente e a Posição de Classe do Professor*”, fez-se uma discussão sobre a identidade social do professor, a temática da proletarização docente e do trabalho por vocação, com o objetivo de averiguar a caracterização ou as caracterizações que a profissão de professor recebe ou se autoatribui e em que posição de classe ele se define.

No capítulo 2, sob a designação de “*Associativismo Docente no Brasil*”, realiza-se uma discussão sobre associativismo e perspectiva sindical docente no Brasil. Entende-se que a forma clássica do sindicalismo é precedida de formas de associativismo mais embrionário.

No capítulo 3, denominado “*O Sindicalismo Docente na Educação Básica do Rio de Janeiro*”, destaca-se a tessitura social, política, econômica e educacional do Rio de Janeiro nos últimos momentos do período monárquico até as primeiras décadas do período republicano. O objetivo é compreender a conjuntura da época, as mobilizações do movimento operário e a situação da educação básica para situar o tempo e o espaço social de possibilidade ou não de estruturação de uma organização sindical docente.

Nos capítulos 4, discutem-se os pressupostos metodológicos do trabalho de campo, da técnica de análise e os resultados da pesquisa. Uma produção que pretenda dar conta do panorama sociohistórico do sindicalismo docente terá de focar a produção existente, sistematizando-a em perspectiva histórica para estabelecer as conexões que estruturam a existência daquele. Uma estratégia metodológica de pesquisa, aqui empreendida, foi obter fontes primárias e apreender os seus elementos relevantes. Assim foram coletadas informações a partir de: entrevistas; documentos dos sindicatos, como boletins, informativos, atas, estatutos; jornais e revistas. Estes materiais se reportavam mais especificamente a um dos períodos analisados na pesquisa: segunda metade do século XIX e primeiras décadas do século XX.

Uma das ferramentas utilizadas para o tratamento dos dados coletados na pesquisa de campo com os 18 participantes da pesquisa foi o *software* de análise de dados textuais, ALCESTE. Trata-se de um programa de computador para pesquisa qualitativa que distingue diferentes tipos

de discurso em textos naturais, por meio de uma análise estatística automática. A outra estratégia metodológica para análise dos dados das entrevistas foi a abordagem tridimensional do sociólogo francês Doise e seus colaboradores (1992), que apresenta três fases ou hipóteses de análise de estudo: existência de um campo comum nos discursos dos sujeitos, diferenças individuais ou grupais e ancoragem dessas diferenças.



Capítulo 1

A singularidade do trabalho não material do docente e a posição de classe do professor

A expressão singularidade é destacada aqui por caracterizar a profissão de professor distintivamente das demais categorias profissionais. Esta profissão detém particularidades e peculiaridades que merecem análise. Qual a singularidade existente na profissão de professor? O que constitui a identidade social do professor?

1.1. Identidade social da profissão docente e a posição de classe do professor

O conceito de identidade é carregado de ambiguidades e multifacetado. O termo tem sua trajetória teórica contemplada por diferentes campos: sociológico, antropológico, psicológico, filosófico, o que o torna também complexo. Sendo assim, ele não pode ser analisado isoladamente ou fora do contexto social. É necessário considerar sua história, seus grupos, seu pertencimento e suas significações. Contudo, num aspecto os estudiosos estão de acordo: a identidade se constrói.

Uma noção recorrente que abrange vários estudos sobre identidade e sustenta a afirmação acima é apresentada por Silva (2000). Em sua análise ele afirma que:

a identidade não é uma essência; não é um dado ou um fato – seja da natureza, seja da cultura. A identidade não é fixa, estável, coerente, unificada, permanente. A identidade tampouco é homogênea, definitiva, acabada, idêntica, transcendental. Por outro lado, podemos dizer que a identidade é uma construção, um efeito, um processo de produção, uma relação, um ato performativo. A identidade é instável, contraditória,

fragmentada, inconsistente, inacabada. A identidade está ligada a estruturas discursivas e narrativas. A identidade está ligada a sistemas de representação. A identidade tem estreitas relações com as relações de poder. (Silva 2000: 96-97)

Neste sentido, a discussão do conceito conduz à tendência de considerar a identidade sempre como uma produção social, como bem ilustra Halbwachs (2004) quando afirma que nós construímos nossas memórias como membros de grupos sociais e, nesse processo, utilizamos convenções sociais disponíveis a nós: *“o sujeito constitui-se a si próprio mediante o seu confronto tanto com sua imagem especular, quanto com o ‘outro’, em um processo contínuo de transformação. Aqueles que lembram são os indivíduos, que revisam lembranças fragmentadas e desconectadas de acordo com narrativas consolidadas coletivamente”*. (Halbwachs, 2004:155)

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)

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.

O reforço neste sentido é dado por Roberto Cardoso de Oliveira (1976) quando afirma o caráter bidimensional do princípio da identidade:

A noção de identidade contém duas dimensões: a pessoal (ou individual) e a social (ou coletiva). Antropólogos e sociólogos têm trabalhado a noção de identidade e demonstrado como a pessoal e a social estão interconectadas, permitindo-nos tomá-las como dimensão de mesmo e inclusivo fenômeno, situados em diferentes níveis de realização. O nível individual, onde a identidade pessoal é objeto de investigação por psicólogos e o nível coletivo, plano em que a identidade social se edifica e se realiza. (Oliveira, 1976: 4)

A significação social dos saberes da profissão docente favorece o desenvolvimento da identidade profissional. De acordo com Pimenta (1996), a identidade profissional não é um dado imutável. A identidade profissional

se constrói a partir da revisão das tradições, mas também da reafirmação de práticas consagradas culturalmente e que permanecem significativas. Ela constrói-se também pelo significado que cada professor, enquanto ator e autor, confere à atividade docente no seu cotidiano a partir de seus valores, de seu modo de situar-se no mundo, de sua história de vida, de suas representações, de seus saberes, de suas angústias e anseios, do sentido que tem em sua vida o ser professor. Assim como a partir de sua rede de relações com outros professores, nas escolas, nos sindicatos e outros agrupamentos. (Pimenta, 1996:76)

Existem certamente vários níveis de formação da identidade coletiva: profissão, comunidade de habitação, modo de vida e família. Porém no mundo salarial, principalmente industrial, o trabalho tem representado um papel indutor principal que atravessa todos esses campos. Ele tornou-se *“um princípio, um paradigma, algo enfim, que se encontra nas diversas integrações sem fazer desaparecer as diferenças ou os conflitos”*. (Castel, 1998:532)

O estatuto social dos professores ainda não veio a ser politicamente explicitado de modo pleno. Ora são vistos como funcionários do Estado, e assim como membros apequenados das classes médias, ora como agentes oriundos das classes trabalhadoras, mas delas se distanciando por terem sido escolarizados.

“Os docentes necessitam de se definir a si próprios como intelectuais transformadores que atuam como docentes e educadores radicais. O docente radical, como categoria, define o papel pedagógico e político que os docentes têm na escola, enquanto a noção de educação radical se refere a uma esfera mais ampla de intervenção na qual o mesmo interesse pela autoridade, pelo conhecimento, pelo poder e pela democracia redefine e amplia a própria natureza política da sua tarefa pedagógica, que é ensinar, aprender, escutar e mobilizar no interesse de uma ordem social mais justa e equitativa. Ao ligar o ensino escolar a movimentos sociais mais amplos, os docentes poderão começar a redefinir a natureza e importância da luta pedagógica e, ao fazê-lo assim, estão a lançar as bases para lutar

por formas de autoridade emancipadora que sirvam de fundamento para o estabelecimento da liberdade e a justiça”. (Giroux, 1986:38-39)

Marx, referindo-se ao indivíduo enquanto ser social, entende que

“a exteriorização da sua vida – ainda que não apareça na forma imediata de uma exteriorização de vida coletiva, cumprida em união e ao mesmo tempo com outros – é, pois, uma exteriorização e confirmação da vida social. A vida individual e a vida genérica do homem não são distintas, por mais que, necessariamente, o modo de existência da vida individual seja um modo mais particular ou mais geral da vida genérica, ou quanto mais a vida genérica seja uma vida individual mais particular ou geral”. (Marx & Engels, 1998:10)

Ele esboça o entendimento do homem enquanto ser capaz de estabelecer relações com o mundo, historicamente criado e reproduzido, como sujeito social. E este ser ativo e produtivo é aquele cujo poder de apreensão da realidade social o torna um ser consciente.

A singularidade da profissão docente expressa uma especificidade, e esta, na relação com a definição de posição de classe do professor, remete a uma análise com as chamadas classes médias. Carter (1985) toma o exemplo da Inglaterra para pôr em análise a chamada “*nova classe média*”, que indica a tensão sofrida por professores e por outros funcionários públicos com a precarização das condições de trabalho, para destacar que estes deveriam “*formar uma aliança com outros setores da classe trabalhadora*”. (Carter, 1985:151)

Esta nova classe média pressupõe ser detentora de um poder assente no controle de formas especializadas de comunicação, conforme destaca Bernstein (1977). Ele analisa a forma como, ao longo do século XX, ocorreu a transformação da antiga classe média, cujo poder residia no controle de recursos físicos especializados, para esta nova classificação.

O sociólogo norte-americano Charles Wright Mills, em sua análise sobre a nova classe média, garante que ela continuará a crescer em número e força e, embora não se torne um poder independente, será a força principal de estabilidade e equilíbrio entre as diferentes classes. Como elemento capital no equilíbrio entre as classes, garantirá a continuação da sociedade capitalista liberal. Seu desenvolvimento põe em xeque a proletarianização gradual; ela funciona como uma espécie de para-choque

entre o capital e o trabalho. Já que assume determinadas funções da antiga classe média, mas também relações com o operariado, poderá colaborar com os dois, extinguindo, portanto, as diferenças de classe e mitigando os conflitos. Ela é uma espécie de contrapeso dos interesses de classe e o grande estabilizador e harmonizador da sociedade. Por isso, é cortejada por qualquer partido ou movimento que almeje o poder eleitoral ou, por esse mesmo motivo, tente a revolução. (Mills, 1969)

Ainda segundo Mills, os membros da nova classe média, por suas características sociais e opiniões políticas, são, na verdade, burgueses, e sempre o serão. Isso se revela de maneira particularmente nítida na tendência dessas categorias para formar grupos de *status* e não simples classes econômicas. Elas fornecerão, como na Alemanha nazista, o material humano para os movimentos conservadores, reacionários ou mesmo fascistas. São aliados naturais e tropas-de-choque para a grande ofensiva capitalista. (Mills, 1969)

A consciência de classe, ou sua ausência, por exemplo, implica não só a experiência objetiva do indivíduo de sua situação de classe, mas as comunicações às quais ele está exposto. Suas opiniões sobre toda uma série de problemas é de certo modo uma função de sua situação vivida, mais seus contatos diretos com outras pessoas, mais as influências das comunicações de massa. E geralmente esta última é que determina seu padrão de realidade, seu padrão de experiência. (Mills, 1969)

Lukács (1979) contribui para esta discussão quando estabelece a compreensão do homem como ser social, que se constitui na relação concreta (prática social) em que, objetivando o alcance de um fim determinado (posição teleológica), cria mecanismos, estabelece mediações, escolhe entre as opções postas (alternativa) a que melhor condiz com o resultado esperado. Nesse contexto, no trabalho está contido um processo que o autor denomina reflexo da realidade na consciência, ou seja, a realidade – existente, concreta, síntese das ações humanas historicamente constituídas – é captada pelo sujeito e por ele apreendida como reflexo, tendo em vista sua trajetória histórica. A realidade, refletida na consciência é, pois, a síntese dialética entre a realidade objetiva e o sujeito. O ser social, ao se deparar com a realidade que o cerca, contém em si parte desta realidade, ao mesmo tempo que nela está contido. A especificidade do trabalho docente, não material, traz à tona reflexões sobre o papel deste tipo de trabalho na sociedade capitalista e de como este papel toma forma na construção da

identidade docente.

Uma das dimensões possíveis de análise, no que se refere à forma de o homem produzir a sua consciência, é a compreensão das forças reais que atuam na estruturação do seu modo de ser e de pensar. E, neste caso, isolar a escola e percebê-la como uma ilha e não como uma totalidade envolvente contribui para o enfraquecimento dessa produção da consciência, como muito bem ressalta Mézaros (1993) em sua análise da diferença entre a *consciência de classe contingente* e a *consciência de classe necessária*. Enquanto a primeira percebe simplesmente alguns aspectos isolados das contradições, a última as compreende em suas inter-relações, isto é, como traços necessários do sistema global do capitalismo. A primeira permanece emaranhada em conflitos locais, mesmo quando a escala da operação é relativamente grande, enquanto a última, ao focalizar a sua atenção sobre o tema estrategicamente central do controle social, preocupa-se com uma solução abrangente, mesmo quando seus objetivos imediatos parecem limitados. Este dilema pode ser considerado na constituição e consolidação da identidade profissional de professor.

E o sindicalismo docente? Ele é responsável por imprimir uma característica socialmente identificadora da profissão?

Os sindicatos e coligações assumem uma importância vital na construção de uma identidade social de segmentos de trabalhadores, pois, enquanto mecanismos políticos, clarificam interesses, afirmam comportamentos e avocam positivamente a condição de trabalhador. Como este não detém os meios de produção nem a posse dos produtos que realiza, o sindicato comparece como um modo de reapropriação, uma forma de lutar para reduzir a mais-valia extraída do trabalhador. Neste caso, o sindicato das empresas públicas, mesmo da educação, existe para que o trabalhador amplie o controle sobre o seu trabalho. (Batista & Codo *apud* Codo, 2002)

Contudo, é preciso atentar, como observou Offe (1989a, 1989b), que nem todos os trabalhadores, dadas as suas características próprias, desenvolveram organizações sindicais com a mesma intensidade, de modo a conformar-lhes uma clara “identidade profissional” com base em sua tradição de defesa organizada de interesses, mesmo quando esta seja relativamente antiga.

Ainda é possível sustentar a tese da proletarianização do trabalho não material docente? Pode o professor ser considerado um trabalhador?

1.2. Proletarização do trabalho docente

Essa discussão já é bastante exaustiva na literatura, sobretudo depois da fundação da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE) nos idos de 1980. Porém, cabe destacar para os propósitos deste trabalho alguns elementos dessa discussão.

É neste sentido da discussão da proletarização que se destaca a designação de semiprofissão para os professores. Como destaca Perrenoud (1993), o magistério não viria a ser uma profissão no sentido atribuído a atividades como a de médicos, engenheiros, advogados. Em outros termos, seria impossível comparar o magistério aos chamados “profissionais liberais”, pois o modo de agir do docente se distancia substancialmente de toda forma de padronização.

A constituição do magistério como uma “semiprofissão” merece algumas observações críticas. Em primeiro lugar, é necessário, como assinala Bourdieu (1990;1991), escarpamos aos limites e ambiguidades que a expressão “profissão” carrega. Definir um agente social como possuidor de uma profissão é reconhecer que este é detentor de uma identidade socialmente dada por sua relação histórica com as formas específicas de trabalho e não pelo “simples” exercício desta forma de trabalho. Esta relação e a identidade daí proveniente é definida pela posição, sempre relacionalmente constituída, em que o agente está situado em um campo social, cuja existência é anterior ao seu ingresso neste. Para um agente social, estar legitimamente em um campo significa ter o poder de compartilhar de *habitus* e padrões classificatórios do mundo, pertinentes à sua posição no interior deste campo.

O conceito de *habitus* em Bourdieu (1983) surge da necessidade empírica de aprender as relações de afinidade entre o comportamento dos agentes e as estruturas e condicionamentos sociais. *Habitus* é compreendido como:

um sistema de disposições duráveis e intransponíveis que, integrando todas as experiências passadas, funciona a cada momento como uma matriz de percepções, de apreciações e de ações – e torna possível a realização de tarefas infinitamente diferenciadas, graças às transferências análogas de esquemas. (Bourdieu, 1983:65)

A releitura das concepções por autores modernistas permitiu situá-lo como um sistema em constante reformulação, embora seja visto como um

sistema engendrado no passado e orientando para uma ação no presente. Assim, o processo de construção dos *habitus* individuais passa a ser mediado pela coexistência de distintas instâncias produtoras de valores culturais e referências identitárias (Elias, 1970). *Habitus* não é um destino, é uma noção que auxilia a pensar as características de uma identidade social, de uma experiência biográfica, um sistema de orientação ora consciente ora inconsciente. *Habitus* como uma matriz cultural que predispõe os indivíduos a fazerem escolhas. Sendo assim, a teoria do *Habitus* habilita a pensar o processo de constituição das identidades sociais no mundo contemporâneo. (Setton, 2002)

O conceito de *Habitus* deve ser entendido como um instrumento conceitual que ajuda a pensar a relação, a mediação entre os condicionamentos sociais exteriores e a subjetividade dos sujeitos. (Lahire, 1998)

Autores como Saviani (1983), Hypólito (1997), Silva (1992) e Paro (1991) consideram questionáveis as teses de proletarização do trabalho docente por não se caracterizarem efetivamente vinculadas à lógica da economia capitalista, por não produzirem mais-valia e possuírem uma especificidade própria: o produto do trabalho docente, o saber, não ser submetido à relação capitalista de produção de mais-valia.

Saviani (1983), em sua preciosa contribuição, ao discutir o trabalho docente recorre a Marx, caracterizando o trabalho não material sob duas formas: a primeira refere-se a mercadorias que existem isoladamente em relação ao produtor, como os livros, obras artísticas, etc., ou seja, mercadorias que circulam entre ato de produção e consumo; a segunda diz respeito à atividade na qual produção e consumo são concomitantes, como no caso do médico, do cantor, do professor, etc.

Segundo Marx, no caso da produção não material, mesmo quando é efetuada com vista exclusivamente à troca e mesmo que crie mercadorias, existem duas possibilidades: 1) o seu resultado são mercadorias que existem separadamente do produtor, ou seja, podem circular como mercadorias no intervalo entre produção e consumo, por exemplo, livros, quadros, todos os produtos artísticos que existem separadamente da atividade artística do seu criador e executante. A produção capitalista só se pode aplicar aqui de maneira muito limitada; 2) O produto não é separável do ato da produção. Também aqui o modo capitalista de produção só tem lugar de maneira muito limitada, e só pode tê-lo devido à natureza da coisa, em algumas

esferas. Nas instituições de ensino, por exemplo, para o empresário da fábrica de conhecimentos, os docentes podem ser meros assalariados. Casos similares não devem ser tidos em conta quando se analisa o conjunto da produção capitalista. (Marx, 1985:119-120)

Neste contexto, o trabalho docente está relacionado à lógica capitalista de produção apenas limitadamente. Segundo Saviani *“em razão da característica inerente ao ato pedagógico, o modo de produção capitalista não se dá aí, senão em algumas esferas.”* (Saviani, 1984, p.81)

Assim, retoma-se a discussão em torno da proletarianização dos profissionais do magistério. Essa tese, já bastante discutida nas pesquisas educacionais e até parecendo esgotada, foi retomada pelo agravamento da sensação de mal-estar entre os professores e pela intensificação de protestos dos trabalhadores do serviço público. Deste modo, a tese de existência de um processo de proletarianização sustenta-se em dois argumentos: 1) perda do controle do trabalho docente pelos professores; e 2) massificação e desqualificação do trabalho docente.

A perda do controle do processo de trabalho docente é o argumento central da tese da proletarianização e encontra em Braverman (1987) a sua expressão mais autêntica. Ele, com base em Marx, aponta um movimento de proletarianização do trabalho em serviços, com constante perda sobre o domínio do processo de trabalho, associado à desqualificação, considerando-o como parte integrante dos mecanismos de valorização do capital. A tendência pode ser evidenciada, segundo o autor, a partir do fato de que *“uma ampla classe média não proletária voltou-se à criação de um vasto proletariado sob nova forma. Em suas condições de emprego esta população trabalhadora perdeu todas as antigas superioridades sobre os trabalhadores fabris, e em suas escalas de salários desceu quase ao nível mais baixo”*. (Braverman, 1987: 299-300)

O taylorismo e o fordismo, com base nas estratégias de aumento da produtividade, produziram a desqualificação do trabalhador e, por meio de um sistemático controle administrativo sobre a execução das tarefas operacionais, os proprietários do capital constituíram os trabalhadores manuais e indivíduos subalternizados, heterônomos quanto à sua condição profissional, limitados ao desempenho das ordens recebidas e ao cumprimento das funções predeterminadas.

Defensores da tese da proletarianização ressaltam que, por serem comuns no cotidiano escolar os modelos tayloristas de organização do trabalho,

como é o caso de normas empresariais para a gestão da escola, cresce o processo de heteronomia no exercício da docência, fazendo com que os professores encontrem-se em situação semelhante àquela dos trabalhadores da produção industrial e de setores técnico-burocráticos. Em consequência perdem o controle de seu próprio trabalho. No entanto, como ressaltam Apple (1989) e Enguita (1989), esta similaridade com os trabalhadores industriais e técnicos-burocráticos não seria completa, o que produziria uma certa ambiguidade quanto à definição de pertencimento de classe do magistério e à sua profissionalização. Os professores ainda permaneceriam em meio a um processo de proletarização inconcluso, que permitiria, em algum grau, uma certa autonomia em seu trabalho, ao passo que os operários, já há muito tempo, se encontrariam na condição de subsunção plena ao capital. (Masson, 1997)

A universalização da escolarização é outro aspecto significativo para a perda de controle do processo do trabalho pelo professor. Com isso, formas de intervenção gerencial no ato pedagógico foram gradativamente implantadas. Essas formas, pautadas pelo intuito de encontrar uma cientifização e uma tecnologização dos processos de ensino, ou seja, pelo construir de uma racionalização do fazer magisterial, inspiraram-se em parâmetros tayloristas. (Faria, 1985; Paro, 1991; Tragtenberg, 1977)

Os defensores da proletarização assinalam ocorrência entre desqualificação dos professores e dos trabalhadores manuais, decorrente do fato de a escola ser também uma “instituição capitalista”, em que se encontram também as características do trabalho fabril. Assim, o professor submetido a uma perda de controle do processo do trabalho, e conseqüentemente à sua desqualificação, submetido à autoridade da burocracia, portanto, como tantos outros trabalhadores, alienados do seu trabalho, constituiria parte da classe trabalhadora e sujeita a se proletarizar (Hypólito, 1991). Para Apple *“uma vez que o controle é técnico, isto é, as estratégias de gerenciamento são nele incorporadas como um aspecto importante da própria “maquinaria” pedagógica/curricular/avaliativa, o professor torna-se algo semelhante a um gerente. Isto está ocorrendo ao mesmo tempo que as condições objetivas de seu trabalho estão se tornando “proletarizadas”, devido à lógica de controle técnico da forma curricular.* (Apple, 1989:162)

No mesmo argumento da perda de controle do seu processo de trabalho, Enguita (1989) considera que, além do baixo rendimento econômico

da categoria, uma outra condição própria ao magistério aproximaria os profissionais da educação de um grupo de trabalhadores manuais, como é o caso dos operários qualificados. Portanto, essa proletarização na análise de Enguita estaria relacionada à incapacidade de estes profissionais realizarem com autonomia o seu exercício profissional, protegidos por legislação específica e independentemente das oscilações de mercado. Assim, os professores teriam suas condições de trabalho definidas, como outros trabalhadores proletarizados, por relações diretas de contrato, o que traduziria um tipo frágil de trabalhador “intelectual” voltado para a mera execução, e não para a produção, e transmissão de conhecimento. Isso caracteriza a atividade profissional que não tem poder decisório sobre o que, como e a quem ensinar. (Masson, 1997)

Michael Apple contribui para essa discussão quando afirma que os professores têm “*uma posição social contraditória*, com isto significando que “*é sensato pensar neles como estando simultaneamente em duas classes. Partilham assim tanto interesses da pequena burguesia como da classe trabalhadora*” (Apple, 1997:66). Apesar dessa “dupla filiação”, atualmente, ressalta o autor, a tendência é de intensificação do trabalho e de proletarização (grifo nosso).

Um estudo das mudanças ocorridas na composição das classes durante as últimas décadas aponta para algo bastante dramático. O processo de proletarização tem tido um grande e consistente efeito. Isto não é de admirar(...) Numa época de estagnação geral e de crise na acumulação e legitimação, deveríamos esperar a existência de tentativas para racionalizar mais as estruturas administrativas e aumentar a pressão para proletarizar o processo de trabalho. Esta pressão não é irrelevante para os educadores, tanto no que diz ao tipo de atividades que os alunos irão encontrar disponíveis (ou não disponíveis), após terem completado (ou não completado) o ensino, e também no que diz respeito às próprias condições de trabalho no âmbito da própria educação. (Apple, 1997:65)

Segundo o pesquisador da área do trabalho, professor Sadi Dal Rosso, a intensidade do trabalho “*é o esforço físico, intelectual ou emocional empregado para executar uma quantidade de trabalho em uma unidade de tempo. O tempo de trabalho pode ser utilizado de forma mais intensa, podendo, neste caso, provocar consequências negativas para o trabalhador*” (Dal Rosso *apud* Cattani, 2002: 327). Pesquisa realizada pela

Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE), no ano de 2002, em dez Estados Brasileiros, com 4.656 profissionais do ensino sobre a situação dos educadores, concluiu o seguinte: 1) empobrecimento dos professores brasileiros; 2) degradação de suas condições de exercício profissional e; 3) multiplicação de jornadas de trabalho. As tabelas 01, 02 e 03 abaixo evidenciam essas situações.

TABELA 01 – Distribuição da jornada de trabalho dos educadores brasileiros em 10 Estados da Federação. Brasil, 2002.

Regime de trabalho (%)											
Horas Semanais	TO	ES	RN	PR	AL	MT	PI	MG	GO	RS	BR
20	15,7	30,6	2,9	10,7	13,8	3,4	11,3	30	3,1	17,4	15,2
30	4,8	11,7	73,8	5,4	4,6	68,6	1,1	25,2	28,8	2,6	19,9
40	71,1	15,5	10,2	72,3	60,9	20,1	82,9	19,7	51,1	69,7	48,8
Outra Situação	6	34,7	9,4	8	18,4	6,1	3,3	14,9	14,1	8,8	12,6
Não Respondeu	2,4	7,5	3,7	3,6	2,3	1,7	1,5	10,3	2,9	1,5	3,5

Fonte: CNTE. Relatório de pesquisa sobre a situação dos trabalhadores (as) da educação básica, 2003.

Pela apresentação dos dados observa-se que 48,8 % dos educadores brasileiros trabalham 40 horas semanais; 19,9 % trabalham 30 horas e 15,2% trabalham 20 horas semanais. Verificam-se diferenças significativas de jornadas de trabalho por Estado, podendo ser agrupadas em três situações prevalentes:

- 1) Contrato com 40 horas semanais – Tocantins, Alagoas, Piauí, Paraná, Goiás e Rio Grande do Sul;
- 2) Contrato preferencialmente de 30 horas semanais – Rio Grande do Norte e Mato Grosso;
- 3) Contrato majoritariamente de 20 horas semanais – Espírito Santo e Minas Gerais.

Se for computado o trabalho fora do ambiente propriamente dito de trabalho, ou seja, em casa, o que é uma prática comum na atividade docente, o tempo de trabalho pode dobrar. Isso tem consequências sobre a condições de saúde, a relação com a família e a qualidade do trabalho.

Uma outra pesquisa revela a existência de uma síndrome entre os docentes. É a síndrome da desistência, ou síndrome de *burnout*. Ela é definida por Maslach e Jackson (1981) “*como uma reação à tensão emocional crônica gerada a partir do contato direto e excessivo com outros seres humanos,*

particularmente quando estes estão preocupados ou com problemas. Cuidar exige tensão emocional constante, atenção perene; grandes responsabilidades espreitam o profissional a cada gesto no trabalho” (Maslach e Jackson apud Codo, 2002:238). Esta síndrome é entendida como um conceito multidimensional que envolve três componentes:

- 1) Exaustão emocional – situação em que os trabalhadores sentem que não podem dar mais de si mesmos em nível afetivo. Percebem esgotada a energia e os recursos emocionais próprios, devido ao contato diário com os problemas.
- 2) Despersonalização – desenvolvimento de sentimentos e atitudes negativas e de cinismo às pessoas destinatárias do trabalho – endurecimento afetivo, “coisificação” da relação.
- 3) Falta de envolvimento pessoal no trabalho – tendência de uma “evolução negativa” no trabalho, afetando a habilidade para a realização do trabalho e o atendimento, ou contato com as pessoas usuárias do trabalho, bem como a organização.

A pesquisa realizada pelo Laboratório de Psicologia do Trabalho da Universidade de Brasília em 1999, sob a coordenação do professor Wanderley Codo, com 52 mil pessoas em 1.440 escolas de todos os Estados⁸, revelou a presença de “despersonalização” com estágio elevado em 10,7% dos casos, exaustão emocional em 25,1 % e envolvimento pessoal em 37%, conforme informações da tabela 02 a seguir.

TABELA 02 – Presença dos componentes da Síndrome de *Burnout* entre os educadores brasileiros. Brasil, 1999.

Presença dos componentes do “ <i>burnout</i> ” (%)			
Intensidade	Despersonalização	Exaustão emocional	Envolvimento pessoal
Baixa	69,1	47,9	31,5
Moderada	20,2	27,0	31,5
Alta	10,7	25,1	37,0
Total	100	100	100

Fonte: Codo, 2002.

8. Este levantamento durou dois anos e trata-se da maior pesquisa do mundo sobre o assunto. A ajuda financeira da Organização Internacional do Trabalho (OIT) e da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco) ao projeto contribuiu para a visibilidade internacional da investigação.

Para a interpretação desses dados, Maslach e Jackson (1981) recomendam que cada um dos componentes deve ser analisado separadamente com uma variável contínua com nível alto, moderado e baixo e não como uma variável dicotômica, em que existe ou não existe a presença do sintoma. Pela combinação do nível de cada um dos três componentes se obtém o nível de *burnout* do indivíduo ou categoria. Deve-se observar que um nível moderado de *burnout* já é preocupante do ponto de vista epidemiológico, sendo passível de intervenção, uma vez que o processo já se encontra em curso (Maslach e Jackson *apud* Codo, 2002). Pela apresentação dos dados, fica evidente a incidência da síndrome entre os professores e num nível alarmante.

Outro fator que reforça a proletarização do docente e a consequente precarização das condições de trabalho é o nível salarial da categoria. O levantamento dos dados da CNTE nos 10 Estados revelou a seguinte situação abaixo.

TABELA 03 – Distribuição salarial dos professores em 10 Estados.
Brasil, 2002.

Situação financeira (%)											
Salário Bruto (R\$)	TO	ES	RN	PR	AL	MT	PI	MG	GO	RS	BR
Abaixo de 01 SM ⁹	–	0,2	–	–	–	–	1,1	–	1,6	–	0,4
01 Salário Mínimo	–	–	0,3	–	–	1	8	2,3	5,4	0,7	1,9
De 200,00 a 300,00	15,7	15,9	15,7	13,4	10,3	6,5	25,8	12,1	20,5	18	16,8
De 300,00 a 400,00	4,8	8,7	12,1	4,5	5,7	7,2	22,9	10,8	11,5	12,8	11,7
De 400,00 a 500,00	12	11,9	12,9	0,9	8	6,5	17,1	14,4	9,5	3,7	8,4
De 500,00 a 700,00	38,6	22,6	28,9	8	11,5	19,8	10,5	15,8	14	21,6	19,6
De 750,00 a 1.000,00	7,2	16,1	16,8	27,7	33,3	33,8	1,8	17,2	–	19,1	17,3
De 1.000,00 a 1.250,00	7,2	8,9	7,9	16,1	16,1	16	0,4	9,6	5,2	4,3	10,3
De 1.250,00 a 1.500,00	4,8	4,2	3,1	13,4	9,2	5,8	0,4	6,9	5,2	4,3	4,8
Mais de 1.500,00	4,8	4,2	3,1	13,4	9,2	5,8	0,4	6,9	5,2	4,3	2,5
Mais de 2.000,00	–	2,4	0,3	1,8	1,2	0,7	–	3,7	1,6	0,7	1,2
Não respondeu	2,4	4	0,3	3,6	1,2	1,7	1,5	2,1	2,8	2,7	2,5

Fonte: CNTE. Relatório de pesquisa sobre a situação dos (as) trabalhadores (as) da educação básica, 2003.

9. Salário Mínimo. O valor vigente na época era de R\$ 200,00.

A pesquisa revelou que, nos 10 Estados brasileiros, a remuneração entre R\$ 500,00 a R\$ 700,00 apresentou a maior frequência (19,6%), seguida do intervalo de R\$ 750,00 a R\$ 1.000,00 (17,3%) e de R\$ 200,00 a R\$ 300,00 com 16,8 % dos casos. Estas faixas salariais são associadas, em vários Estados, a uma jornada de trabalho de 40 horas semanais. Conforme o Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Sócio-Econômicos (DIEESE), em 2002, o valor médio da cesta básica era de R\$ 161,45 no Município de São Paulo. Neste valor, o trabalhador precisava destinar de 30% a 42% de seu salário para o custeio das suas necessidades básicas, considerando aquela faixa salarial dos professores. Conforme o salário, as despesas com alimentação, saúde, vestuário, transporte e moradia, quando conseguem atender esses itens, não deixam nada para instrução e lazer. Se se considerar o valor do salário mínimo necessário estimado pelo Dieese naquele ano, que foi de R\$ 1.366,76, percebe-se que grande parte dos educadores está aquém dos padrões mínimos de consumo. (Vieira, 2003)

O cenário de degradação da profissão de professor tem obrigado a adoção de inúmeras proposições políticas de estímulo à docência nos últimos anos, dentre elas o piso mínimo nacional como vencimento inicial. Após uma longa batalha no Supremo Tribunal Federal (STF), por conta de uma Ação Direta de Inconstitucionalidade (Adin) ajuizada pelos Estados de Mato Grosso do Sul, Paraná, Santa Catarina, Rio Grande do Sul e Ceará, para a sua regulamentação, houve aprovação no pleno deste egrégio Tribunal em 06/04/2011, fixado no valor de R\$ 1.187,14 sem gratificações. (Brasil, 2011)¹⁰

Noutra vertente, destacando o exercício de sua profissão, Michel Apple afirma que os professores têm se envolvido numa ampla e cada vez maior reestruturação das suas funções, de que consta, por exemplo, a intensificação dos procedimentos de controle técnico no currículo das escolas, adotando-se uma integração conjunta de sistemas administrativos, currículos redutores de orientação comportamental, procedimentos e “competências” de ensino predeterminados e respostas dos alunos igualmente predeterminadas e avaliação prévia e posterior. Em suma, salienta que os processos de trabalho do ensino tornam-se idênticos aos *“processos que conduziram à*

10. O piso salarial nacional dos profissionais do magistério público da educação básica é de R\$ 1.697,39 em 2014. Disponível em: <www.mec.gov.br> Acesso em: 01 set. 2014.

proletarização de muitos dos trabalhos fabris e administrativos” (Apple, 1997:66). Sendo assim, pode-se apontar, como João Bernardo, a conexão da escola com a esfera do trabalho produtivo da produção material. (Bernardo, 1998)

Wenzel (1994) entende que a “fragilidade intelectual” do magistério é uma determinação estrutural e considera que o despreparo profissional dos professores, isto é, sua falta de domínio sobre os conteúdos a serem ministrados aos estudantes, não decorreria de uma pregressa má formação escolar ou acadêmica. Porém seria a inevitável outra face do processo de proletarização do magistério, uma vez que a perda do controle sobre o seu trabalho implicaria ater-se de modo mais estrito às técnicas de transmissão de informações e ao controle disciplinar dos alunos, mantendo numa posição secundária a preocupação com a posse de uma maior compreensão sobre o conteúdo que viria a ser ministrado.

O segundo argumento da tese da “proletarização” dos professores é o da desqualificação do trabalho docente pelo processo de “massificação” dos membros do magistério nas sociedades modernas.

A discussão da proletarização também seria fruto do aumento significativo do número no quadro de professores. Este processo teve início no século XIX e foi intensificado no século XX. A ampliação quantitativa do professorado foi provocada pela universalização da escolarização a partir da implantação dos sistemas nacionais de ensino e relaciona-se com a problemática do crescimento de pessoal dos aparatos burocráticos do Estado Moderno.

O aumento da oferta e da demanda de professores é parte característica do capitalismo monopolista de multiplicar o número de trabalhadores que executam funções intelectuais no setor de serviços, seja na esfera pública, seja na esfera privada. Este processo alterou as condições de vida desses sujeitos, os quais, segundo uma análise gramsciana, se constituíram em “funcionários” executores dos mecanismos de hegemonia nas sociedades ocidentais (Gramsci, 1995). A situação desses sujeitos apresenta-os muito assemelhados em *modus vivendi* a outros tantos segmentos sociais caracterizados como pólo dominado da sociedade. Todos encontram-se submetidos a relações de trabalho capitalistas, mesmo quando inseridos em instituições públicas, o que os mantém na condição de constituinte da burocracia de “pequeno escalão” ou “baixo clero” do funcionalismo público. (Masson, 1997)

Nas últimas décadas, quando se concretiza uma quase absoluta

universalização do acesso ao ensino fundamental nos países capitalistas avançados, os professores percebem-se frente à presença de grupos dotados de forte poder de pressão política, o que possibilita que as ações dos gestores dos sistemas educacionais estatais secundarizem as suas reivindicações e minimizem suas aspirações quanto à manutenção de padrões salariais e condições de trabalho viáveis ao desenvolvimento do ensino. (Nóvoa, 1991; 1991b)

Este aumento no número de professores também é responsável pela queda do prestígio social e do poder de influência que o magistério detinha e provocou também o desemprego profissional e a defasagem salarial. Os professores se constituíram em agentes facilmente encontráveis no mercado, devido à elevação do elenco de possibilidades para a sua formação (Subirats, 1981). A preocupação com a dignificação da profissão de magistério seria porque a universalização do ensino (fundamental e médio) significou um crescimento do número de professores, criando um declínio em seu reconhecimento social, anteriormente dado a um segmento minoritário de agentes sociais, num processo similar ao que Bourdieu assinalou para todos os tipos de trabalho, em que a diplomação escolar que habilita a um desempenho profissional teria se generalizado. (Bourdieu, Boltanski e Saint-Martin, 1979)

Não se pode falar de uma unanimidade entre os autores que analisam a teoria da proletarização da classe docente. Uma das teses básicas é a de que os docentes, enquanto coletividade, sofrem uma transformação tanto nas características das suas condições de trabalho, como nas tarefas que realizam. Transformações estas que os aproximam cada vez mais das condições e interesses da classe operária. (Masson, 1997)

Na análise gramsciana que tem em conta as categorias *trabalho intelectual* e *trabalho manual*, pode-se conceber o professor como funcionário de um organismo da sociedade civil empenhado na tarefa da socialização da cultura, sendo, portanto, um trabalhador intelectual. Assim, o trabalho docente afirma-se como uma ação intelectual, contudo não se limitaria a isso, pois “*numa demonstração da sua dimensão teórico-prática, só se concretiza com a sua inserção efetiva na realidade em que o ato pedagógico se desenvolve*” (Ribeiro, 1984:52). Desta forma, a atividade docente pressupõe que o professor desenvolva “*um trabalho prático de transformação estrutural da organização escolar, que se integre na transformação mais ampla da sociedade da qual ele participa, tanto mediante sua ação como cidadão*

quanto pela educação da consciência que a ação pedagógica produz” (Ribeiro,1984:56). Sob pena de não levar adiante as suas perspectivas precisa, portanto, *“se organizar como categoria”* (Ribeiro, 1984:56), ou seja, em sindicatos.

Essa discussão foi anteriormente desenvolvida por Paulo Freire. Foi ele quem afirmou: *“a educação não é um instrumento válido se não se estabelece uma relação dialética com o contexto da sociedade na qual o homem está radicado”* (Freire, 1980:34). Portanto, é necessária uma outra prática pedagógica, em que *“conhecer e transformar a realidade são exigências recíprocas”*. (Freire, 1984:92)

Há que se ampliar a abordagem que trata o professor como *trabalhador intelectual*. Se se considera a análise de Mannheim (1972; 1974) para os intelectuais, podem-se inserir os docentes na categoria *intelligentsia flutuante*. De acordo com o autor, os chamados “intelectuais livremente flutuantes” refere-se a um grupo independente que tem a tarefa de realizar a síntese dinâmica e de conciliação entre os vários pontos de vista.

A relação dos professores com o saber constitui um dos capítulos principais da história da profissão docente, como bem salienta Nóvoa (1999:27): os professores são portadores (e produtores) de um saber próprio ou são apenas transmissores (e reprodutores) de um saber alheio? O saber de referência dos professores é, fundamentalmente, científico ou técnico?

Giroux (1997) desenvolve a concepção do professor como intelectual crítico, cuja reflexão é coletiva no sentido de incorporar a análise dos contextos escolares no contexto mais amplo e colocar direção de sentido à reflexão: um compromisso emancipatório de transformação das desigualdades sociais. Confirma-se essa concepção nas palavras de Ghedin (2002:130) quando ressalta que *“a reflexão crítica emana da participação num contexto social e político que ultrapasse o espelho restrito da sala de aula, pois se constitui num contexto de uma sociedade de classe”*.

Nesse contexto, observa-se que a reflexão é um ato voluntário e consciente. Paulo Freire (1997) explica que há um nível de consciência capaz de perceber as problemáticas advindas da realidade, mas que não estabelece relação com a criticidade. Isto é, não dialoga com a realidade problematizando-a em seus fundamentos últimos. O ato de refletir deve estar inserido no contexto social do educador. A reflexão desperta o senso crítico, desvelando a realidade e integrando-se no pensar pessoal e profissional. Paulo Freire escreve o seguinte:

No contexto concreto somos sujeitos e objetos em relação dialética com o objeto; no contexto teórico assumimos o papel de sujeitos cognoscentes da relação sujeito-objeto que se dá no contexto concreto para, voltando a este, melhor atuar como sujeitos em relação ao objeto. Estes momentos constituem a unidade (...) da prática e da teoria, da ação e da reflexão. (...) A reflexão só é legítima quando nos remete sempre (...) ao concreto, cujos fatos busca esclarecer, tornando assim possível nossa ação mais eficiente sobre eles. Iluminando uma ação exercida ou exercendo-se, a reflexão verdadeira clarifica, ao mesmo tempo, a futura ação na qual se testa e que, por sua vez, se deve dar a uma nova reflexão. (Freire 1984: 135)

A escola será um “locus que ocupa cada vez mais gente e em maior tempo e que, embora não produza mais-valia, é extremamente necessária ao sistema capitalista para a realização de mais-valia; e neste sentido, ela será um trabalho produtivo”. (Frigotto, 1984:27)

Pelos argumentos expostos, é possível sustentar pelo processo de intensificação do trabalho a tese da proletarização do docente e sua identificação com a classe trabalhadora. Agora, qual a relação dessa discussão com a designação do trabalho por vocação existente no magistério?

1.3 Trabalho por vocação: estereótipo do magistério

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.

Na percepção de Hypólito (1997), encontram-se na prática docente, no caso brasileiro, duas tendências constituídas por meio de matizes discursivas essencialmente distintas. No primeiro momento, quando a igreja ainda representava um importante espaço de disputa ideológica nos conflitos político-religiosos, informando e modelando as práticas no mundo contemporâneo. Neste sentido, vocação e sacerdócio eram as principais fontes de sentido que expressavam o significado da prática docente. Nas palavras de Hypólito,

a concepção de magistério como vocação/sacerdócio foi construída por razões político-religiosas conservadoras e autoritárias (...) A origem dessa concepção pode ser buscada no século XVI, quando se abriram escolas elementares para as camadas populares. Esta abertura visava fundamentalmente à leitura dos textos religiosos e, com isso, à manutenção da influência que a igreja exercia sobre os intelectuais e grande massa da população. (Hypólito, 1997:18)

O segundo momento foi quando esses discursos passaram a ser ressignificados com a inserção do discurso liberal moderno.

Surgem, entre 1830 e 1848, movimentos de professores que se caracterizavam pela adoção de princípios liberais; pela luta por organização profissional e especialização de funções não-escolares, pela busca de autonomia da categoria; e pela emancipação da tutela do Estado e da Igreja. (Hypólito, 1997:20)

Os elementos do modelo sacerdotal permearam a profissão docente. O trabalho docente é adjetivado constantemente por palavras como fé, crença e missão, sem que haja qualquer vinculação com as manifestações religiosas. É o que revela a publicação da Revista do Professor de 1958:

Para ser professor, não basta ser um técnico. É preciso antes e acima de tudo, ser um crente. A obra da educação produz-se à base de contágio. E só aqueles que sentirem vibrar em si a alma da missão para cumprir, estarão em condições de contagiar terceiros, no desempenho árduo, mas abençoado e fecundo da tarefa do educador. Os educadores brasileiros têm fé na obra da educação. Eles acreditam que para sua execução prática vale a pena destinar todos os recursos com que possa contar o orçamento da

Nação, dos Estados e dos Municípios. (Reis, 1958:5)

Esse discurso é de um ex-dirigente do Centro do Professorado Paulista (CPP), Sólon Borges dos Reis, na década de 1950. Este Centro representava uma referência de organização do corpo docente para todo o País.

No mesmo periódico, num artigo de Alberto Ferreira Giúdice, ressaltam-se os critérios para a eficiência do docente.

Tais escolas julgam que Educar é ensinar a ler e escrever, tão somente, não lhes ocorrendo que educar é transmitir ao aluno, com a devida eficiência e certeza do que se transmite, tudo aquilo que resulte em benefício, em proveito do seu semelhante. De fato, não merece o nome de mestre aquele que não deseja plenamente ciente, consciente e convicto do que vai ensinar a seus discípulos, ou que não saiba transmitir tudo o que lhe caiba fazer (...) Por outro lado, qual a razão, o porque do insucesso de muitos educadores no exercício de sua sublime profissão? É que lhes falta o conhecimento da Psicologia e bem assim o da Sociologia, pois é sabido de todos nós que o mestre precisa antes de tudo conhecer o educando, adaptar-se a ele, para que então este nele confie e possa auferir todas as vantagens que àquele cabe ministrar aos que lhe foram confiados. (Giúdice, 1960)

A argumentação desenvolve-se no sentido de indicar que, quando a escola não é eficiente na extinção da ignorância, isto deve-se ao descaso dos professores. A Sociologia é apresentada como uma disciplina de aporte ao professor em seu trabalho cotidiano numa escola eficiente, adequada às condições sociais, que apela para o “sacerdócio” do docente. Como no trecho abaixo, em que Lanoy Dorin aponta as falhas do planejamento da educação nacional, pois ela caminha na contramão da história do desenvolvimento do País, segundo o seu entendimento.

Procurando sanar esses males (analfabetismo, mortalidade e desnutrição infantil) o governo confia no sacerdócio do professor primário e na organização de caixas escolares, como se educação fosse caridade e não dever do Estado. Por isso defendemos o princípio de que o Estado deve ser educador e não simplesmente administrador (...) Um dos pontos que devem ser tomados como responsáveis é a educação contraditória em relação ao desenvolvimento econômico e social (...) Outro aspecto contraditório é a formação errada do homem, em contradição com a realidade social e econômica. A indústria nacional vem se desenvolvendo e carecendo de operários especializados, técnicos. Se continuarmos formando literatos,

jamais atenderemos os requisitos da realidade social (...) O Brasil se propõe a chegar a certos objetivos, mas tem sua educação em sentido contrário. (Dorin, 1960)

Na época colonial a representação da atividade docente era de um exercício beatífico, o que lhe conferia uma situação de destaque social porque

seu prestígio se associava à importância econômica e política que a Igreja assumia enquanto agência colonizadora e, paralelamente, como agência controladora e distribuidora dos bens culturais. O sacerdote acumulou várias funções: foi médico, botânico, estadista, militar, engenheiro, navegante, confessor e professor. Por este motivo, seria mais acertado falar na função docente do sacerdócio do que na docência enquanto profissão. (Nunes, 1985:60)

Discurso liberal e discurso religioso representaram espaços antagônicos no campo das representações do magistério. Enquanto a religião define a prática docente como expressão de uma essencialidade vocacional, os princípios liberais buscam a inserção dessa mesma prática na dinâmica das relações produtivas do sistema capitalista.

Os modos de ser de homens e mulheres dependem de todo um arcabouço social, cultural e histórico que faz com que a masculinidade e a feminilidade marquem cada pessoa de um determinado local e momento. Isto é assinalado por Denise Catani:

Desde que os seres humanos nascem, a masculinidade e a feminilidade são marcas que identificam cada sexo e são impostas à psique da criança. Toda a vasta gama de elementos que constituem a nossa cultura atua no desenvolvimento da consciência social de meninas e de meninos. Tanto para homens, quanto para as mulheres, modos de ser e de estar no mundo são, portanto, construções históricas e culturais. (Catani,1997:39)

Historicamente, a profissão docente foi entendida como uma “vocação”, uma missão que deveria ser mais importante do que a própria compensação financeira e que influencia o docente a pensar que é um “dom” pessoal, que ele nasceu para isso. Bruschini e Amado analisam a questão:

Embora o encargo da mulher com a socialização infantil seja fruto da divisão sexual do trabalho, diferenças biológicas são invocadas para justificar esse fato como “natural” (...). Historicamente, o conceito de vocação foi aceito e expresso pelos próprios educadores e educadoras, que argumentavam que, como a escolha da carreira devia ser adequada à natureza feminina, atividades requerendo sentimento, dedicação, minúcia e paciência deveriam ser preferidas. Ligado à ideia de que as pessoas têm aptidões e tendências inatas para certas ocupações, o conceito de vocação foi um dos mecanismos mais eficientes para induzir as mulheres a escolher as profissões menos valorizadas socialmente. Influenciadas por essa ideologia, as mulheres desejam e escolhem essas ocupações, acreditando que o fazem por vocação; não é uma escolha em que se avaliam as possibilidades concretas de sucesso pessoal e profissional na carreira. (Bruschini & Amado, 1988:7)

Algumas questões surgem da reflexão sobre a “vocação inata” da mulher para a profissão docente: será que a mulher nasce para ensinar? Ou esta “vocação” lhe é inculcada desde cedo e de várias formas pela sociedade?

A pesquisadora argentina Silvia Cristina Yannoulas se posiciona:

É necessário destacar a legitimidade da escolha das mulheres que, conscientemente, preferem ser donas de casa ou profissionais em áreas femininas por tradição, no caso em que a escolha é verdadeira. Dito de outra forma, quando se baseia no conhecimento de toda a gama de oportunidades e possibilidades de desenvolvimento pessoal inerentes a uma profissão ou ocupação. O que se discute é a restrição das possibilidades oferecidas/percebidas pelas mulheres e não as escolhas baseadas na liberdade pessoal. (Yannoulas, 2001:75)

A solução para haver condições de igualdade no mercado de trabalho não é estimular as mulheres para ingressarem em ocupações tradicionalmente masculinas e vice-versa. Pois é necessário considerar “*as necessidades, saberes e habilidades de cada pessoa, ou os obstáculos culturais que deverão enfrentar, individualmente*”. (Yannoulas, 2001: 82)

A expansão das Escolas Normais, em fins do século XIX, se situava dentro da visão forjada do papel feminino: a mulher continuava confinada às tarefas domésticas e educativas, ao mesmo tempo que a aceitação do trabalho feminino se tornava maior devido ao assalariamento das classes médias. Seu enquadramento continuava se dando de acordo com a divisão

sexual das tarefas. Há mais de um século existe o estereótipo de que cuidar de criança é “coisa de mulher”.

Neste período, as mulheres já ocupam diversas profissões, mas sempre limitadas pela condição do sexo. Elas concentram-se, na sua maioria, no setor de prestação de serviços. Quer seja escritório, magistério, enfermagem, ela cuida, serve, atende e educa.

As ofertas disponíveis, em geral, estavam próximas daquilo que se considerava uma extensão das atribuições das mulheres: professora, enfermeira, datilógrafa, taquígrafa, secretária, telefonista, operária da indústria têxtil, de confecção e alimentícia. As mulheres casadas, de acordo com o Código Civil, precisavam da autorização do marido para exercer qualquer profissão fora do lar – atividade que só era considerada legítima quando necessária para o sustento da família, raramente para realização pessoal. (Maluf & Mott, 1998, p. 402)

A mulher, principal mão-de-obra do magistério nas escolas primárias, deveria preservar “*o tradicional ideal de pureza e de submissão*”. Para tal, e em especial para as casadas, elaboravam-se decálogos, como o publicado em 1924 pela *Revista Feminina*:

I – Ama teu esposo acima de tudo na terra e ama teu próximo da melhor forma que puderes; mas lembra-te de que a tua casa é de teu esposo e não do teu próximo (...); III – Espera teu esposo com teu lar sempre em ordem e o semblante risonho; mas não te aflijas excessivamente se alguma vez ele não reparar nisso (...); VI – Lembra-te sempre que te casaste para partilhar com teu esposo as alegrias e as tristezas da existência. Quando todos o abandonarem fica tu a seu lado e diz-lhe: aqui me tens! Sou sempre a mesma (...); X – Se teu esposo se afastar de ti, espera-o se tarda em voltar, espera-o; ainda mesmo que te abandone, espere-o! Porque tu não és somente a sua esposa; és ainda a honra do seu nome. E quando um dia ele voltar há de abençoar-te. (*in*: Maluf & Mott, 1998, p. 396)

A partir da década de 1940, o desenvolvimento industrial brasileiro provocou o aparecimento de novas forças sociais, como a burguesia industrial e o operariado urbano. A categoria do magistério tendeu, daí por diante, a ser composta de pessoas de origem e situação de classe diferenciada, com uma concentração na nova classe média que crescia. Este grupo encaminhava

suas filhas às Escolas Normais, pois viam nelas uma preparação para o lar e para a família.

A promulgação da *Lei Orgânica do Ensino Normal* (Decreto Lei nº 8.530 de 1946) determinou que fosse obrigatório aos estabelecimentos de ensino cobrar o registro profissional do professor. Nesta mesma época foi instituído o “Dia do Professor”.

O magistério é considerado uma das atividades extradomésticas que a ideologia patriarcal aceitou sempre entre as adequadas para as mulheres, vendo-a em grande parte como uma ocupação transitória. Uma preparação para o casamento. (Enguita, 1991:52)

Não há concordância que a feminização do magistério possibilitou um processo gradual de proletarização e rebaixamento salarial dos professores. Tal é a afirmação de Hypólito: *“A expansão das redes de ensino absorveu a mão-de-obra feminina, fato que coincidiu com os primeiros rebaixamentos salariais que afugentavam profissionais homens, levando-os a procurar empregos em outras áreas”*. (Hypólito, 1991:15)

Não há na história do magistério no ocidente uma situação marcada por salários valorizados, que entram em queda pela irrupção das mulheres no mercado de trabalho docente. É preciso ter em mente que o magistério, nos séculos constituintes da modernidade ocidental, foi um trabalho de homens e homens pobres, que o adotavam como opção para escapar do trabalho manual. (Louro 1998)

A tabela 04 abaixo demonstra os dados relativos ao gênero na educação básica, no marco da organização do sistema de ensino, na chamada República Velha.

TABELA 04 – Número de professores no Brasil, divididos por sexo, em 1907.

VARIÁVEL	N	%
SEXO		
MASCULINO	6.078	39
FEMININO	9.508	61
TOTAL	15.586	100

Fonte: Brasil, Diretoria Geral de Instrução. Estatística Escolar. Rio de Janeiro, Tipografia da Estatística, 1916. Volume 1.

Os dados demonstram que a categoria era tipicamente feminina (61%) no início do século XX. O levantamento estatístico da época também

revelou que essa realidade era mais acentuada ainda no Distrito Federal¹¹: “*é o professorado elementar, no Brasil, um officio sobretudo feminino. Dos mestres de primeiras letras, com effeito, segundo os dados constantes deste livro as senhoras representavam 61% e os homens 39%. Regionalmente, porém, estas relações variavam muito. A máxima proporção de professoras, e, portanto, a mínima de professores, – 85% e 15% – respectivamente, encontrava-se no Districto Federal*”¹². (Brasil, 1916: 5, grifo nosso)

Naquela época, a docência era considerada, em princípio, uma atividade que podia ser desempenhada por seres humanos, sem distinção de sexo. Mas, por conta da identidade feminina, acreditava-se que as mulheres poderiam realizar muito melhor essa tarefa. Neste sentido, as brasileiras foram incorporadas à docência sobre a base da articulação de concepções de feminilidade e atividade docente, pondo em evidência as diferenças de gênero existentes na sociedade. (Yannoulas, 1994)

Nos anos seguintes, a proporção numérica entre homens e mulheres não se alterou. De acordo com dados extraídos da Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, em 1942, o magistério público primário era composto por 72% de mulheres e, para se ter uma ideia do salto quantitativo, em 1964, essa cifra elevou-se para 93,4% (RBEP *apud* Lopes, 1991). Pesquisa sobre condições de trabalho dos professores no Brasil realizada em 1999, produto de uma parceria entre a CNTE e o Laboratório de Psicologia do Trabalho (LPT) da UnB, revela a permanência dessa forte presença feminina no magistério, sobretudo nas séries iniciais, conforme tabela abaixo.

TABELA 05 – Distribuição de professores por gênero e nível/ modalidade de ensino no Brasil, 1999.

Nível/Modalidade	Masculino (%)	Feminino (%)
Séries iniciais do Ensino Fundamental	2,6	97,4
Séries finais do Ensino Fundamental (5ª a 8ª séries)	19,4	80,6
Ensino Médio	39,2	60,8
Ensino Especial	6,1	93,9
Mais de uma série	23,6	76,4

Fonte: Batista & Codo *apud* Codo, 2002.

11. Referência à antiga Capital do País no Rio de Janeiro. No capítulo 03, há uma discussão mais extensa sobre essa realidade do ensino.

12. Foi mantida a grafia original da época.

Dados mais recentes, distribuídos por Estado, demonstram que essa realidade não mudou. Em todas as regiões, bem como em todos os Estados brasileiros, a mulher continua sendo a principal força de trabalho do magistério.

TABELA 06 – Quantidade de professores da educação básica por região, divididos por sexo, Brasil. 2007.

	Número de Professores				
	Total	Masculino	%	Feminino	%
Brasil	1.991.799	340.579	17	1.651.220	83
Norte	159.501	42.093	26	117.408	74
Rondônia	15.638	3.497	22	12.141	78
Acre	9.470	2.614	28	6.856	72
Amazonas	34.592	11.036	32	23.556	68
Roraima	6.532	1.953	30	4.579	70
Pará	65.819	16.666	25	49.153	75
Amapá	9.327	2.911	31	6.416	69
Tocantins	18.123	3.416	19	14.707	81
Nordeste	585.604	107.754	18	477.850	82
Maranhão	85.646	17.196	20	68.450	80
Piauí	43.215	9.219	21	33.996	79
Ceará	88.915	16.448	18,5	72.467	81,5
Rio Grande do Norte	36.016	7.579	21	28.437	79
Paraíba	44.373	7.887	18	36.486	82
Pernambuco	84.247	13.140	16	71.107	84
Alagoas	30.628	5.265	17	25.363	83
Sergipe	22.586	4.292	19	18.294	81
Bahia	149.978	26.728	18	123.250	82
Sudeste	799.487	125.180	16	674.307	84
Minas Gerais	218.660	31.697	14,5	186.963	85,5
Espírito Santo	37.710	6.183	16	31.527	84
Rio de Janeiro	143.944	24.733	17	119.211	83
São Paulo	399.173	62.567	16	336.606	84
Sul	306.245	40.991	13	265.254	87
Paraná	111.493	14.358	13	97.135	87

Santa Catarina	72.145	11.610	16	60.535	84
Rio Grande do Sul	122.607	15.023	12	107.584	88
Centro-Oeste	140.962	24.561	17	116.401	83
Mato Grosso do Sul	27.223	5.043	18,5	22.180	81,5
Mato Grosso	33.142	6.388	19	26.754	81
Goiás	56.188	8.136	14	48.052	86
Distrito Federal	24.409	4.994	20,5	19.415	79,5

Fonte: MEC/INEP/DTDIE, 2007.

A forte presença feminina na profissão remonta ao período histórico entre 1870 e 1930 quando inicia-se a organização do estado nacional, do sistema de ensino e do estabelecimento de uma identidade nacional. Portanto, é questionável a afirmação de que a presença majoritária das mulheres no magistério esteja associada ao declínio da origem socioeconômica e cultural dos seus integrantes. A feminização, por si mesma, não pode ser considerada uma garantia de submissão e exploração ou mesmo miserabilização do corpo docente. Então, como articular de forma não contraditória a continuidade da submissão e o rompimento com um passado histórico que as retinha na esfera do lar, a não ser postulando a ação manipuladora de um patriarcalismo onipresente e onisciente? (Masson, 1997)

Embora a incorporação dessas mulheres ao magistério tivesse lugar num contexto caracterizado por discursos que traduziam e construíam uma identidade feminina baseada na ideia de “mãe educadora”, essa identidade não foi a simples repetição de valores ou concepções tradicionais sobre as mulheres. Do ponto de vista de gênero, essa interpelação política levou à emancipação das mulheres, na medida em que de mães educadoras elas se metamorfosearam em educadoras profissionais, participando da transmissão do saber considerado legítimo na sociedade. (Yannoulas, 1994)

Agora, cabe indagar em que medida a constituição dessa identidade social do professor contribuiu ou não para a formação de organizações sindicais de interesse da categoria.

Capítulo 2

Associativismo docente no Brasil

“Mas quem é o Sindicato? Ele fica sentado em sua casa com telefone? Seus pensamentos são secretos, suas decisões desconhecidas? Quem é ele? Você, eu, vocês, nós todos. Ele veste a sua roupa, companheiro, e pensa com sua cabeça. Onde moro é a casa dele e quando você é atacado, ele luta. Mostre-nos que caminho devemos seguir e, nós seguiremos com você. Mas não siga sem nós o caminho correto. Ele é sem nós o mais errado. Não se afaste de nós. Podemos errar e você ter razão, portanto não se afaste de nós! Que o caminho curto é melhor que o longo, ninguém nega, mas quando alguém o conhece e não é capaz de mostrá-lo a nós, de que nos serve sua sabedoria? Seja sábio conosco, não se afaste de nós!”

Bertold Brecht

Origem do associativismo docente no Brasil (1901-1931)

A primeira associação de professores públicos no Brasil de que se tem notícia é a Associação Beneficente do Professorado Público de São Paulo (ABPPSP), fundada em 27 de janeiro de 1901. Essa associação se propunha a reunir professores do ensino público para proporcionar benefícios aos seus membros, como prestação de serviços de saúde, assistência financeira em caso de moléstia, invalidez ou necessidade momentânea, assistência jurídica e manter o aprimoramento moral e intelectual do professorado paulista. (Catani, 1989; Silva, 2004; Cruz, 2008)

Antes deste período e desta organização, existiram intenções de fundar uma agremiação que congregasse os professores e as professoras de São Paulo, tal foi a declaração do Inspetor Geral, professor Emílio Mario de Arantes, na Revista de Ensino da Associação Beneficente do Professorado Público de São Paulo, em 1902. Porém, o desejo de organizar o campo

educacional com a participação dos professores não prosperou antes de 1901. O espaço ficou restrito à existência de publicações de caráter litero-pedagógicas, como, por exemplo, o periódico “A Instrução Popular” do Instituto Pedagógico Paulista, de 1895. O objetivo deste Instituto centrava-se na difusão do conhecimento; contudo, não há registro de continuidade desta iniciativa. (Cruz, 2008)

Mais tarde, em 19 de março de 1930, surge também em São Paulo o Centro do Professorado Paulista (CPP) como organização de classe, sem fins lucrativos, e incorpora o patrimônio da Associação Beneficente do Professorado Público, que foi extinta naquela data. Esta entidade teve como objetivos: a) acompanhar a vida funcional de seus associados para garantir que os seus direitos não fossem violados; b) realizar atividades recreativas (bailes, excursões, etc). Estes objetivos foram responsáveis pela criação de dois departamentos na instituição: Departamento de Assistência Médica e Jurídica e Departamento de Turismo e Colônia de Férias.

Uma característica marcante dessa organização dos professores foi a existência de dois longos mandatos de dirigentes: o primeiro foi seu fundador, o professor normalista Sud Mennuci, que dirigiu a entidade até sua morte em 1948, permanecendo por longos 18 anos. Depois de um vácuo de poder no Centro, o segundo dirigente a assumi-lo foi o também professor normalista, Sólon Borges dos Reis, em 1956, que somente deixou o cargo em 1997, permanecendo por longos 40 anos. Este último constituiu-se num líder populista e garantiu um crescimento patrimonial para a entidade com inúmeras sedes regionais e uma imponente sede central. Tanto é que nos anos 70 o CPP é a segunda maior associação docente da América Latina. Contudo, após as greves do magistério de 1978 e 1979 e o surgimento da Associação dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo (APEOESP), ele começa a perder força e expressão como representante dos professores de São Paulo, pois o “novo sindicalismo” fazia crítica ao sindicalismo corporativo que vigorava no País até então. O professor Sólon foi deputado estadual por cinco mandatos e deputado federal por outros dois, sendo inclusive deputado constituinte em 1988.

O professor David José Perez ajudou a fundar, junto com outros professores, a Confederação do Professorado Brasileiro (CPB)¹³ em 1926, que reunia professores do ensino secundário e tinha caráter anarquista.

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

A CPB se amparava na organização mutualista, conforme o seu objetivo central: *“nosso fim é o de proporcionar a união da classe, amparar a família do associado por meio de um pecúlio e, quando necessário, auxiliar o consórcio por intermédio da nossa caixa de empréstimos”* (Almanaque do Ensino *apud* Coelho, 1988:22). A sede da CPB, na Rua do Rosário, Centro do Rio de Janeiro, serviu inclusive para que professores particulares preparassem alunos para os exames de admissão ao Colégio Pedro II, ao Colégio e Escola Militar, aos vestibulares, etc. A associação foi extinta em 1931 com o surgimento do Sindicato dos Trabalhadores do Ensino do Rio de Janeiro, por iniciativa do movimento anarcossindicalista e em oposição ao sindicalismo oficial do Governo de Getúlio Vargas. Porém, em novembro do mesmo ano, ele deixa de funcionar, pois seus membros decidiram compor com aquele modelo de sindicalismo.

Outro movimento que se inclui no marco do associativismo dos professores é o Centro do Professorado Primário de Pernambuco (CPPP), que nasceu como associação do professorado primário em 1929, por iniciativa da professora Maria Elisa Viegas de Medeiros, sua primeira presidente, e também foi parte da “elite pedagógica” da época. Naquele ano, a referida professora também era diretora de Grupo Escolar e iniciava estudos sobre ruralismo, pioneiros no Estado. (Lugli, 2002)

Em função do interesse por essa área, a professora Viegas manteve contato com o professor Sud Menucci, que era expoente desse movimento educativo e se tornou o primeiro presidente do CPP de São Paulo. O professor Menucci sugeriu que a professora fundasse a Associação de Professores Primários de Pernambuco (Jornal do Professor, nº 47-48, fev/mar 1961). A Associação somente obteve o seu registro legal em 1951 e suas atividades ganharam impulso após 1955, justamente no período em que a professora Maria Elisa Viegas foi eleita deputada estadual.

Outro movimento associativo de professores da Primeira República foi a Associação das Professoras Primárias de Minas Gerais (APPMG), que iniciou suas atividades em 27 de agosto de 1931 com o objetivo de prestar “amparo material e moral” às professoras primárias daquele Estado. A entidade foi dirigida por professoras integrantes da “alta aristocracia do ensino” até o final da década de 1960. Essa “elite pedagógica” caracterizava-se pela frequência ao curso de especialização e aperfeiçoamento em administração escolar do Instituto de Educação, ministrado desde a década de 1930. Em 1969 este curso deu origem à faculdade de Pedagogia de

Minas Gerais. (Lugli, 2002)

O poder de barganha e incentivo da associação era tal que, na cerimônia de posse da primeira diretoria, encontrava-se o Inspetor Geral de Instrução Pública, Sr. Carlos de Campos, tendo cedido um local para o funcionamento da entidade. A impossibilidade de contar com sócias do interior do Estado, por causa da dificuldade de pagamento das mensalidades, retardou a conquista de uma sede própria, que só veio a ocorrer em 1937. Um dos principais serviços da associação era a concessão de empréstimos financeiros às suas sócias. Também eram oferecidos descontos em cinemas, passagens, assistência médica, cursos de línguas e de atualização cultural e pedagógica. (Lugli, 2002)

Em 1940 a organização associativa alcançou a cifra de mil associadas, dentre as quais 685 eram consideradas efetivas. No ano de 1944, a APPMG passa a reivindicar aumentos salariais, a discutir a carreira das professoras e a pronunciar-se sobre as iniciativas do governo estadual na área de educação. As dificuldades financeiras da categoria e os sucessivos atrasos de pagamento fizeram com que as professoras realizassem campanhas salariais nos anos de 1944, 1945, 1947 e 1948.

O quadro 01 abaixo ilustra a localidade e a data do surgimento dessas primeiras associações de professores da educação básica no Brasil.

QUADRO 01- Quadro do associativismo docente da educação básica no Brasil, 1901-1931.

ORGANIZAÇÃO	UF	SIGLA	ANO DE FUNDAÇÃO
Associação Beneficente do Professorado Público de São Paulo	SP	ABPPSP	1901
Confederação do Professorado Brasileiro	RJ	CPB	1926
Centro do Professorado Primário de Pernambuco	PE	CPPP	1929
Associação Sul Rio-Grandense de Professores	RS	ASRP	1929
Centro do Professorado Paulista	SP	CPP	1930
Associação das Professoras Primárias de Minas Gerais	MG	APPMG	1931

Fonte: Coelho, 1988; Catani, 1989; Lugli, 2002; Silva, 2004; Cardoso & Tambara, 2011; Cruz, 2008.

As associações mutualistas da Primeira República apresentaram características comuns, tanto em sua existência quanto em sua atuação: 1) mantiveram um forte vínculo mutualista; 2) seus dirigentes ou se vincularam a mandatos eletivos ou atrelaram estes à existência e manutenção da associação; 3) evitaram contratações ou remoções de professores feitas por “pistolões”, ou seja, indicações de mandatários locais ou coronéis; e 4) sofreram perda de representatividade entre os docentes a partir da década de 1970, por conta do crescimento das tendências políticas de esquerda no cenário político brasileiro. Outra observação do movimento mutualista do período de 1901 a 1931 é a representatividade em Estados pioneiros do sindicalismo docente da educação básica (RJ, SP, MG, PE e RS).

Anterior a este período (1901-1931) é possível situar o surgimento de associações com foco em especificidades profissionais e assistencialistas, tal foi o caso do Grêmio de Professores Primários em Pernambuco com atuação a partir de 1879 e da Associação dos Professores Paroquiais Católicos Teuto-Brasileiros do Rio Grande do Sul, criada em 1898, cujo objetivo era reunir o professorado fiel aos valores da Igreja para a defesa dos interesses católicos e apoiar o desenvolvimento de escolas na região. (Vicentini & Lugli, 2011 e Cardoso & Tambara, 2011)



Capítulo 3

O sindicalismo docente da educação básica no Rio de Janeiro

“Uma greve não é um acontecimento comum no Brasil. Se a greve é de professores, trata-se de caso ainda mais raro. E se os professores são mineiros, o caso assume proporções de fenômeno único. O que teria levado as pacatas, dóceis e modestíssimas professoras da capital e do interior de Minas Gerais a assumir esta atitude, senão uma razão também única, fora de qualquer motivação secundária e circunstancial? Uma razão de sobrevivência? É o que toda gente sente e pensa diante de centenas de municípios onde as mestras cruzaram os braços e aguardam a palavra do governador do Estado.”

(Carlos Drummond de Andrade, Jornal do Brasil, 16/06/79)

3.1. O Rio de Janeiro na transição da monarquia para a república: movimento operário e contexto econômico-social

O surgimento da classe operária brasileira remonta aos últimos anos do século XIX e está ligado ao processo de transformação da economia nacional, que tinha no setor agrário exportador cafeeiro, baseado no trabalho escravo, o seu principal sustentáculo. Todavia, ao criar o trabalho assalariado¹⁴ em substituição ao trabalho escravo, ao transferir parte dos seus lucros para atividades industriais e ao propiciar a formação de um amplo mercado interno, a economia exportadora estabeleceu, numa primeira fase, as bases necessárias para a constituição do capital industrial no Brasil. Foi a partir desta nova configuração econômica e política que emergiram os primeiros núcleos operários, instalados fundamentalmente no Sul e Sudeste do País.

14. O desenvolvimento do trabalho assalariado no Brasil recebeu uma contribuição significativa da mão-de-obra imigrante, composta, entre outros, por italianos. (Carone, 1981)

No Brasil, a greve, como forma elementar e sistemática de luta da classe trabalhadora, eclodiu pela primeira vez em 1858. Foi quando os tipógrafos do Rio de Janeiro se rebelaram contra ações patronais que consideravam injustas, sobretudo a baixa remuneração. O movimento dos tipógrafos, considerado o primeiro no Rio de Janeiro, e talvez no Brasil, obteve êxito e estimulou o desenvolvimento de outras manifestações grevistas. (Linhares, 1977; Alem, 1991)

O Rio de Janeiro foi palco de intensos e grandes movimentos grevistas pela classe operária, devido à acumulação de capital no setor exportador e de comércio na sua transferência para a produção do setor secundário e na existência de um mercado amplo devido à importância da rede de transporte.

O levantamento de greves e manifestações operárias feitas pelo grupo de pesquisa do Departamento de História do Instituto de Ciências Humanas e Filosofia da Universidade Federal Fluminense (ICHF/UFF) com utilização de fontes primárias e secundárias, sob a orientação das professoras Eulália Maria Lahmeyer Lobo e Ismenia de Lima Martins, resultaram em algumas conclusões, dentre as quais: a verificação de que o número de greves do período de meados do século XIX a 1930 no Rio de Janeiro era bem maior do que se supunha. A tabela 07 abaixo apresenta as ocorrências de greves por ciclos econômicos.

TABELA 07 – Ocorrências de greves no Rio de Janeiro, em dados absolutos, segundo os ciclos econômicos entre 1891 e 1937.

CICLOS ECONÔMICOS	Nº	SETOR DE EMPRESA	EMPRESA	RAMO	INTERPROFISSIONAL	GERAL
1891-1894	17	07	06	03	01	—
1895-1904	53	13	21	18	—	01
1905-1910	41	06	19	14	02	—
1911-1914	31	06	10	15	—	—
1915-1918	53	11	21	19	01	01
1919-1924	57	08	15	32	01	01
1925-1930	32	06	18	08	—	—
1931-1933	15	02	12	01	—	—
1934-1937	22	02	09	11	—	—

Fonte: Relatório de Pesquisa UFF/FINEP, 1984 In: LOBO (1992).

Há disparidades no número de greves quando comparamos estes dados

com outros estudos. É o caso do levantamento indicado por Mattos (2003), que cruzou dados de pesquisas anteriores com novos levantamentos em jornais da época. Por exemplo, no período compreendido entre 1900 e 1909, os dados indicam um crescimento expressivo de paralisações, 109 greves no Rio de Janeiro. Outro estudo realizado por Marcela Goldmacher, limitado ao período de 1890 a 1906, indicou a existência de 106 greves (Goldmacher *apud* Mattos, 2004). A despeito dessas diferenças, o que deve ser enfatizado é o grande número de mobilizações expressivas do movimento operário.

A tabela 07 apresentou a correlação entre os ciclos econômicos e as greves, em que prevalecem as greves de empresas. O primeiro ciclo (1891-1894) coincide com a depressão econômica que se seguiu à inflação do encilhamento e o refluxo ocorreu, provavelmente, por causa da retração econômica e da grande entrada de imigrantes. (Lobo,1992)

O referido relatório ainda apresenta outras conclusões, por exemplo: predominavam como motivos de greve o aumento salarial, em 1903 e 1918, a jornada de 8 horas, em 1912 – este último figurava em segundo lugar nos outros dois momentos de pique –, e a luta para abolir os abusos de contra gerentes e mestres. As demissões e a redução da jornada também figuravam, mas em segundo plano. A abolição da empreitada só surgiu como causa de greve em 1918. A tabela abaixo apresenta estas situações.

TABELA 08 – Greves de trabalhadores no Rio de Janeiro, em números absolutos, segundo os motivos.

MOTIVOS	ANOS		
	1903	1912	1918
Aumento Salarial	12	1	12
Contra Redução Salarial	1	1	–
Equiparação Salarial	1	–	–
Atraso no Pagamento Salarial	–	1	1
Contra Descontos e Multas	1	1	–
Contra Gerentes e Mestres	4	–	2
Contra demissões	3	–	4
Direito de Associação	1	–	2
Contra Leis e Regulamentos Injustos	1	–	–
08 Horas Diárias	5	6	6
Pela Redução da Jornada	2	3	3
Contra o Aumento da Jornada	1	–	–

Descanso Semanal	–	1	–
Abolição da Empreitada	–	–	2
Melhores Condições de Trabalho	–	–	2

Fonte: Relatório de Pesquisa UFF/FINEP, 1984 In: Lobo (1992).

O relatório observa que os registros com informações dos motivos foram colhidos nos anos de auge das greves e que foi utilizado o critério de computar as reivindicações sempre que mencionadas, mesmo no caso de uma única greve. (Lobo, 1992)

Os dados revelam que são greves tipicamente operárias desde os primeiros anos da República, e a maioria delas reivindicava melhorias salariais. Observa-se também que elas têm motivações típicas do operariado e não o predomínio de movimento policlassista. Revelam também a importância da indústria na economia e no movimento.

No ciclo de 1895 a 1904, período de remodelação da cidade do Rio de Janeiro, a maioria das greves se situa em 1903, tendo os tecelões e sapateiros a liderança, num ano de expansão do setor têxtil, mas de declínio de outras atividades. Os preços dos alimentos que compunham a dieta operária baixaram entre 1898 e 1905, o da habitação elevou-se e os salários declinaram, exceto os dos trabalhadores da construção civil. (Lobo, 1992)

Uma das categorias que mais greves fez no período de 1890 a 1903 foram os operários das indústrias têxteis. Os tecelões organizaram dez greves, todas elas por fábrica, envolvendo pelo menos seis fábricas diferentes. Entretanto, não existia uma associação que unificasse as lutas da categoria até o início de 1903, quando foi fundada a Federação dos Operários em Fábricas de Tecidos. (Mattos, 2004)

No ciclo econômico de 1905 a 1910, o máximo de greves ocorreu em 1905 quando os preços do café estavam baixos, afetando toda a economia. O custo da alimentação subiu em 1905 e 1906 e a tendência geral dos salários foi de declínio e a da habitação foi de alta. (Lobo, 1992)

Em 1906 ocorreu a grande greve dos sapateiros, que contou com a solidariedade da maioria dos sindicatos do Rio de Janeiro. Os sapateiros estiveram entre os setores mais mobilizados da classe trabalhadora, em sua maioria empregados em oficinas de pequeno e médio porte, que lutaram contra a desqualificação e a ampliação da exploração, promovidas pela expansão das grandes fábricas no setor. (Mattos, 2004)

A partir de 1911 começou um novo surto grevista que retomou as

reivindicações salariais e a jornada de trabalho de 08 horas. O ciclo de 1911 a 1914 correspondeu a uma fase de ascensão dos investimentos paralela a uma recessão, queda dos preços de tecidos, redução das emissões e fechamento da Caixa de Conversão. O auge das greves situou-se em 1912 quando a crise de 1913-1914 já se anunciava.

No ciclo de 1915 a 1919, a grande maioria das indústrias operava em plena capacidade; porém os salários dos operários, em geral, só se elevaram após a greve geral de 1917, apesar da forte alta dos preços dos gêneros alimentícios e do agravamento da crise habitacional devido ao drástico declínio da construção civil, ocorrido durante a Guerra Mundial. As mobilizações que culminaram em greve geral ocorreram no auge do aumento da produção industrial, da elevação dos preços dos gêneros alimentícios e da habitação. (Lobo, 1992)

No período de 1919 a 1924, alguns setores prosperaram e, em consequência da greve geral de 1917, os salários obtiveram uma ligeira elevação, apesar da perda do poder de compra pela carestia da alimentação e da habitação.

O ciclo de 1925 a 1930 caracterizou-se pelas flutuações da produção, especialmente a de tecidos, que sofreu queda em 1926, recuperou-se entre 1927 e 1928 para declinar bruscamente em 1929. Na grande maioria dos ramos industriais, ocorreu um declínio ou estabilidade do valor da produção, e a maioria das greves ocorre em 1927. (Lobo, 1992)

Estes ciclos econômicos se aproximam da periodização estudada por Azis Simão, quando estabelece seções de crescimento da indústria e da população operária. O primeiro período que se inicia por volta de 1870, época do primeiro surto de industrialização, é interrompido pela crise financeira de 1897 e se estende até 1900. Uma segunda fase vai de 1900 a 1913 e é interrompida no intervalo de 1913 e 1914 por outra crise financeira, desta vez porque a produção manufatureira ultrapassara a capacidade do mercado disponível. Uma terceira fase foi circunscrita ao período de 1914 até o final da década de 1920, pois em 1929 aconteceu a grande crise mundial. Por fim, uma quarta fase que vai de 1930 ao final da Segunda Guerra Mundial, em 1945. (Simão, 1966)

Nos anos da década de 1880, surgiram várias associações mutualistas e as primeiras na forma-sindicato que se propunham a defender os interesses materiais dos trabalhadores livres. Mas, com a Proclamação da República, iniciou-se um movimento operário mais estruturado que se manifestou por meio de greves, de comícios e de imprensa própria. Outra característica

do movimento no período foi o contínuo processo de organização e reorganização de sindicatos (Simão, 1966). E o setor educacional brasileiro como se encontrava neste período?

3.2. Condições sociodemográficas e contexto educacional nos fins da monarquia e início da república

A análise específica sobre o Distrito Federal em seus aspectos sociodemográficos torna-se uma preocupação importante para a análise do sindicalismo docente, uma vez que a densidade é condição para a emergência de organizações sindicais. Durkheim (1977), por exemplo, é um autor que sempre destacou a importância da questão da densidade para o entendimento das mudanças sociais. Inicialmente, apresentam-se dados referentes à população brasileira nos 20 Estados existentes e no Distrito Federal para posteriormente focalizar a análise sobre o campo da educação.

TABELA 09 – População dos Estados do Brasil em 1872, 1890, 1900 e 1920, por mil

ESTADOS	POPULAÇÃO DOS ESTADOS DO BRASIL			
	1872	1890	1900	1920
Alagoas	348	511	649	979
Amazonas	37	147	249	363
Bahia	1.379	1.920	2.118	3.334
Ceará	721	805	849	1.319
Distrito Federal	274	522	691	1.157
Espírito Santo	82	136	209	457
Goiás	160	227	255	512
Maranhão	260	431	499	874
Mato Grosso	60	93	118	246
Minas Gerais	2.102	3.184	3.594	5.889
Pará	275	328	445	983
Paraíba	376	457	490	961
Paraná	126	249	327	685
Pernambuco	841	1.030	1.176	2.155
Piauí	211	267	334	609

Rio de Janeiro	819	877	926	1.559
Rio Grande do Norte	234	268	274	537
Rio Grande do Sul	447	897	1.149	2.182
Santa Catarina	159	283	320	668
São Paulo	837	1.381	2.282	4.392
Sergipe	234	311	356	477
Território do Acre	–	–	–	92
Brasil	10.112	14.334	17.318	30.635

FONTE: Brasil, Diretoria Geral de Estatística. Recenseamento do Brasil realizado em 1º de setembro de 1920. Volume IV. 1ª Parte.

Comparando os resultados do censo de 1920 com os obtidos nos anos anteriores, observa-se o contínuo crescimento da população em vários Estados. Em São Paulo ocorreu um vertiginoso crescimento desde o censo de 1900, cuja população era de 2.282.279 habitantes e saltou para 4.392.189 em 1920. Outros centros urbanos também sofreram o mesmo incremento populacional, tal foi o caso do Distrito Federal, Minas Gerais e Rio Grande do Sul. Esse fenômeno pode ser explicado pela reorientação econômica do País, conforme foi explicitado no item anterior.

Os estrangeiros também contribuíram para este incremento populacional no País. Dados registram a entrada de 1.927.992 estrangeiros no País entre 1877 e 1903, com predominância de italianos, e, para o período de 1904 a 1930, a entrada de 2.142.117 imigrantes de várias nacionalidades. A partir daí migraram contingentes expressivos de japoneses, italianos e espanhóis, que se dirigiram em grande parte para áreas urbano-industriais. (Patarra, 1995)

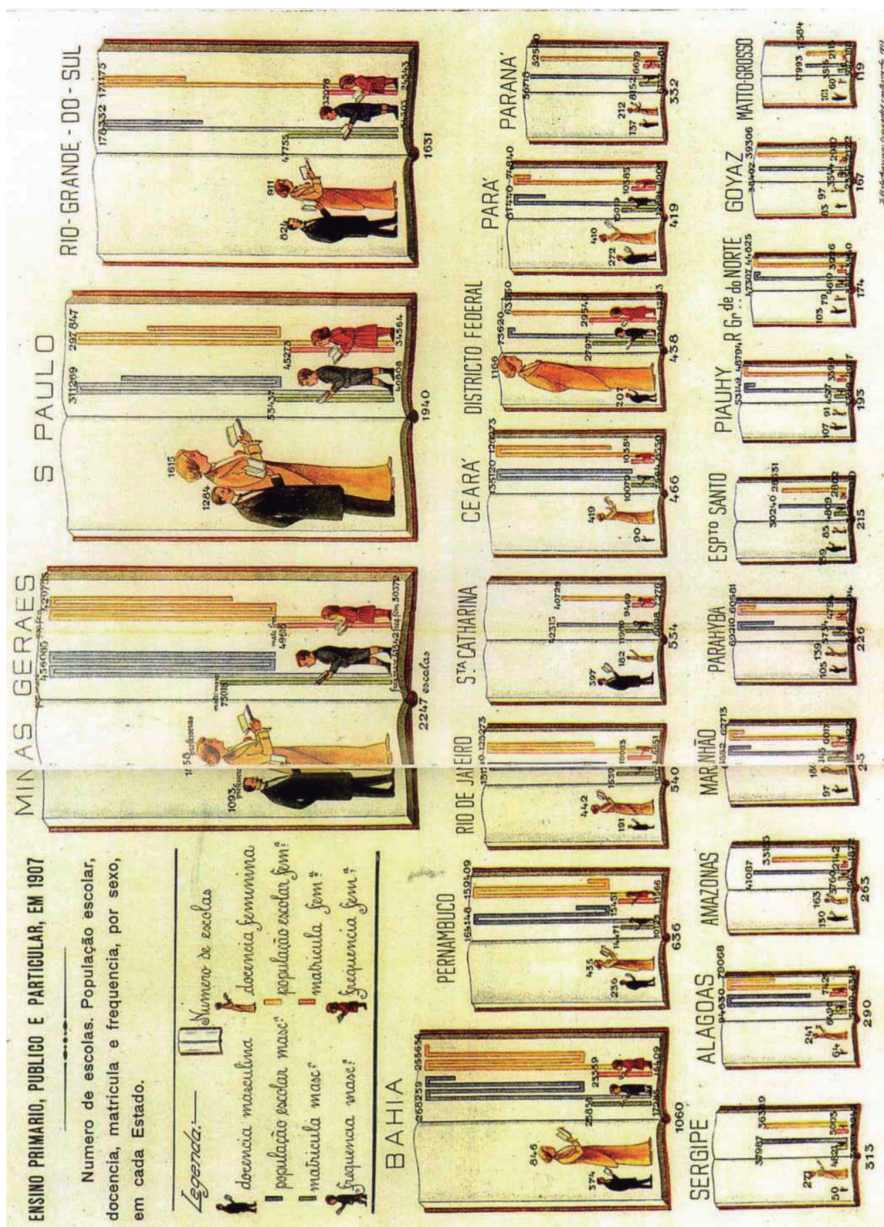
E o setor educacional, como ele se apresentava em números, nestes primeiros anos da República? A tabela 10 e o quadro 02 a seguir apresentam a representação por Estado do número de escolas, da população escolar masculina e feminina, da docência masculina e feminina, da matrícula escolar masculina e feminina e da frequência escolar masculina e feminina, em 1907, no ensino público e particular.

TABELA 10 – Número de escolas, população escolar, número de docentes, matrícula e frequência, por sexo, em cada Estado, em 1907.

ESTADOS	Nº Escolas	População Escolar		Nº Docentes		Matrícula		Frequência	
		M	F	M	F	M	F	M	F
Minas Gerais	2247	456085	429755	1093	1458	75018	49616	41542	30372
São Paulo	1940	311269	297847	1284	1615	53437	45273	40808	34564
Rio Grande do Sul	1631	178332	171175	824	911	47755	32078	34303	24543
Bahia	1060	268259	255636	374	846	25858	23559	17285	16409
Pernambuco	636	164148	159409	236	435	14471	15451	10125	11566
Rio de Janeiro	540	131740	125273	191	442	1639	10083	10752	6651
Santa Catarina	534	42315	40729	397	182	11980	9469	8898	7276
Ceará	466	135120	126273	90	419	10079	10354	7564	8550
Distrito Federal	438	73620	63950	207	1166	27974	29549	17202	17813
Pará	419	81440	74840	272	410	15019	10385	12621	8908
Paraná	332	56718	52540	137	212	8152	6679	6137	5481
Sergipe	313	37987	36389	50	271	4821	5003	3339	3242
Alagoas	290	94630	79068	64	241	6496	7424	5180	6348
Amazonas	263	41087	33156	130	163	3760	2142	2963	1872
Maranhão	225	65552	62713	97	180	6145	6017	5135	3822
Paraíba	226	69210	60581	105	139	5734	4794	3906	3494
Espírito Santo	215	30240	28631	139	85	4809	2802	3470	2210
Piauí	193	53149	48794	107	91	4577	3599	3399	2977
Rio Grande do Norte	174	47307	44825	103	79	4610	3926	3801	3450
Goiás	167	38402	39306	83	97	3544	2910	2356	2122
Mato Grosso	119	17993	17584	101	60	3516	2115	3077	1823
TOTAL	12.428	2394603	2248474	6084	9502	339394	283228	243863	203493

Fonte: Brasil, Diretoria Geral de Instrução. Estatística Escolar. Rio de Janeiro, Tipografia da Estatística, 1916. Volume 1.

QUADRO 02 – Ensino Primário, Público e Particular, em 1907



Fonte: Brasil, Diretoria Geral de Instrução. Estatística Escolar. Rio de Janeiro, Tipografia da Estatística, 1916. Volume 1.

Essa publicação apresenta algumas representações gráficas sobre o estado do ensino em 1907, ano base do inquérito, e permite concluir o cuidado com que, apesar das dificuldades, os dados eram tratados. Tanto é que Rui Barbosa em um parecer de 1882 conclui: “*Não ha progresso intelligente e firme, em instrucção publica, sem uma boa estatistica escolar, que inculca profundamente no espirito do povo o sentimento das suas necessidades e dos sacrificios impreteriveis*”.¹⁵ (Brasil, 1916:56)

Uma das grandes dificuldades para a implementação e avaliação de políticas nessa área foi, durante muito tempo, a ausência de dados estatísticos confiáveis sobre a situação do ensino no País. Tanto foi assim que, na introdução do relatório do recenseamento de 1900, há a seguinte observação: “*o recenseamento da capital da República effectuado em 31 de dezembro de 1900, foi julgado deficiente, e cancellado por ordem do Ministerio da Industria (...) De alguns Estados as informações podem ser consideradas – completas –, muito embora de um ou outro districto se tenham extraviado os boletins censitários*” (Brasil, 1900:10)¹⁶. A mesma observação pode ser averiguada no recenseamento de 1890: “*O numero de parochias que deixaram de enviar mappas foi extraordinariamente grande, comparado com o recenseamento de 1872*” (Brasil, 1890:3). Neste caso específico, o relatório traz como justificativa a transição do período monárquico para o republicano:

Tendo o Brasil passado pela mais completa transformação política em 15 de Novembro de 1889, não era certamente em 1890, quando todo o paiz se preocupava com a sua reorganização, a época mais propicia para uma operação censitária. N’esse ano procedeu-se em toda república à eleição de Deputados à Constituinte, que se reuniu à 15 de Novembro, e preparavam-se todos os Estados para as eleições de suas respectivas Assembléas. As autoridades federaes, como as estaduaes, achavam-se inteiramente absorvidos com a organização dos diversos serviços, e não era natural acreditar-se que uma operação, difficilmente realizavel em um período normal, fôsse exequivel em circumstancias tão criticas. (Brasil, 1890:2)

A tabela 10 e o quadro 02 apresentam dados obtidos em um inquérito sobre

15. Cf. esta preocupação nos exemplos dos Quadros neste capítulo.

16. A escrita da época foi mantida por tratar-se de uma citação direta.

a instrução pública e particular, realizado em todos os 20 Estados do País e no Distrito Federal no ano base de 1907. Os resultados revelam que, de cada mil crianças brasileiras, somente 137 estavam matriculadas e, dessas, apenas 96 frequentavam a escola. E, em relação aos docentes, o que os dados revelaram? De 15.586 professores e 12.428 escolas chega-se à média de 1,2 professores por escola no Brasil.

No caso do Distrito Federal, foco central de análise desta pesquisa, mesmo na condição privilegiada em relação ao restante do País, de 1.373 professores, sendo 1.166 professoras e 207 professores, e 438 escolas entre municipais e particulares, tinha-se a média de 3,1 professores por escola. A situação se mostrava desfavorável para qualquer iniciativa de organização sindical entre os docentes, dada a baixa densidade de profissionais existentes.

No período imperial (1808-1889), as autoridades provinciais não reclamavam somente da escassez de recursos financeiros e do número reduzido de professores, mas também da insuficiência de alunos nas escolas existentes e da frequência irregular. A consequência era um grande número de crianças sem instrução no Brasil, o que se devia à pequena quantidade de escolas públicas e ao fato de os pais não enviarem os filhos à escola, ou porque consideravam o ensino dispensável, ou porque se julgavam encarregados de ministrá-lo. O analfabetismo era a síntese dessa precariedade. No recenseamento geral do Brasil de 1872, a taxa de analfabetismo da população acima de 05 anos era de 84,25% (Brasil, 1872). No segundo recenseamento, em 1890, essa taxa permaneceu quase inalterável, 82,63% de iletrados (Brasil, 1890), e no censo de 1900 chegou a 69,20% de iletrados em todo o País (Brasil, 1900). No Distrito Federal, coração do País e centro mais culto, o recenseamento realizado em 20 de setembro de 1906 concluiu que, em cada 100 habitantes da cidade, 48 eram analfabetos (Brasil, 1906). A tabela seguinte permite observar o número de professores do fim da Monarquia para o início da República brasileira.

TABELA 11 – Quantitativo de professores da educação primária pública e privada, em números absolutos e divididos por sexo, na transição da Monarquia para a República, Brasil.

QUANTITATIVO DE PROFESSORES NO BRASIL								
1872			1907			1920		
Masc.	Fem.	Total	Masc.	Fem.	Total	Masc.	Fem.	Total
1307	2.218	3.525	6.078	9.508	15.586	16.364	38.158	54.522

Fonte: Brasil, Diretoria Geral de Estatística. Recenseamento Geral do Brasil nos anos de 1872, 1916 e 1920

Conforme tabela 09, existia em 1872 uma população de 10.112.061 pessoas. Agora, ao comparar este contingente populacional com o número de professores no mesmo período, ou seja, 3.525 professores em todo o País, verifica-se que havia 2.868 habitantes para cada professor. Esta situação permite observar a imensa deficiência de profissionais da educação para prestar serviços educacionais, que dirá preocupar-se com a organização sindical dos professores. Em 1920, a situação é bem diferente. O processo de migração, com forte influência dos estrangeiros, a reorientação econômica, dentre outros fatores contribuíram para o aumento da densidade de professores na educação primária, tanto pública quanto privada, o que permite perfazer o quantitativo de 560 habitantes por professor. Noutros termos, daria para se pensar em formação de organizações sindicais de professores no País.

A educação até então era considerada um assunto íntimo que dizia respeito à família e não ao Estado. Mães, preceptores e professores exerciam a função de educar em suas próprias casas. Tanto é que o vice-presidente da província do Rio de Janeiro, João Pereira D. Faro, em relatório de 1852, afirmava que era urgente demarcar *“os limites do pátrio poder a semelhante respeito e os direitos da autoridade pública, que nenhuma ação tem presentemente contra a incúria e ignorância dos pais quando estes não querem ou não se importam que seu filho vá à escola”*. (Gomes, 2002:392)

O magistério brasileiro em 1907, no nível primário, era exercido por 15.586 professores, com 11.402 em escolas públicas e 4.184 em escolas particulares. Destes professores, 8.068 pertenciam ao ensino estadual e 3.334 ao municipal, 239 pertenciam aos estabelecimentos subvencionados e 3.945 não detinham auxílio oficial. Para cada 10 mil habitantes havia 06 escolas, 07 professores e 294 alunos. (Brasil, 1916: 5)

TTABELA 12 – Número de professores no Brasil, divididos por sexo, setor público e setor privado, em 1907.

VARIÁVEL		Nº	%
ESCOLA			
PÚBLICA	ESTADUAL	8.068	51.8
	MUNICIPAL	3.334	21.4
PARTICULAR		4.184	26.8
SEXO			
MASCULINO		6.078	39
FEMININO		9.508	61
TOTAL		15.586	100

Fonte: Brasil, Diretoria Geral de Instrução. Estatística Escolar. Rio de Janeiro, Tipografia da Estatística, 1916. Volume 1.

O conhecimento da composição do corpo docente deste período é de suma importância para os propósitos dessa investigação, tal qual a própria expressão do relatório da pesquisa do período do levantamento destes dados: “*sem o conhecimento do pessoal docente, é impossível avaliar a suficiência do aparelho didático, oficial e privado, dependendo ela muito da quantidade e qualidade dos professores do que do simples número de escolas*” (Brasil, 1916:3). Além da caracterização do corpo docente, também serão apresentados dados referentes à frequência escolar, à conclusão do curso no ensino básico, ao número de matriculados e ao número de escolas. Sendo assim, o quadro sociodemográfico da educação neste período continua sendo apresentado. A tabela e o quadro abaixo demonstram o número de escolas e a conclusão de curso no ensino primário e secundário nos Estados, em 1907.

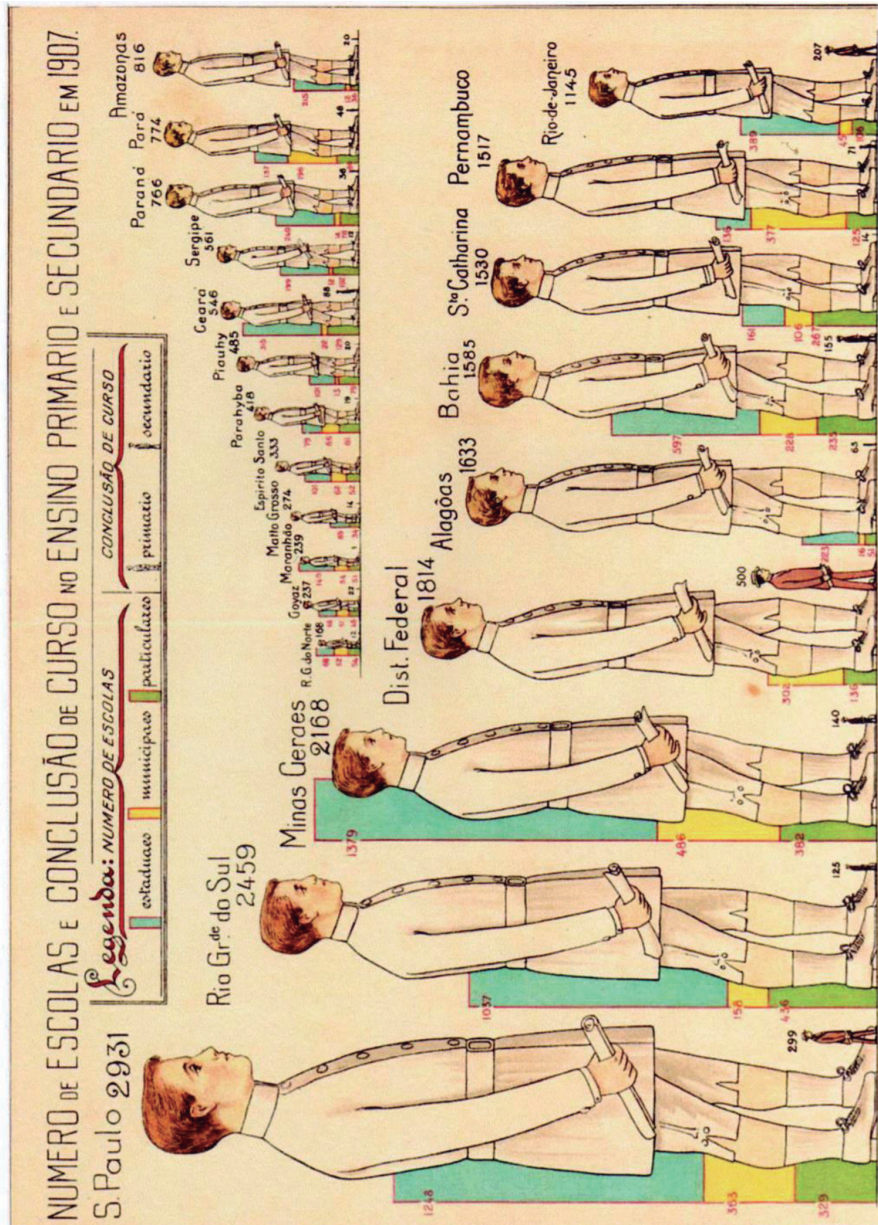
TABELA 13 - Número de escolas e conclusão de curso no ensino primário e secundário por Estado, em 1907.

Estados	Nº Escolas			Conclusão de Curso	
	Estaduais	Municipais	Particulares	Primário	Secundário
São Paulo	1248	363	329	2931	299
Rio Grande do Sul	1037	158	436	2459	125
Minas Gerais	1379	486	382	2168	140
Distrito Federal	—	302	136	1814	500
Alagoas	223	228	235	1633	63
Bahia	597	228	235	1585	155
Santa Catarina	161	106	267	1530	14
Pernambuco	136	377	125	1517	71
Rio de Janeiro	389	45	106	1145	207
Rio Grande do Norte	68	52	54	168	12
Goiás	68	51	48	237	22
Maranhão	140	54	51	239	01
Mato Grosso	85	—	34	274	14
Espírito Santo	101	62	52	333	00
Paraíba	79	66	81	418	19
Piauí	101	13	79	485	20
Ceará	315	22	129	546	88

Sergipe	199	12	102	561	12
Paraná	240	14	78	766	36
Pará	137	196	86	774	48
Amazonas	215	12	36	816	20
TOTAL	7.098	2.847	3.081	22.399	1.866

Fonte: Brasil, Diretoria Geral de Instrução. Estatística Escolar. Rio de Janeiro, Tipografia da Estatística, 1916. Vol. 1.

QUADRO 03 – Número de escolas e conclusão de curso no ensino primário e secundário, em 1907.



Fonte: Brasil, Diretoria Geral de Instrução. Estatística Escolar. Rio de Janeiro, Tipografia da Estatística, 1916. Volume 1.

Para entender a situação do elevado índice de analfabetismo, é preciso localizar o contexto social da época e atentar para as razões das famílias. Aquelas mais abastadas consideravam que podiam atender, financeira e intelectualmente, a seus filhos e faziam isso por décadas; já as mais pobres julgavam a escolaridade pouco útil para a vida que levavam. É preciso lembrar, que o

Brasil era uma sociedade agrária, e a maioria absoluta da população vivia e trabalhava no campo, ocupando-se de tarefas que não requeriam o domínio das letras. As crianças desde cedo acompanhavam suas famílias no trabalho, o que não ocorria apenas nas áreas rurais, pois era comum que crianças menores de 10 anos fossem empregadas em manufaturas nas cidades. Por isso, grande parte da população, sobretudo a pobre, necessitava ter seus filhos junto a si, aprendendo um ofício, e não gastando seu tempo em bancos escolares (...) Portanto, é com esse pano de fundo que se deve avaliar os debates e os dados sobre número de escolas, professores e alunos existentes no início da República. (Brasil, 1906: 392)

A obrigatoriedade do ensino primário começou a ser discutida na Constituição de 1891 e continuou nas décadas subseqüentes, uma vez que a reforma constitucional de 1926, que expandiu os poderes da União, não incorporou essa obrigatoriedade, que só foi sancionada pela Constituição de 1934. Cabe ressaltar que *“esses pontos, aos quais se pode acrescentar o da responsabilidade direta da União em matéria de educação, eram muito polêmicos e foram discutidos muitas vezes ao longo da República”*. (Gomes, 2002:391)

O Estado do Rio de Janeiro era o nono em conclusão de curso (1.145), mantinha a frequência escolar com 17.403 estudantes – eram 10.772 alunos, 6.651 alunas e 678 docentes: 442 professoras e 191 professores – e tinha 540 escolas.

Agora, comparar estes números com o contingente populacional e a população escolar da época mostrada acima fornece uma leitura mais completa da situação da educação no Distrito Federal. A tabela abaixo apresenta os recenseamentos realizados no Distrito Federal (antigo Município Neutro ou da Côrte), nas zonas urbana e suburbana ou rural, inclusive a população marítima.

TABELA 14 – População, absoluta e relativa, nas zonas urbana e rural do Distrito Federal (antigo Município Neutro ou da Côrte), de 1821 a 1920, por mil (N).

ANOS	POPULAÇÃO DO DISTRITO FEDERAL					
	ABSOLUTA (N)			RELATIVA		
	URBANA	RURAL	TOTAL	URBANA	RURAL	TOTAL
1821	79	33	112	70,39	29,61	100
1838	97	40	137	70,88	29,12	100
1849	206	60	266	77,27	22,73	100
1856	115	36	151	75,92	24,08	100
1870	191	44	235	81,15	18,85	100
1872	230	44	275	83,81	16,19	100
1890	429	93	522	82,22	17,78	100
1906	628	183	811	77,40	22,60	100
1920	801	356	1.157	69,19	30,81	100

FONTE: Brasil, Diretoria Geral de Estatística. Recenseamento do Brasil realizado em 1º de setembro de 1920. Volume II. 1ª Parte.

Sem levar em consideração os números referentes aos censos de 1821 e 1838, devido a um período em que a cidade de São Sebastião estava ainda nos seus primórdios, e os apurados nos inquéritos de 1849 e 1856 – os primeiros pelo seu evidente exagero e os segundos pela sua comprovada deficiência (Brasil, 1920) –, o período compreendido entre 1872 e 1920 demonstra um aumento progressivo da população suburbana ou rural, acréscimo indicado expressivamente pelos números relativos: 16,19% em 1872; 17,78% em 1890; 22,60% em 1906; e, finalmente, 30,81% em 1920. A fragilidade dos dados referentes ao período de 1821 a 1856 faz com que eles figurem pouco ou quase nada em estudos e pesquisas. Tanto é que a Diretoria Geral de Estatística apresenta como períodos de realização de resultados censitários os anos de 1872, 1890, 1900 e 1920. (Brasil, 1920:12)

Conforme dito anteriormente, a situação do Distrito Federal era bem particular e diferenciada em relação ao restante do País. Ele detinha uma boa frequência escolar (35.015) e era o quarto em conclusões de curso no primário (1.814), de acordo com os dados de 1907, ano central da análise mais extensamente empreendida aqui por conta da sistematização dos dados referentes à estatística escolar da Diretoria Geral de Instrução. Neste período, o Distrito Federal detinha uma população de 811.413 habitantes. Deste coeficiente, 137.570 pessoas correspondiam à população escolar, ou seja, 17%

da sua população total. Destas pessoas, somente 57.523 estavam matriculadas no ensino primário, isto é, 42% da população em idade escolar, conforme dados da tabela 10. Para atender essa população, existiam 1.373 docentes e 438 escolas entre municipais e particulares.

E no levantamento estatístico seguinte, do ano de 1920, como se encontrava essa situação no Distrito Federal? No Rio de Janeiro, ocorreu fenômeno parecido com outros centros urbanos: em sua Capital (Distrito Federal), a população elevou-se de 691.365 habitantes em 1900 para 1.157.873 em 1920, conforme apresentado na tabela 09 acima. A tabela 15 e o quadro 04 a seguir mostram a população do Distrito Federal em 1920, separada por sexo e estado civil.

TABELA 15 – População, por sexo e estado civil, do antigo Distrito Federal, em 1920.

Homem			Mulher		
Solteiros	Casados	Total	Solteiras	Casadas	Total
404.176	171.575	598.307	340.287	153.351	559.566

FONTE: Brasil, Diretoria Geral de Estatística. Recenseamento do Brasil realizado em 1º de setembro de 1920. Volume II. 1ª Parte.

QUADRO 04 – População, por sexo e estado civil, do antigo Distrito Federal, em 1920.



FONTE: Brasil, Diretoria Geral de Estatística. Recenseamento do Brasil realizado em 1º de setembro de 1920. Volume II. 1ª Parte.

Em 1920, na antiga Capital da República, enquanto a população de homens era 598.307 pessoas, a de mulheres era 559.566. Da população masculina, 404.176 eram solteiros e 171.575 eram casados; já da população feminina, 340.287 eram solteiras contra 153.351 casadas, perfazendo um total de 1.157.873 habitantes. O quantitativo de professores desse mesmo período era 54.522 docentes, de acordo com a tabela 11.

No começo do século XX, a cidade do Rio de Janeiro passava por uma série de transformações de caráter social, econômico, político e com a efervescência de ideologias trazidas da Europa. O rápido crescimento da cidade alterou a demografia, a composição étnica e a estrutura ocupacional, principalmente por conta da abolição da escravatura e a imigração. Este inchaço populacional agravou o desequilíbrio entre os sexos, com alto número de solteiros/as e baixo número de famílias regularizadas. (Carvalho, 1987)

Contudo, a Capital da República apresentava uma situação bem diferente da dos demais Estados do Brasil em relação à situação educacional. Ela não tinha uma baixa densidade de professores neste período por escola, o que poderia representar uma condição objetiva de retardamento da organização sindical dos professores. Contudo, cabe questionar: quem ingressava nos cursos de formação para professores neste período?

A Escola Normal representou *“a forma didática mais importante para a preparação dos educadores da Primeira República”* (Nosella, 1998:171). Contudo, a Primeira República representou a negação do acesso de amplas camadas populares. Na Reforma de 1931, a de Francisco Campos, Ministro da Educação do governo Getúlio Vargas, a estruturação do currículo se compunha de dois ciclos: um ciclo fundamental com uma formação básica geral, e um ciclo complementar, que tornava a educação para uma elite. Num contexto social que começava a despertar para os problemas do desenvolvimento e da educação, numa sociedade cuja maioria vivia na zona rural e era analfabeta¹⁷, numa época em que a população urbana mal alcançava a educação primária, pode-se imaginar a camada social para a qual havia sido elaborado um currículo tão vasto (Romanelli, 1989). Complementarmente Nosella salienta que *“o elitismo das antigas Escolas Normais era evidente. A clientela era representada, majoritariamente, pelas filhas dos fazendeiros, dos grandes*

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

negociantes, dos altos funcionários públicos e dos profissionais liberais bem sucedidos". (Nosella, 1998:172, grifo nosso)

Articulava-se um modelo de cultura como distinção social. Fato este que resultava, principalmente, da *"influência que as congregações religiosas (sobretudo femininas e francesas) tiveram na formação direta e indireta das professoras brasileiras"* (Nosella, 1998:172). Estas congregações, presentes em todo o Brasil, negavam o genuíno espírito republicano; a este respeito, é pertinente enfatizar que muitas delas saíram da França porque os ideais da Revolução Francesa as perseguiram, por representarem elas os valores do *Ancien Régime*. Foi dessa forma que o espírito educacional das religiosas francesas, ao mesmo tempo, contribuiu para a criação de escolas e para a adoção de uma cultura socialmente distintiva, o que veio atender perfeitamente aos objetivos das classes hegemônicas da Primeira República.

Consequentemente, **este não era o quadro mais ideal para o desenvolvimento de iniciativas associativistas, com viés de reivindicação sindical** (grifo nosso). Manifestações isoladas ou individuais com tal objetivo tenderam a se diluir no meio do sindicalismo em geral.

3.3. Ação coletiva no campo educacional em fins do século XIX e início do século XX

A primeira reunião de professores, mesmo que dispersa, remonta ao século XIX. Aconteceu no Rio de Janeiro, então capital do País, em 1873, por iniciativa do governo, na intenção de focalizar a situação educacional. Compareceram apenas professores da cidade. Em 1879 registra-se, em Pernambuco, a existência de um Grêmio de Professores Primários, que procurava ampliar a instrução entre os associados e cuidar do bem-estar destes (Cunha, 1981). Em 1883, também no Rio de Janeiro, realizou-se uma Conferência Pedagógica que aglutinou os professores das escolas públicas e particulares.

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

A política educativa durante a Primeira República, em alguma medida, *"universalizou no Brasil a idéia de uma rede de ensino primário, público,*

gratuito e laico” (Nosella, 1998:166), sendo impulsionada pelas Escolas Normais e pelos Grupos Escolares. Apesar das dificuldades de organização dos professores, por conta basicamente do grau de elitismo nas escolas normais, as experiências anarquistas do início do século XX registraram uma certa relação entre sindicalismo e educação.

Foram iniciativas que integraram o patrimônio de experiências educativas audaciosas, que não deixaram de exercer no Brasil contemporâneo uma certa influência sobre os docentes, na busca de caminhos para a ruptura com o autoritarismo pedagógico, como forma de garantir a construção coletiva do conhecimento. (Gallo, 1990)

Nos anos de 1920, um grupo disperso de educadores passou a defender um conjunto de ideias reformistas, descontentes que estavam com os rumos da educação durante a Primeira República. O que os uniu foram os pressupostos da Educação Nova, na versão do norte-americano John Dewey. Dentre esses educadores figuram Anísio Teixeira, Fernando Azevedo, Lourenço Filho e Carneiro Leão. Foi no curso desses acontecimentos que se fundou, em 1924, a Associação Brasileira de Educação (ABE), que foi constituída por professores e interessados no debate das questões educativas. Essa Associação é uma experiência que, não tendo o caráter estrito de associativismo docente, de alguma forma, surge como representativa do pensamento dos professores.

Aqueles educadores lançaram o chamado *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova*, em 1932¹⁸. Este movimento, de cunho liberal, reivindicava a permanência da laicidade do ensino, a institucionalização da escola pública e sua expansão e a igualdade de direitos dos dois sexos à educação. O seu princípio máximo era “*o do direito de todos à educação*” (Romanelli, 1989: 143). Um grupo de educadores, em sua maioria vinculados à Igreja Católica, discordava desses objetivos.

A ABE conquistou um espaço relevante e contribuiu significativamente para as discussões que procuravam materializar mudanças educativas no País. A partir de 1927, organizou conferências nacionais, em diversas cidades, abordando diversos temas, atravessou a Era Vargas, passou pelo

18. Quem fez contato com John Dewey nos EUA foi Anísio Teixeira, onde fez sua pós-graduação. Ele também visitou países da Europa e observou os sistemas educativos da França, Bélgica, Itália e tomou conhecimento da versão européia do Movimento na Educação Nova (Edouard Claparède e Adolphe Ferrière, por exemplo).

período 1945-1964 e chegou a 1967, na 13ª Conferência. Em função da repressão desencadeada pela Ditadura Militar, ela não teve mais repercussão. O movimento repressivo, além de impedir o debate livre de ideias, afastou diversos professores da vida profissional.

Na Era Vargas, o processo de discussão educativa dos anos 1920 influenciou a política educacional adotada pelo governo, que “atribuiu o fracasso da democratização da escola da Primeira República ao elitismo do seu ensino” (Nosella, 1998:173, grifo nosso). Mesmo que, durante o Estado Novo, a utilização ideológica da escola tenha sido intensa, no conjunto, a Era Vargas “ensinou ao povo o caminho da escola” (Nosella, 1998:174), o que era uma demanda do projeto da economia industrial que estava para ser implementado. Tal fato acarretou um aumento do professorado da educação básica, o que no fim da Era Vargas, perante o clima de crescentes mobilizações que o período 1945-1964 anunciava, era um elemento impulsionador para o associativismo docente. A tabela a seguir mostra o crescimento em densidade de profissionais da educação nos anos de 1940. Este crescimento pode ser melhor observado se for comparado com os dados da tabela 11, que perfaz o levantamento nos anos de 1872, 1907 e 1920.

TABELA 16 – profissionais da educação, divididos por sexo, nos setores público e privado do magistério e outras atividades. Brasil, 1940 (por mil).

	Total	Homens	Mulheres
Profissionais da Educação	117,6	29,1	88,5
Ensino público, direção e magistério	68,3	10,6	57,7
Outras atividades no ensino público	7,6	4,4	3,2
Ensino particular, direção e magistério	32,2	10,1	22,1
Outras atividades no ensino particular	9,5	3,9	5,6

Fonte: IBGE, 1950. Censo Demográfico, população e habitação. Série Nacional, volume II, tabela 32. Rio de Janeiro: Serviço Gráfico do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística.

O censo de 01/09/1940 informa que os profissionais de educação são em número aproximado de 120.000 pessoas no Brasil e concentram-se nas grandes cidades dos principais Estados do País. Esta concentração espacial favorecia a organização associativa, numa época em que a ruralidade constituía a marca da sociedade brasileira (Dal Rosso e Lúcio, 2004). Os dados informam ainda que os profissionais da educação pertencem, majoritariamente, ao serviço público, porém um número considerável, cerca de um terço, atua no ensino particular,

quase exclusivamente no ensino confessional. Mais uma vez, é confirmado que o ensino da educação básica é majoritariamente uma atividade feminina (75% eram mulheres).

Como foi visto anteriormente, o Brasil no começo do século XX tinha a sua base econômica direcionada para a economia agro-exportadora que coexistia com indústrias de pequeno porte financiadas pelo lucro do café e voltadas ao pequeno consumo interno. A hegemonia da produção agrícola impulsionava o País para a importação de produtos industrializados. Contudo, a reorientação do comércio internacional, gerada pela I Guerra Mundial, e a crise de superprodução de 1929 fragilizaram este modelo, o que fez com que a burguesia agrária buscasse mudanças na política econômica. Assim surgiu um estado modernizador, arrefecedor dos movimentos sociais, fruto de um pacto entre a incipiente burguesia industrial e a oligarquia agrária.

Essa burguesia industrial, que se organizava, pressionava o Estado pela intervenção na organização dos trabalhadores, mediante a repressão e, inclusive, a formulação de políticas compensatórias, com o objetivo de recuperar o capital nacional por meio da industrialização. Nesse contexto foi que o primeiro Governo de Getúlio Vargas iniciou o processo de industrialização por substituição das importações, promovendo a “*transição para um capitalismo de base industrial acompanhado de direitos sociais mínimos*” (Boito, 1999:112). Desta maneira, governo e patronato fizeram concessões à classe trabalhadora por meio da regulamentação de direitos trabalhistas próprio do padrão de acumulação vigente, como férias, salário mínimo, décimo terceiro salário, carteira de trabalho, previdência e serviços assistenciais. Em retribuição, os trabalhadores se enquadrariam na lógica taylorista e na produtividade fordista.

O controle das organizações sindicais era imprescindível para o governo impor a sua ideologia de harmonia de classes e de neutralização da força social do movimento operário. Então, foi criado o Ministério do Trabalho, Indústria e Comércio (MTIC) como órgão implementador da regulação sindical. Este novo modelo – chamado de Sindicato Oficial –, tutelado pelo Estado e subordinado aos seus interesses, era composto por um sistema corporativo e financiado pelo imposto sindical obrigatório. Como consequência gerou a burocratização das entidades e provocou a prestação de serviços assistencialistas.

Outra consequência foi a disputa da base entre os sindicatos oficiais e os sindicatos autônomos, que continuaram resistindo. No entanto, o trunfo maior era dos sindicatos oficiais que contavam com a ajuda estatal por

vincular benefícios ao enquadramento das entidades e por legitimá-los com o oferecimento da Carta Sindical¹⁹.

A Revolução de 30 representou uma nova etapa do capitalismo brasileiro. A industrialização impôs novas exigências, como a expansão do ensino ou uma nova demanda social por educação (Romanelli, 1989). O Ministério da Educação e Saúde Pública foi criado para organizar as políticas governamentais em torno do binômio educação-desenvolvimento. O debate da educação ganhava dimensão e o movimento de professores, de cariz sindical, começava a emergir. No item seguinte está pautado o desenvolvimento desses movimentos dos professores no Rio de Janeiro.

3.4. O sindicato dos professores do município do Rio de Janeiro e região – Sinpro-Rio²⁰: nascimento de um sindicato da iniciativa privada sob o enquadramento sindical getulista²¹

O Sindicato dos Professores do Ensino Secundário e Comercial do Distrito Federal foi fundado em 31 de maio de 1931 no Rio de Janeiro, então capital do País. O professor Ricardo Coelho afirmou que ele foi o primeiro sindicato de professores no Rio de Janeiro (Coelho, 1988), o que é corroborado pelo levantamento realizado nesta pesquisa e na de Cruz (2008).

Segundo aquele autor, a fundação deste movimento foi fruto das precárias condições de trabalho que atingiam os professores de cerca de 65 escolas particulares, que obtinham a remuneração por aula ministrada, sem direito a pagamento por feriados, dias festivos e períodos de férias escolares; e o início da organização dos professores, por meio de uma entidade classista, coincidiu com a decisão do Governo Federal em instituir o Registro de Professores por meio do Departamento Nacional do Ensino, que regulamentava a profissão. (Coelho, 1988)

19. Registro da entidade junto ao MTIC.

20. Esta é a denominação atual da organização sindical. Outras denominações aparecerão no corpo do texto.

21. Ressalta-se que no capítulo seguinte, da abordagem empírica, também são analisados aspectos da história tanto do Sinpro-Rio quanto do SEPE/RJ, a partir da contribuição dos entrevistados.

Ao contrário do que ocorreu com o movimento operário, a organização anarcossindicalista só se constituiu de fato, entre os professores, no início dos anos de 1930, como alternativa àquele que se vinculava ao sindicalismo oficial. O Sindicato dos Trabalhadores do Ensino do Rio de Janeiro, de inspiração anarquista, foi fundado em julho de 1931 e em novembro aparecem as últimas notícias sobre o seu funcionamento; portanto, teve vida efêmera²², como um sindicato “paralelo”.

Observa-se que a tendência dos anarquistas em fundar o Sindicato dos Trabalhadores do Ensino do Rio de Janeiro aponta para uma posição identitária do professorado com a designação de *trabalhadores*, no começo dos anos 30. A proposta desse grupo era defender os interesses dos professores, inspetores e auxiliares de ensino e constituir uma organização livre e leiga e sem adoção de credo religioso e político. Esta recusou-se a se submeter à aprovação e controle do Ministério do Trabalho, ao Registro de Professores no Departamento Nacional de Ensino e aos exames em estabelecimentos particulares. (Coelho, 1988)

Os acráticos receberam negativamente as medidas sociais do novo governo, ainda mais em se tratando de uma política coercitiva do Ministério do Trabalho. Essa posição é explicável pelo caráter de espontaneísmo ideológico dos anarquistas e pelo combate às formas de organização. Para a corrente dominante no Brasil – os anarcossindicalistas –, o sindicato deve ser fundado livremente, sem a subordinação a ninguém, e muito menos ao Ministério do Trabalho.

Posteriormente, este grupo oposicionista decidiu participar da organização da estrutura sindical oficial dos professores. Tanto é que os principais líderes do Sindicato dos Trabalhadores do Ensino do Rio de Janeiro também integraram a primeira diretoria provisória do Sindicato dos Professores²³.

Os trotskistas também decidiram participar dos sindicatos regulados por lei. Mário Pedrosa, fundador do movimento trotskista brasileiro, reconhece a necessidade de militar nestes sindicatos, “*percebendo que os operários optavam por estes, deixando vazios os chamados sindicatos-livres*” (Dulles,

22. “Diário de Notícias” de 20/09/1931 e “O Globo” de 24/11/1931. Cf. Coelho, 1988.

23. Dentre eles, David José Pérez e Hugo Antunes. Este último, inclusive, é citado na abertura do Congresso de fundação da Confederação Geral do Trabalho do Brasil (CGTB), realizado no Rio de Janeiro de 26 de abril a 1º de maio de 1929 (Dulles, 1977). Conferir foto e ficha de filiação de David José Pérez no anexo.

1977:417). Tanto é que Rodolfo Coutinho, ativista do movimento trotskista, assumiu o cargo de vice-presidente do sindicato dos professores no período de 1934 a 1935.

O número de filiações no Sindicato dos Professores saltou de 46 em 1931 para 318 em 1932 (Brasil, 1935). Um indicativo de interesse que o governo utilizava como estratégia de amenização de conflitos era a eleição dos deputados classistas à Assembleia Nacional Constituinte, da qual só participavam os sindicatos reconhecidos pelo Ministério do Trabalho. A União dos Metalúrgicos do Rio de Janeiro apresentou 263 associados para indicar seus delegados à Convenção Nacional, para escolha dos deputados, marcada para 20 de julho de 1933 (Stotz, 1986). Em junho do mesmo ano, os professores elegeram o seu delegado numa disputa acirrada em Assembleia da categoria. (Coelho, 1988)

Maria Hermínia Tavares de Almeida, pesquisando sobre a ocorrência de greves no período de 1930 a 1945 em São Paulo, sugere como um dos fatores decisivos para o êxito do enquadramento à estrutura sindical legal a *“fraqueza orgânica das entidades classistas”* (Almeida, 1978:221). Contudo, Eduardo Navarro Stotz, que também fez análise de ocorrências de greves, porém no Rio de Janeiro, no período de 1932 a 1945, assegura que mesmo as entidades submetidas ao enquadramento sindical *“opunham-se aos interesses do capital e, não raramente, faziam uso da greve como instrumento de luta”*. (Stotz, 1986)

De acordo com Coelho (1988), a experiência mutualista favoreceu diretamente o surgimento da organização sindical dos professores do Rio de Janeiro, com a experiência da CPB. Ao contrário do que ocorreu em São Paulo, como destaca Aziz Simão: *“as mutuais contribuíram para a emergência do movimento operário (...) Mas não deram origem ao sindicalismo que apareceu quase na mesma época”*. (Simão, 1966:162)

Embora as primeiras iniciativas de organização do magistério tenham contado com a participação ativa de militantes anarquistas, que chegaram a organizar um sindicato livre de trabalhadores da educação de curta trajetória (Coelho, 1988), os professores aceitaram sem maiores questionamentos as normas de enquadramento sindical estabelecidas pelo Governo Getúlio Vargas, quando da oficialização da representação sindical no País, momento em que foi criado o primeiro sindicato de professores do Brasil, o do Rio de Janeiro, então congregando, somente, o magistério de ensino secundário. (Masson, 1997)

Pelo que consta, o Sindicato dos Professores do Rio de Janeiro (SINPRO) foi também o primeiro em registro entre os profissionais liberais²⁴. Também percebe-se que o sindicato por indústria é a forma dominante no reconhecimento feito pelo Ministério do Trabalho, como demonstra a tabela abaixo:

TABELA 17 – Quantidade de Sindicatos, por categoria profissional, na década de 1930.

SINDICATOS	1931	1932	1933	1934	1935	1936	1937
Empregados	32	83	141	111	73	242	234
Empregadores	3	4	59	256	126	132	189
Profissionais Liberais	1	–	3	20	20	30	19
Trabalhadores Autônomos	–	1	3	3	5	12	22

Fonte: VIANA, 1943, pp 34-35.

Os profissionais liberais – advogados, médicos e engenheiros – se dedicavam a aulas particulares e exerciam tal profissão cumulativamente à profissão de professor por conta e risco próprio, estabelecendo eles o preço dos serviços prestados. Trabalhavam livremente, pois não havia qualquer exigência legal regulando o exercício da atividade pedagógica. Como entender essa situação? O funcionamento do ensino secundário no início da República ajudará na compreensão.

De 1890 a 1920, o Poder Público se interessou apenas pela manutenção de estabelecimentos-padrão que sirviam de modelo para as demais escolas secundárias do País. A União não atendeu os apelos republicanos de ampliação das oportunidades de ensino nos curso ginásial e seriado. Limitou-se a conservar, na Capital da República, o Ginásio Nacional, ou seja, o Colégio Pedro II, com o seu Internato e Externato. As estatísticas comprovaram, portanto, que a iniciativa privada praticamente assumiu a responsabilidade de ministrar no País o ensino secundário. Por exemplo, *“em 1920 enquanto as unidades oficiais de ensino secundário, com 603 professores, atendem a um quarto dos 52.077 alunos inscritos, as 588 escolas particulares, com 3.840 professores cuidam dos outros 3/4 de estudantes”*. (Braga apud Nagle, 1976:339)

Esta escassez de estabelecimentos de ensino determinou o caráter

24. A profissão de professor foi assim classificada pelo Ministério do Trabalho até 1938.

altamente seletivo do ensino secundário. Somou-se a esta baixa quantidade a baixa fração de jovens com oportunidade de estudos secundários. Conforme o Censo Geral de 1920, havia no Brasil cerca de 06 milhões de jovens entre 12 e 20 anos, de ambos os sexos, em idade de receberem instrução secundária. Acontece que *“nem mesmo um por cento deles recebe (...) a instrução que pelo menos cinco por cento deveriam estar recebendo, isto é, uma instrução secundária proveitosa, de integração seriada e crescente”*. (Braga apud Nagle, 1976:339)

Padrões econômicos sociais, pedagógicos e político-administrativos contribuíram para que este nível de ensino fosse seletivo e, sobretudo, preparatório para o ensino superior. Além de reduzidas em quantidade, as escolas secundárias – públicas e particulares – por suas taxas, selos e contribuições concorreram para que fossem pagas e também caras: praticamente apenas jovens afortunados se beneficiavam do seu ensino. Os poucos menos afortunados se beneficiavam com bolsa de estudos gratuita, marcando de maneira particular as tradições do Colégio Pedro II. Havia, de outro lado, o regime dos preparatórios parcelados que, de certo modo, diminuía as despesas, principalmente as que se relacionavam com as taxas de matrícula e frequência. Nestes termos, pode-se dizer que o ensino secundário brasileiro, encaminhando para os cursos superiores e, conseqüentemente, para as carreiras e profissões de prestígio, não foi senão um instrumento de manutenção de *status* social elevado. (Nagle, 1976)

Os exames de preparatórios foram extintos pelo Decreto no 16.782-A de janeiro de 1925 (Reforma Rocha Vaz) e substituídos pelo regime de séries regulares com 5 ou 6 anos. Este último ano, que envolvia as disciplinas de literatura brasileira, literatura das línguas latinas, história da filosofia e sociologia, era optativo, mas, ao cursá-lo com êxito, o aluno recebia o título de Bacharel em Ciências e Letras. (Nagle, 1976)

Jorge Nagle destaca que a volta dos exames de preparatórios deveu-se à necessidade de o poder público atender os interesses contrariados da clientela da escola secundária, para quem os novos dispositivos legais perturbavam o prosseguimento dos estudos no ensino superior e atendiam cada vez mais a clientela das camadas sociais menos privilegiadas. As mudanças na estratificação social em meados da década de 1920 não provocaram repercussões neste ramo de ensino. Os valores e a cultura que a sociedade agrário-comercial sustentava foram o do bacharelismo e do empreguismo, o que afetava a estrutura do ensino secundário. Os setores intermediários – a

“classe média” – seriam um elemento a pressionar, nesse sentido, desde que encontrassem na escola secundária um dos poucos canais de ascensão social. Acontece que essa camada social era pouco atuante como força social e sem poder de pressão.

A larga difusão dos exames fez com eles fossem mais procurados que os seriados. Isto fazia com que os alunos se preparassem com aulas particulares sem frequentar os cursos preparatórios oferecidos pelas escolas particulares. Essa situação viabilizava o exercício do trabalho docente como atividade liberal. O profissional imbuído dessa função oferecia os seus serviços àqueles alunos que podiam pagar pela preparação para os exames, ao mesmo tempo que era empregado do Estado ou de empresa privada de ensino. Portanto, não dependiam exclusivamente dos salários do magistério oficial.

Este fator pode ter contribuído para o retardamento de uma consciência e sentimento de categoria e da necessidade de uma organização sindical. Poucos professores se dedicavam exclusivamente às aulas particulares; muitos acumulavam horas de trabalho em outros cursos e colégios. O maior exemplo disso é que, no final da década de 20, funcionava, além do colégio Pedro II, um grande número de estabelecimentos particulares de ensino, leigos e religiosos, que ofereciam cursos seriados e preparatórios para o ensino superior²⁵. A Confederação do Professorado do Brasil (CPB) apresentava em seu Almanaque de Ensino a existência de 65 destes estabelecimentos de ensino. Nestas instituições escolares, os professores percebiam salários exclusivamente por aulas ministradas, sem direito a pagamento de feriados, dias festivos e período de férias escolares.

A Reforma Francisco Campos, de 1931, constituiu um conjunto de medidas na política educacional que criou a base material para a expansão da categoria de docentes na rede privada, ao longo da década de 1930. Ela foi responsável pela organização de um sistema nacional de modalidades de ensino, dentre elas o ensino secundário e comercial, tornando-o obrigatoriamente regular e presencial, além de oficializar a rede privada de ensino. Com isso, o professor perdeu a identificação como profissional liberal para ser assalariado.

Conforme foi demonstrado anteriormente, a rede pública de ensino era incipiente e caótica, o que motivou muitos profissionais da educação a procurarem a rede privada, que estava em expansão. Situação essa que gerou,

25. Cf. no anexo a relação dos estabelecimentos particulares do Rio de Janeiro na década de 30.

posteriormente, uma queda no padrão de vida desses profissionais, por causa da nova realidade salarial oferecida pelas escolas privadas.

Desde a fundação do Sindicato dos Professores, a orientação que prevalecia era a da existência de uma organização estritamente profissional, sem finalidade política ou ideológica e em colaboração com o Ministério do Trabalho. Neste sentido, o estatuto cumpria as exigências estabelecidas pelo Ministério, dentre elas: 1) abstenção, no seio das organizações sindicais, de toda e qualquer propaganda de ideologias sectárias de caráter social, político ou religioso, bem como de candidatura a cargos eletivos, estranhos à natureza e finalidades das associações; 2) constituição vinculada a pelo menos 30 associados com maioria de dois terços de brasileiros e cargos da administração e de representação ocupados por maioria de nacionais; 3) mandato anual e serviços de administração gratuitos; 4) possibilidade de três ou mais sindicatos poderem formar federações nos Estados e exigência de as confederações serem reconhecidas pelo Ministério. (Brasil, 1940)

Com relação a este último item, o Sindicato dos Professores ajudou a fundar em setembro de 1931 a Federação do Trabalho, constituindo organismo que congregava exclusivamente as organizações sindicais oficialmente reconhecidas. (Coelho, 1988)

Não tarda muito para o Sindicato ver frustradas as suas expectativas com o Governo, de quem esperava medidas favoráveis ao magistério privado, mesmo tendo um deputado classista como representante no parlamento. Sem conseguir o pagamento das férias e a regulamentação dos contratos de trabalho, ele aproxima-se das forças de oposição e propõe a formação de cooperativas de ensino como forma de recuperar as perdas salariais com o sistema salarial vigente.

Com diretorias afinadas com o perfil da “esquerda”, a organização sofre outra derrota do Governo Getúlio Vargas, a partir do “Levante Comunista” de 1935, que começou a perseguir as entidades sindicais não atreladas ao Governo, incluindo-se aí o Sindicato dos Professores, denominado de “sindicato comunista” numa reportagem anônima do jornal “O Globo” de 06/12/1935. A repressão resultou na cassação da sua carta sindical, em 1937. No ano seguinte, ainda na vigência do Estado Novo, o sindicato obteve uma nova carta sindical, quando tomou posse uma nova diretoria aliada do Governo. (Coelho, 1988)

Em 1940, a categoria viu suas antigas reivindicações serem atendidas por meio de um decreto governamental. O Governo realizara o pagamento das

férias e reconheceu que se aplicavam aos professores todos os preceitos da legislação de proteção e assistência aos trabalhadores e de previdência social. O Governo de Getúlio Vargas, agora com perfil populista, visava conter a insatisfação dos trabalhadores devido às restrições aos direitos trabalhistas: arrocho salarial, corte de férias, aumento da jornada de trabalho e aumento do custo de vida; por isso, precisava adotar medidas urgentes e preventivas ao crescimento da reorganização dos movimentos sociais. Tudo por conta do ingresso do Brasil na II Guerra Mundial. (Coelho, 1988)

O Sindicato dos Professores, no ano de 1943, com a denominação modificada para Sindicato dos Professores de Ensino Secundário, Primário e de Artes do Rio de Janeiro, foi administrado por uma Junta Governativa, nomeada pelo Ministério do Trabalho. Esta Junta implementou as seguintes atividades: a) lançamento de um boletim informativo; b) organização dos serviços de secretaria e tesouraria; c) instalação de gabinete dentário; d) envio de anteprojeto de lei ao Ministério da Educação e Saúde sobre a remuneração do magistério, e a articulação em todo o País de um memorial com as aspirações do professorado particular. Deste memorial constavam, entre outras questões, as novas bases para a remuneração, efetivação do Registro dos Professores e a aposentadoria aos 25 anos de trabalho. Em 1945, o Governo editou uma portaria ministerial modificando a fórmula do cálculo da remuneração mínima, propiciando um aumento salarial de 33% para os professores do ensino secundário da rede privada. (Coelho, 1998)

A “redemocratização” do País e uma política econômica liberal, ocorridas no pós-guerra, favoreceram os entendimentos entre o Sindicato dos Professores e o Sindicato dos Estabelecimentos de Ensino. Com isto, tornou-se possível a assinatura do primeiro Acordo Coletivo de Trabalho, em março de 1947, que assegurava um reajuste salarial, percentuais por tempo de serviço e gratuidade para filhos de professores nas escolas em que lecionassem.

Em setembro de 1946, como resultado do Congresso Sindical Nacional, foi formada a Confederação dos Trabalhadores do Brasil (CTB). Esta Confederação, no entanto, teve uma vida efêmera, pois, em 1947, num retrocesso às conquistas democráticas, o Governo Dutra, além de conseguir cassar o registro do Partido Comunista Brasileiro (PCB), suspendeu o funcionamento da Confederação e interveio em centenas de sindicatos. Apesar do cerceamento da democracia e do fechamento da CTB, em julho de 1947, diversos Sindicatos de Professores do País, com exceção do Estado de São Paulo, deliberaram fundar a Federação Interestadual de Trabalhadores em

Estabelecimentos de Ensino (FITEE). No ano seguinte, a Federação começou a se viabilizar quando diversas assembleias de Sindicatos ratificaram a sua criação. (Coelho, 1998)

Em 14 de junho de 1976, o sindicato passou a denominar-se Sindicato dos Professores do Rio de Janeiro (SINPRO-Rio), e, a partir de 2000, recebeu a denominação atual – Sindicato dos Professores do Município do Rio de Janeiro e Região –, depois que ampliou a sua base territorial para os municípios de Itaguaí, Paracambi e Seropédica.

Hoje o SINPRO-Rio representa os professores da iniciativa privada da educação básica, do ensino superior, dos cursos livres, dos cursos preparatórios de ensino profissional, inclusive os não seriados, dos cursos de línguas na Cultura Inglesa e da Aliança Francesa. O sindicato possui cerca de 16 mil filiados em situação legal, majoritariamente da rede privada, e recolhe uma contribuição mensal de 10 reais de cada associado.

A entidade é filiada à Central Única dos Trabalhadores (CUT), à Confederação Nacional dos Trabalhadores em Estabelecimentos de Ensino (CONTEE) e à Federação Estadual dos Trabalhadores em Estabelecimentos de Ensino (FETEERJ) e se organiza territorialmente por meio de zonais: Centro, Sul, Tijuca, Jacarepaguá/Barra, Leopoldina, Ilha do Governador, Central e Oeste e por delegacias sindicais, que são as subsedes de Campo Grande e Barra da Tijuca.

O SINPRO-Rio fundou, em 2000, um espaço de formação para sua base: o Centro de Estudos e Atualização em Política e Educação (CEAPE), conhecido como “*Escola do Professor*”. Esta Escola possui uma intensa programação semestral com cursos de línguas estrangeiras, cursos de atualização, curso de artesanato, oficinas de criação literária, teatro de cordel, contação de histórias e animação, cursos de informática, atividades culturais no Rio de Janeiro e SindTour, ciclo de palestras e seminários. Ele oferece, ainda, aos seus associados assistência jurídica e convênios com empresas de autoescola, autopeças e com mecânicos, dentistas, fonoaudiólogos, laboratórios e farmácias, médicos, nutricionistas, óticas, psicólogos e terapeutas, restaurantes, dentre outros.

A seguir, a história da outra organização de professores será delimitada para o conhecimento das organizações sindicais do Rio de Janeiro.

3.5. O sindicato estadual dos profissionais de educação do Rio de Janeiro – Sepe/RJ²⁶: organização sindical dos professores públicos

Quanto aos professores da rede pública, a proibição da sindicalização, que vigorou até os anos oitenta, não impediu, entretanto, que suas primeiras organizações fossem constituídas na primeira metade do século XX (Masson, 1989)²⁷. Destaque-se que, com o aumento gradativo da oferta de cursos de licenciatura pelas faculdades de filosofia, foram criadas associações especificamente destinadas a congregar professores licenciados, numa aparente manifestação de afirmação profissional destes, como é o exemplo da criação das associações de licenciados de Santa Catarina e da Bahia. No entanto, apesar de a grande maioria das associações de professores terem sido criadas nos anos 50 e 60, foi a partir do final dos anos 70, concomitantemente à crise da Ditadura Militar, que o magistério da rede pública intensificou seu processo de mobilização sindical. (Masson, 1997)

No caso do Rio de Janeiro, antigo Estado da Guanabara, aconteceu uma experiência de organização dos professores da rede pública antes do Golpe Militar de 1964. Trata-se da Associação de Professores do Estado da Guanabara (APEG). Nenhum registro escrito foi encontrado sobre essa organização; contudo, um dos fundadores e entrevistando dessa pesquisa apresenta aspectos de sua história.

Antes do Sepe, teve uma outra experiência, pré-64, que foi a chamada APEG-Associação de Professores do Estado da Guanabara. Essa associação praticamente se vinculava aos professores da Rede Estadual. Ela foi fundada e a leitura dela não era a questão salarial como centro. A questão central dela era a formação de professores, a formação cultural dos professores. Nós tivemos vida por dois anos, eu fui um dos fundadores. Tinha preocupação sindical também, inclusive uma das condições fundamentais estatutárias da APEG era de reforçar o sindicato dos professores. Era um elemento fundamental porque, na verdade, naquela época nós achávamos que o Sindicato dos

26. Optou-se por utilizar a denominação atual da entidade sindical. Outras denominações serão conhecidas ao longo do texto.

27. Cf. Quadro Histórico do Associativismo Docente da Educação Básica no Brasil no capítulo 2.

professores era o caminho natural para a luta de todos os professores aqui do Rio de Janeiro. A APEG inclusive não se propunha a ser uma coisa separada do sindicato nas lutas salariais. Inclusive um dos diretores do sindicato dos professores, que era também professor do Estado, foi um dos fundadores do APEG (...) Então nós fundamos essa associação: Associação de Professores do Estado da Guanabara. Nós tínhamos a necessidade de aglutinar os professores do Estado. E isso antecede ao grande concurso. O concurso vem na década de 70, e a APEG já estava num processo de formação de tentar organizar os professores para tentar estabelecer parâmetros de formação cultural, de discussão política, de trabalhar a questão da sociedade brasileira junto aos professores. Então, após o golpe de 64 ela foi fechada.

Esta relação da APEG, de agregação de professores públicos com o Sindicato dos Professores, de agregação de professores do ensino particular, ainda é explicada pelo participante da pesquisa.

A bem da verdade aqui no Rio você teve uma existência de um magistério, o chamado ginásio científico, muito vinculado ao particular, o que deu origem a uma organização dos professores em defesa dos seus direitos, que foi o caso do Sindicato dos Professores Secundários e do Comércio. Você tinha o colégio daqui no nível de científico e clássico e tinha a presença muito forte das escolas particulares, tinha as escolas religiosas, muito fortes, e tinha algumas empresas mesmo de segundo grau, e o chamado primário. O ginásio científico tinha isso, você corria o Rio de Janeiro todo com colégios particulares e no primário, ao contrário, uma presença forte da prefeitura do Rio de Janeiro, o Distrito Federal (...) A APEG se voltou muito mais para o professor do Estado, do ginásio, do científico. O primário, eu tenho a impressão que, se você pesquisar bem, pouquíssimas escolas trabalhavam com o primário.

Esse discurso do professor sobre a forte presença das escolas particulares e a situação caótica da escola pública corrobora com o quadro da educação apresentado acima. Sobre o ensino primário e a situação do professor da rede pública e sua condição ou não de organizar-se sindicalmente, o entrevistando expõe:

A prefeitura do Distrito Federal praticamente segurava o magistério primário, inclusive com uma estrutura salarial que era forte, teve momento em que a professora primária era letra “O”, o maior salário. Salário muito

bom, representava o salário de coronel. Isso limitava a participação do professor. Não havia reivindicação salarial, a professora primária então, ela estava neste quadro de salário... A bem da verdade tinha duas escolas de formação de professores primários: uma era o Instituto de Educação, que é lá de trás, a outra é a Escola Carmela Dutra, como você vê que já é uma escola em homenagem ao Dutra, já tem uma história pré-1950. Então estas duas escolas formavam na praça do RJ cerca de 1.200 professoras primárias. Eram turmas de 30 alunos, 20 turmas e estas professoras primárias, todas elas, eram encaminhadas de maneira direta para o magistério primário do Município. Então, a prefeitura do Distrito Federal dissolvia 1.200 professoras neste jogo. E isso aí limitava o número de escolas particulares na área do primário (...) Havia poucas escolas primárias que eram de ordem religiosa, então isso aí limitava muito a participação do professor.

Segundo o depoimento do participante da pesquisa, a história dessa associação foi marcada pela perseguição e repressão: *“mas eu me recordo de uma greve na década ainda de 50 que eu participei, que foi uma greve muito forte inclusive, tinha as ações de repressão, principalmente do Governo Carlos Lacerda, num nível de repressão bem marcada”*. E com o Golpe Militar de 1964 sofre mais uma retaliação: *“O Valdir, que era o presidente, foi cassado. Eu que tava lá na direção fui também atingido. O Murilão sofre processo, Marina processo, Pará foi demitida da Universidade Federal, que era muito ligada ao Leite Lopes”*. Com isso, a entidade deixa de funcionar.

Somente no final de 1976, um grupo de professores começou a discutir e a formalizar a ideia da criação da entidade. Em 16 de julho de 1977, foi criada a Sociedade Estadual dos Professores (SEP)²⁸ com um quadro social composto por professores públicos e privados e com a escolha de uma diretoria provisória até a realização de eleições para o comando da entidade, o que só aconteceu em fins de 1979.

Entre janeiro e outubro de 1979, ocorreram 430 greves em todo o País, incluindo a dos professores e professoras do Estado do Rio de Janeiro. Com relação às greves dessa categoria e de outras do funcionalismo público civil fluminense, é importante ressaltar que, embora suas reivindicações

28. Período, inclusive, do movimento massivo de professores em várias capitais do País por conta da reabertura das entidades de professores em vários Estados brasileiros, especialmente no Rio de Janeiro.

nem sempre tenham sido plenamente atendidas, o seu desenrolar ajudou a transformar as relações políticas do País, dando legitimidade aos protestos de outros trabalhadores. (Skidmore, 1988)

É neste contexto que se insere a organização e estruturação da Sociedade Estadual dos Professores (SEP), que, entre maio e julho daquele ano (1979), iniciara o processo de criação de uma nova entidade, por meio da fusão com a União dos Professores do Rio de Janeiro (UPRJ) e a Associação dos Professores do Estado do Rio de Janeiro (APERJ).

A SEP nasceu nos anos de reorganização do magistério, num momento de fortalecimento do movimento operário, principalmente dos metalúrgicos paulistas que, com suas greves, revigoraram o movimento sindical.

A greve realizada pelos professores em agosto de 1979 é considerada um marco na história do movimento e de organização política dos profissionais de educação. Mesmo sob forte repressão, com a prisão de algumas lideranças, as professoras conseguiram ver suas reivindicações atendidas, ainda que com o sacrifício de sua entidade, colocada sob intervenção federal.

O governador do Estado à época, Chagas Freitas, distribuiu nota comunicando as medidas punitivas contra os grevistas²⁹:

- a) Sustação do pedido de registro do estatuto da SEP, que coordenava o movimento grevista;
- b) Transformação em inquérito policial da sindicância que apura as responsabilidades sobre a greve, podendo os implicados serem incursos na Lei de Segurança Nacional;
- c) Sustação do pagamento dos salários e gratificações dos que faltassem 06 (seis) dias consecutivos.

Contudo, o movimento grevista prosseguiu e o governador resolveu recorrer ao governo federal, por meio de telex, informando-o sobre a situação do Rio de Janeiro. Em resposta, o governo federal publicou em Diário Oficial do dia 09 de agosto de 1979 o Decreto nº 83.830, assinado pelo então Presidente da República, general João Baptista de Oliveira Figueiredo, sustando o processo de legalização do Centro Estadual de Professores do Rio de Janeiro (CEP/RJ) e proibindo suas atividades, baseado na “ilegalidade” do movimento.

Após a greve, a SEP/RJ retomou o processo de fusão com outras entidades representativas do professorado. Surgiu, assim, o CEP/RJ, mantendo a

29. As medidas punitivas do governador foram publicadas no jornal “O GLOBO” de 08/08/1979.

pronúncia da antiga denominação, que já era conhecida pela categoria. A entidade é fundada em assembleia realizada na Associação Brasileira de Imprensa (ABI) no dia 24 de julho de 1979.

As três entidades fundantes do CEP/RJ (a SEP, a UPRJ e a APERJ) impetraram Mandado de Segurança no Supremo Tribunal Federal (STF) contra o Decreto do Presidente da República, alegando que o ato configuraria “abuso de poder” por ferir prerrogativas legais. No entanto, em 09 de abril de 1980, o Supremo Tribunal Federal emite parecer negando o Mandado de Segurança.

No ano de 1987, o Centro Estadual de Professores (CEP) vai se transformar em Centro Estadual dos Profissionais de Educação (CEPE). A modificação da sigla se dará em virtude da ampliação dos quadros da entidade aos funcionários administrativos (merendeira, inspetores, serventes, etc). Este ato de transformação do Sindicato em “Profissionais de Educação” não teve uma discussão tranquila no interior da categoria de professores, como bem salienta uma das entrevistadas da pesquisa.

A questão da fusão com os demais funcionários foi um divisor de águas, quer dizer é concepção, é visão política. O que terminou os funcionários, as merendeiras do setor sendo massa de manobra dos professores. Era muito mais uma visão ideológica: *trabalhadores de todo o mundo, uni-vos*, entendeu? Então mesmo que o professor oprimisse, mesmo que o professor fosse o opressor da merendeira ou do inspetor – na verdade terminava sendo, quer dizer assim –, estar numa mesma instituição quase que garantiria a qualidade de *trabalhadores de todo o mundo, uni-vos*, entendeu? E a gente defendia uma posição contrária. Antes deveria haver um processo de aproximação, de discussão, união, de articulação, de ação conjunta, etc., antes de uma fusão orgânica como alguns setores defendiam naquele momento. Inclusive, foi um dos pontos-chaves para, por exemplo, a diretoria que eu era presidente se retirar em 28/02/88.

Após a promulgação da nova Constituição Federal, em 1988, as entidades que representavam o funcionalismo público passaram a ter o direito de se tornarem sindicatos. No dia 12 de dezembro de 1988, os profissionais de educação, em assembleia geral, decidiram transformar o Centro Estadual dos Profissionais de Educação (CEPE) em sindicato, passando a se denominar Sindicato Estadual dos Profissionais de Educação do Rio de Janeiro (SEPE/RJ), com base territorial em todo o Estado do Rio de Janeiro. No entanto, o

reconhecimento legal da instituição como sindicato só veio ocorrer em 28 de julho de 1989.

Cabe destacar ainda a fusão do SEPE/RJ com a Associação de Supervisores Educacionais do Rio de Janeiro (ASSERJ) e com a Associação de Orientadores Educacionais do Rio de Janeiro (AOERJ), aprovada em congresso de 1992, mantendo-se a denominação já existente. Qualquer profissional de educação pode se filiar ao SEPE – inclusive da rede privada. Ele congrega professores e funcionários administrativos e é um dos maiores sindicatos do Estado do Rio em número de filiados, aproximadamente 55 mil, em que cerca de 60% são docentes.

O Sindicato Estadual dos Profissionais de Educação do Rio de Janeiro é uma entidade sem fins lucrativos, cuja principal finalidade é *“reunir e congregar”* todos os profissionais que atuam na área da educação no âmbito do Estado do Rio de Janeiro, ativos e aposentados, *“cooperativados e terceirizados”*, com relação funcional *“direta ou indireta com os órgãos públicos de educação das redes estadual e municipal”* e aqueles que *“mantenham registro/vínculo com a rede privada e/ou federal e, ainda, os professores que possuam registro no MEC, especificamente com relação ao ensino de 1º e 2º graus em todo o Estado”*. (SEPE/RJ, Estatuto, 2000, p. 1- Art. 1º)

3.6. Cronologia do associativismo/sindicalismo docente no Rio de Janeiro e organização tardia

Com base no levantamento bibliográfico e na pesquisa documental, é possível apresentar a seguinte síntese cronológica do associativismo e do sindicalismo docente no Rio de Janeiro.

1926 – Criação da Condeferação do Professorado Brasileiro, de base anarquista, que reunia professores do ensino secundário e tinha caráter mutualista.

1931 – No mês de maio foi fundado o Sindicato dos Professores do Ensino Secundário e Comercial do Distrito Federal da iniciativa privada.

1931 – No mês de julho foi fundado um sindicato “paralelo” – o Sindicato dos Trabalhadores do Ensino do Rio de Janeiro –, de inspiração anarquista. Em novembro do mesmo ano a entidade deixou de funcionar.

1931 – No mês de setembro foi fundada a Federação do Trabalho para reunir os sindicatos oficialmente reconhecidos.

1937 – Sob a alegação de prática comunista, o Sindicato dos Professores do Ensino Secundário e Comercial do Distrito Federal perdeu sua carta sindical.

1938 – O Sindicato dos Professores do Ensino Secundário e Comercial do Distrito Federal obteve nova carta sindical com diretoria alinhada com o governo.

1940 – Para conter a insatisfação popular, o Governo de Getúlio Vargas atendeu as reivindicações da categoria: pagamento de férias, proteção e assistência social aos professores, etc.

1943 – O Sindicato dos Professores do Ensino Secundário e Comercial do Distrito Federal passou a denominar-se Sindicato dos Professores de Ensino Secundário, Primário e de Artes do Rio de Janeiro, administrado por junta governamental do Ministério do Trabalho.

1946 – Criação da Confederação dos Trabalhadores do Brasil (CTB), de inspiração comunista. O governo Dutra cassou o registro do PCB e a Confederação deixou de funcionar em 1947.

1947 – Fundação da Federação Interestadual de Trabalhadores em Estabelecimentos de Ensino (FITEE), a partir da confluência de diversos sindicatos dos professores do País.

1960 (início) – Surgimento da Associação dos Professores do Estado da Guanabara (APEG).

1976 – Em 14 de junho o Sindicato dos Professores de Ensino Secundário, Primário e de Artes do Rio de Janeiro passou a denominar-se Sindicato dos Professores do Rio de Janeiro (SINPRO-Rio).

1977 – Fundação da Sociedade Estadual dos Professores do Rio de Janeiro (SEP/RJ), em uma assembleia que contou com a participação de 150 professores do Rio e de Niterói.

1979 – No mês de julho, foi criado o Centro Estadual de Professores do Rio de Janeiro (CEP/RJ), a partir da fusão da SEP/RJ, da UPRJ e da APERJ. No mês de agosto é decretada a sua ilegalidade.

1980 – Participação do CEP/RJ no XIII Congresso Nacional dos Professores, organizado pela Confederação dos Professores do Brasil (CPB), em Brasília.

1981 – Participação do CEP/RJ no XIV Congresso Nacional dos Professores, organizado pela Confederação dos Professores do Brasil (CPB), em Fortaleza.

1982 Participação do CEP/RJ no XV Congresso Nacional dos Professores, organizado pela Confederação dos Professores do Brasil (CPB), em Goiânia.

1983 – Reabertura da sede do CEP/RJ, situada no centro do Rio e participação do CEP/RJ no XVI Congresso Nacional dos Professores, organizado pela Confederação dos Professores do Brasil (CPB), em Natal.

1987 – O CEP se transforma em Centro Estadual dos Profissionais de Educação (CEPE), em virtude da ampliação para filiação aos funcionários administrativos da educação (inspetores, merendeiras, serventes, etc).

1988 – Após a promulgação da Constituição Federal, o CEPE passa a denominar-se Sindicato Estadual dos Profissionais de Educação do Rio de Janeiro (SEPE/RJ), quando inclui em seu quadro de filiados os demais trabalhadores da educação: inspetores, merendeiras, serventes, etc.

1989 – Reconhecimento legal do SEPE/RJ.

1992 – Fusão do SEPE/RJ com a Associação de Supervisores Educacionais do Rio de Janeiro (ASSERJ) e com a Associação de Orientadores Educacionais do Rio de Janeiro (AOERJ), mantendo a denominação existente.

2000 – O Sindicato dos Professores do Rio de Janeiro (SINPRO-Rio) recebeu a denominação atual – Sindicato dos Professores do Município do Rio de Janeiro e Região – depois que ampliou a sua base territorial para os municípios de Itaguaí, Paracambi e Seropédica e manteve a sigla. Atualmente, ele representa os professores da iniciativa privada, da educação básica, do ensino superior, dos cursos livres, preparatórios de ensino profissional, inclusive os não seriados, dos cursos de línguas na Cultura Inglesa e na Aliança Francesa. O sindicato possui cerca de 16 mil filiados em situação legal, majoritariamente, da rede privada e recolhe uma contribuição mensal de 10 reais de cada associado.

Assim como os anarquistas mobilizaram sobremaneira o movimento sindical operário, a partir do que se convencionou chamar de anarcossindicalismo, o professorado também teve investimento de mobilização anarquista, em 1926. Contudo, a perspectiva de atuação se vinculou ao mutualismo e não obteve uma fase de combatividade sindical que servisse de porta-voz dos interesses e reivindicações de direitos dos professores do ensino básico. Certamente, a atuação da CPB por este caminho se deveu ao perfil identitário daquele profissional, pois fica evidente a diferença de caráter nos dois meios organizativos.

As inúmeras greves no período em questão revelaram as precárias condições de trabalho do operariado, além da intensa mobilização. Os professores não detinham melhores condições de trabalho que os trabalhadores manuais, conforme analisado neste capítulo, contudo preferiram criar associações de

auxílio mútuo e de viés cultural ao invés de envidar esforços para a criação de sindicatos e fortalecer a luta em prol de melhorias nas condições de trabalho.

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

Contudo, a auge do movimento sindical docente do professorado da educação básica acontece mesmo em fins dos anos 70, com o ingresso do “novo sindicalismo” e a inauguração de uma fase de grande expressão do movimento social. Esse período é analisado nos dois capítulos seguintes que abordam a estrutura metodológica, a análise da pesquisa de campo deste trabalho e os resultados e discussões das entrevistas com os participantes da pesquisa.

Diante do quadro de organização das entidades sindicais dos docentes no Rio de Janeiro, pode-se sustentar que o seu início foi tardio, comparativamente às organizações sindicais operárias?

O estudo empreendido com base nos dados coletados em fins do século XIX e início do século XX dá conta de informar que a situação das escolas e do professorado contribuiu para a organização tardia do sindicalismo docente na educação básica. A desorganização e conseqüente desvalorização do ensino público; a vinculação do professor ao profissionalismo liberal, igualando-o aos médicos, advogados, etc; o elitismo dos professores na Primeira República e a representação da profissão como vocação, ato profético, dom, missão ou chamamento foram fatores determinantes neste retardo da organização sindical.



Capítulo 4

Metodologia e análise da pesquisa de campo

“As chances de contribuir na produção da verdade dependem de dois fatores: o interesse que se tem em saber e em saber fazer a verdade (ou inversamente, em ocultá-la ou ocultá-la de si) e a capacidade que se tem em produzi-la. O pesquisador está tanto armado cientificamente quando ele utiliza melhor o capital de conceitos, de métodos e de técnicas acumulados; e está ainda mais quando é crítico, quando tem interesse em desvendar o que é censurado, contido, no mundo social”.

(Bourdieu, 1980:22)

4.1. Condições e procedimentos para o levantamento dos dados

O objeto desta pesquisa vincula-se a um movimento histórico cíclico, do passado, para entender o presente e investigar a situação da organização sindical dos docentes. O destaque da Sociologia Histórica assenta-se na constituição da memória social desta organização e das possíveis dificuldades existentes na sua formação, a partir dos sujeitos que vivenciaram e construíram as bases elementares da estrutura sindical da educação básica no Estado do Rio de Janeiro.

Neste Estado foi feito levantamento bibliográfico e documental nas organizações sindicais de professores: o Sindicato dos Professores do Município do Rio de Janeiro e Região (SINPRO-RIO) e o Sindicato Estadual dos Profissionais de Educação do Rio de Janeiro (SEPE/RJ). No Sinpro-Rio foi possível encontrar o desenvolvimento de um projeto intitulado “Projeto Memória”, dirigido pela Diretoria de Comunicação do Sindicato, com vistas a organizar o seu acervo documental e histórico, e, por meio do levantamento e da pesquisa realizada pela historiadora Emília Carolina Augusto, este trabalho foi beneficiado com materiais historiográficos e iconográficos sobre a história dessa organização sindical. Ressalta-se que até a conclusão desta pesquisa o projeto não tinha sido finalizado; portanto, a base bibliográfica não pôde contar

com essa valiosa contribuição. Ao contrário, foi observado no SEPE/RJ que o seu acervo documental ainda está desorganizado³⁰, mas existem trabalhos acadêmicos que analisam diferentes situações e momentos na história deste sindicato.

Ainda para fins de levantamento bibliográfico, foram realizadas consultas às seguintes instituições: Núcleo de Estudos, Documentação e Dados sobre Trabalho e Educação (NEDDATE), da Universidade Federal Fluminense (UFF); Biblioteca Nacional; Arquivo Nacional no RJ e Brasília; Ministério da Educação (MEC/RJ); Arquivo da Memória Operária do Rio de Janeiro (AMORJ), da UFRJ/IFCS; bibliotecas da UFF/Niterói, UERJ e do Ministério do Trabalho e Emprego no RJ. Também foram realizados contatos com pesquisadores, dentre eles a professora Maria Aparecida Ciavatta, da UFF/Niterói; a professora Maria Inês Bomfim, da UFF/Niterói, que estuda os docentes da educação básica do Estado do RJ; o argentino e pesquisador Julián Gindin³¹, que desenvolveu trabalho sobre sindicalismo docente na perspectiva da relação entre Sindicato e Estado com foco em países da América Latina; o professor José Luiz Antunes, da UFF/Niterói, que também desenvolve estudo sobre sindicalismo docente; o professor Jorge Najjar e o professor João Baptista Bastos, ambos da Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense (FEUFF).

A partir dos primeiros contatos com as organizações sindicais, as indicações de pessoas para contribuir com o quadro de entrevistas para esta pesquisa começaram a se delinear. O objetivo nesta busca era realizar a coleta de dados por meio de entrevistas semiestruturadas individuais e em profundidade (Gaskell, 2002) com professores, ex-professores, sindicalistas e ex-sindicalistas indicados para prestarem informações acerca do sindicalismo docente da educação básica naquele Estado. Depois de muita sondagem e da formação de uma rede de comunicação

30. Pesquisadores anteriores já reclamavam dessa desorganização da documentação sindical: *“Quando a esses arquivos recorremos pela primeira vez, foi com uma certa decepção que encontramos toda a documentação, quer fosse da UPRJ, quer fosse da ASSERJ ou do próprio SEPE, em péssimo estado de conservação e em total desordem. A desorganização era tal que, antes que pudéssemos recolher o material que nos interessava, tivemos que, minimamente, separar o material por grandes temas, empilhando-os pelos quatro cantos da sala da Rua Alcindo Guanabara, na Cinelândia, que, por sinal, era a antiga sede da UPPDF/UPRJ”*. (Andrade, 2001:19-20)

31. Julian Gindin hoje é professor da Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense (UFF).

entre as pessoas indicadas, foram entrevistados 18 sujeitos de informação e conhecimento, que concordaram em conceder a entrevista depois da assinatura de um termo de consentimento livre e esclarecido.

Dessa rede surgiu o nome do atual prefeito de Niterói, professor Godofredo da Silva Pinto. Ele foi citado por grande parte dos entrevistados por causa da longa militância à frente do Sindicato e por ser o primeiro dirigente após a reabertura do CEP-RJ em 1983. Houve diversas tentativas de conseguir entrevistá-lo, porém em vão. Outra tentativa de entrevista foi com o professor Luiz Gonzaga Carneiro, um dos primeiros dirigentes do Sinpro-Rio, 93 anos; foi contactado por telefone, mas não pôde conceder entrevista porque, conforme informação da família, estava doente e impossibilitado de realizar qualquer contato. O professor do curso de Letras da UERJ, Ítalo Moriconi Júnior, um dos fundadores e membro da diretoria do CEP/RJ, também foi contactado diversas vezes, mas não foi encontrado. Este registro de não realização de entrevista tem por objetivo lembrar o levantamento de pessoas que contribuiriam para a memória coletiva das organizações sindicais no Rio de Janeiro.

Mas quantas entrevistas são necessárias para um estudo de qualidade? Na análise de Gaskell (2002), um ponto-chave que deve se ter em mente é que, permanecendo todas as coisas iguais, chega-se ao limite quando mais entrevistas não melhoram necessariamente a qualidade, ou levam a uma compreensão mais detalhada.

Há um número limitado de interpelações, ou versões da realidade. Embora as experiências possam parecer únicas ao indivíduo, as representações de tais experiências não surgem das mentes individuais; em alguma medida, elas são o resultado de processos sociais. Neste ponto, representações de um tema de interesse comum, ou de pessoas em um meio social específico, são, em parte, compartilhadas. Isto pode ser visto em uma série de entrevistas. As primeiras são cheias de surpresas. As diferenças entre as narrativas são chocantes e, às vezes, ficamos imaginando se há ali algumas semelhanças. Contudo, temas comuns começam a aparecer, e progressivamente, sente-se uma confiança crescente na compreensão emergente do fenômeno. A certa altura, o pesquisador se dá conta de que não aparecerão novas surpresas ou percepções. Neste ponto de saturação do sentido, o pesquisador pode deixar seu tópico-guia para conferir sua compreensão, e, se a avaliação do fenômeno é corroborada, é um sinal de que é tempo de parar. (Gaskell, 2002)

A tabela abaixo apresenta o perfil sociodemográfico dos sujeitos, participantes da pesquisa.

TABELA 18 – Distribuição dos participantes da pesquisa, segundo o perfil sociodemográfico

Identificação	Sexo	Idade	Função	Sindicato ³²
Participante 01	M	80	Sindicalista	SINPRO
Participante 02	M	88	Sindicalizado e não sindicalista	SINPRO
Participante 03	M	51	Ex-sindicalista	SEPE
Participante 04	M	58	Ex-sindicalista	SEPE
Participante 05	M	73	Sindicalista	SINPRO
Participante 06	M	66	Sindicalista	SINPRO
Participante 07	F	67	Ex-sindicalista	SEPE
Participante 08	F	64	Ex-sindicalista	SEPE
Participante 09	F	55	Ex-sindicalista	SEPE
Participante 10	M	63	Sindicalista	SINPRO
Participante 11	F	43	Sindicalizada e não sindicalista	SEPE
Participante 12	M	56	Ex-sindicalista	SINPRO
Participante 13	M	74	Ex-sindicalista	SINPRO
Participante 14	F	45	Sindicalista	SEPE
Participante 15	F	54	Ex-sindicalista	SEPE
Participante 16	M	48	Ex-sindicalista	SEPE
Participante 17	F	66	Professora	SEPE
Participante 18	F	65	Sindicalista	SEPE

Fonte: pesquisa do autor.

O critério utilizado para escolha desses sujeitos de conhecimento e informação foi basicamente o conhecimento e a vivência da história sindical. A variável inicialmente mais revelante para o cumprimento dos objetivos da pesquisa seria o critério de maior idade, conjugado com o conhecimento

32. Foi comum encontrar entre os participantes da pesquisa histórias de atuação nos dois sindicatos pesquisados no Rio de Janeiro (SEPE e SINPRO-Rio). Alguns deles eram filiados ao SINPRO e ajudaram a fundar o SEPE, pois lecionavam nas duas redes de ensino, pública e particular. Contudo, foi assinalado na tabela o sindicato de maior participação do/a pesquisado/a.

da história de mobilização e participação do professorado na organização sindical. Contudo, na busca pelos sujeitos mais apropriados para a pesquisa, os que não estavam já falecidos estavam doentes. Além do professor Luiz Gonzaga Carneiro, outro que pode ser citado é Bayard Demaria Boiteux, professor de matemática no Rio de Janeiro, um dos mentores intelectuais da Guerrilha de Caparaó³³ e comandante nacional do MNR³⁴: foi da diretoria Sinpro-Rio e faleceu em 2004, aos 87 anos.

Conforme já salientado, depois de toda a investigação, tanto das entrevistas quanto do levantamento bibliográfico, foi possível constatar que inexistia pesquisa que focalize a existência da organização sindical tardia dos docentes da educação básica no Rio de Janeiro.

A questão que orientou este trabalho central pode ser assim resumida: por que os docentes demoraram tanto tempo para se organizar sindicalmente e para se interessar pelas políticas de educação do País? Essa questão de pesquisa levou aos seguintes objetivos e estratégias:

1. Analisar a identidade social da profissão de professor, o lugar do trabalho por vocação e a (des) valorização dessa atividade profissional;
2. Reconstituir a memória coletiva da organização associativa e sindical do profissional da educação básica pelos sujeitos construtores dessa história;
3. Levantar a história dos dois sindicatos representativos da categoria de professores da educação básica do Estado do Rio de Janeiro;
4. Levantar as razões da organização sindical tardia dos professores pelas entrevistas dos sujeitos de informação e de conhecimento;
5. Conhecer as representações sociais sobre a identidade social da profissão de professor e a representação sindical da categoria.

Em seguida, será delineado o percurso de levantamento e análise dos dados, bem como apresentados os resultados e as discussões.

33. A Guerrilha do Caparaó foi o primeiro movimento armado que, nos anos 1966 e 1967, se levantou contra o regime militar implantado no Brasil em 1964. Foi constituído por intelectuais, militares cassados e militantes de esquerda que, influenciados pelos ideais revolucionários de Che Guevara difundidos em toda América Latina e pelo pensamento de Fidel Castro, em Cuba, se rebelaram contra o governo. In: REBELLO, Gilson. A Guerrilha de Caparaó. São Paulo: Alfa-Omega, 1980.

34. O Movimento Nacional Revolucionário (MNR), que organizou o movimento do Caparaó, foi fundado com o objetivo de lutar contra o regime militar vigente. Baseado em ideais revolucionários, consistia em estabelecer estratégias e treinar guerrilheiros para, em futuras incursões armadas, lutar contra o sistema vigente. Leonel Brizola foi um dos líderes do movimento. (Rebello, 1980)

4.2. Procedimentos de análise dos dados

4.2.1- ALCESTE: Aspectos Teóricos e Metodológicos³⁵

Para o desenvolvimento da análise dos dados foi utilizado o software *Analyse Lexicale par Contexte d'un Ensemble de Segments de Texte* (ALCESTE). Trata-se de um programa de computador para pesquisa qualitativa que distingue diferentes tipos de discurso em textos naturais, mediante a realização de uma análise estatística automática. (Bauer & Gaskell, 2002)

O recurso do uso da informática na análise de dados textuais tornou-se presente na França no final da década passada. A análise de dados textuais ou estatística textual é uma metodologia que visa descobrir a informação essencial contida num texto³⁶. O ALCESTE tem origem francesa, mas está devidamente adaptado para a análise de textos em português. Atualmente, as línguas contempladas são o inglês, o francês, o italiano, o português e o espanhol. (Kronberger & Wagner, 2002)

O software ALCESTE foi desenvolvido em 1979 por Max Reinert (1983;1990; 1993; 1998) para ser utilizado no sistema operacional windows. Os objetivos do programa são: a) realizar de maneira automática a análise de diálogos, de questões abertas de enquetes socioeconômicas, de um conjunto de textos diversos: obras literárias, artigos de revistas, romances, etc; b) obter uma primeira classificação estatística dos enunciados simples do corpus estudado, em função da distribuição de palavras dentro do enunciado, a fim de apreender as palavras que lhes são mais características.

Após a análise textual das produções semânticas dos sujeitos, realiza-se a reconstituição do discurso coletivo, utilizando para tanto a relação entre as palavras, a frequência com que aparecem e suas associações em classe de palavras. Depois, recorre-se aos enunciados, que permitem identificar o contexto em que se inserem as classes de palavras. O contato com o contexto semântico permite indicar as questões levantadas pelos sujeitos durante a entrevista. No entanto, não é uma técnica para testar hipóteses a priori, mas um método para exploração e descrição. Segundo Bauer, a análise de

35. Os aspectos técnicos das etapas de análise do Alceste estão apresentados no anexo .

36. RIBEIRO, Aldry Sandro. ALCESTE: Análise Quantitativa de Dados Textuais. Laboratório de Psicologia Escolar (PED/IP/UnB). Mimeo. s/d.

texto faz uma ponte entre o formalismo estatístico e a análise qualitativa dos materiais, constituindo-se em uma “técnica híbrida” (Bauer & Gaskell, 2002). O ALCESTE além de *“uma técnica é também uma metodologia, porque o programa integra uma grande quantidade de métodos estatísticos sofisticados em um todo orgânico que se ajusta perfeitamente ao seu objetivo de análise de discurso”*. (Bauer & Gaskell, 2002: 426)

O programa não dá conta do sentido e contexto, como o fazem os métodos manuais de análise qualitativa, como é o caso da análise de conteúdo clássica de Laurence Bardin. Mas a vantagem é que, dentro de um curto espaço de tempo, o pesquisador pode conseguir uma visão geral do volumoso corpus de dados (Bardin, 1977). Para a utilização deste programa, o texto deve ser suficientemente grande. Ele *“é útil para dados de um texto de no mínimo 10.000 palavras até documentos tão volumosos como 20 exemplares de Madame Bovary”* (Kronberger & Wagner, 2002:427). Nesta pesquisa, o corpus de dados utilizado para análise foi de 83.513 palavras.

Os dados analisados pelo ALCESTE devem mostrar ordem, homogeneidade tópica e coerência sobre o que se fala para se criar um quadro de referência. Uma característica do programa é que pontos diferentes de referência produzem diferentes maneiras de falar, ou seja, o uso de um vocabulário específico é percebido como uma fonte para detectar maneiras de pensar sobre o objeto. Portanto, o objetivo é distinguir classes de palavras que representam diferentes formas de discurso sobre um tópico de interesse. Uma afirmação é considerada uma expressão de um ponto de vista, uma unidade de sentido que liga um conteúdo com a intenção, a crença, o desejo e a cosmovisão de um sujeito. (Bauer & Gaskell, 2002)

A definição de uma afirmação no ALCESTE pode ser sintática, pragmática, semântica ou cognitiva. Como nem todas as palavras carregam informações relevantes, o programa utiliza um dicionário que divide o corpus em um grupo de “palavras com função”, tais como artigos, preposições, conjunções, pronomes e verbos auxiliares e um grupo de “palavras com conteúdo”, tais como substantivos, verbos, adjetivos e advérbios. É exatamente com esse último grupo de palavras que o programa trabalha. É ele que contém o sentido do discurso. As “palavras com função” são excluídas da primeira análise, mas servem como informação adicional. O objetivo é investigar as semelhanças e dessemelhanças estatísticas das palavras, a fim de identificar padrões repetitivos de linguagem. Contudo, para cada palavra são apresentadas a frequência absoluta da classe, a percentagem da palavra na classe e o qui-quadrado (X²).

Ao analisar o *corpus* das entrevistas, o programa identifica as Unidades de Contexto Inicial (UCIs) – ou seja, cada entrevista – e, posteriormente, com o objetivo de evitar ambiguidades, as afirmações são operacionalizadas como Unidades de Contexto Elementar (UCEs). Estas são segmentos do texto original ou frases dos respondentes, em que estão inseridas as palavras selecionadas para a formação da classe. Assim, cada classe é composta de várias UCEs em função de uma classificação, segundo distribuição dos vocabulários destas UCEs. Segundo a professora Ângela Almeida (PSI/UnB), “o ALCESTE é uma análise de similitude de textos, de pequenos textos”³⁷.

O programa busca verificar a existência de recorrências, baseadas em contextos de semelhança, identificando os contextos-tipos, ou seja, os contextos que se repetem nas entrevistas. Nesse momento, a análise das UCEs permite reconstituir o sentido de cada palavra e possibilita construir um significado para a classe³⁸. As UCEs são constituídas de enunciados linguísticos e estes são definidos como proposições e frases, nos quais o pensamento é anunciado, e o termo pensamento é tomado como um ato particular do espírito que se refere a um objeto. (Reinert, 1990)

Para Reinert (1990), o traço do locutor no enunciado é o resultado de uma interferência entre duas entidades: o mundo e si mesmo. Essa dupla dimensão se emaranha nuclearmente no enunciado pelo que é chamado representação. A ideia, nesse sentido, não é simplesmente ligada à representação de um objeto, mas é ligada à maneira pela qual o sujeito a apresenta em função de sua própria identidade e também de sua dimensão. O traço linguístico do enunciado constitui a menor unidade de texto suscetível de descrever a representação ligada ao sujeito.

Em pesquisas no campo da linguística, as classes são interpretadas como campos lexicais (Cros, 1993) ou contextos semânticos. Para Veloz, Nascimento-Schulze e Camargo (1998), em vista do estatuto que conferem às manifestações linguísticas, as classes podem indicar representações sociais ou campos de imagens sobre um dado objeto, ou somente aspectos de uma mesma representação.

O ALCESTE divide gradativamente um conjunto de palavras dentro

37. Entrevista concedida ao pesquisador deste trabalho em dezembro de 2003.

38. IMAGE. ALCESTE: um software de análise de dados textuais. Disponível em: <www.image.cict.fr/alceste.html> Acesso em: 10 dez. 2007.

de classes lexicais, de maneira que as diferenças entre as classes são maximizadas e as diferenças dentro das classes são minimizadas. Desta forma, palavras que ocorrem muito frequentemente não são necessariamente descartadas. Algumas retornam fortemente ligadas a uma dada classe, tomando-se como base o valor do qui-quadrado. (Soubiale & Roussiau, 1998)

Na identificação dos contextos-tipos, o método empregado pelo ALCESTE é a Classificação Hierárquica Descendente (CHD), que separa estes contextos-tipos em classes/categorias e apresenta as relações entre elas; portanto, é um procedimento iterativo. O programa realiza uma listagem de palavras para cada classe. A força da associação entre cada palavra e sua classe é expressa pelo valor do qui-quadrado (X^2) e todas as palavras que excedem determinado valor do qui-quadrado são listadas. Quanto maior esse valor, mais importante é a palavra para a construção estatística da classe. Constituída a lista de palavras, constitui-se também a fonte básica para interpretar as classes. (Bauer & Gaskell, 2002)

Em seguida, efetua-se a Análise de Correspondência (AC), que permite descrever as ligações existentes entre diferentes variáveis qualitativas, em busca de uma ideia global ou de grandes fatores dos dados recolhidos, o que permite, por um lado, visualizar as oposições existentes nas falas produzidas pelos sujeitos e, por outro lado, as relações entre as falas dos sujeitos e as variáveis suplementares – sexo, idade, escolaridade, etc. A Análise de Correspondência constitui uma

representação espacial das relações entre classes, onde suas posições refletem sua relação em termos de proximidade. Três gráficos são construídos: o primeiro representa as relações entre as palavras com conteúdo, o segundo representa as palavras com função, e o terceiro projeta as variáveis passivas, isto é, os atributos dos respondentes, no espaço de palavras com conteúdo e das classes de discurso. (Kronberger & Wagner, 2002)

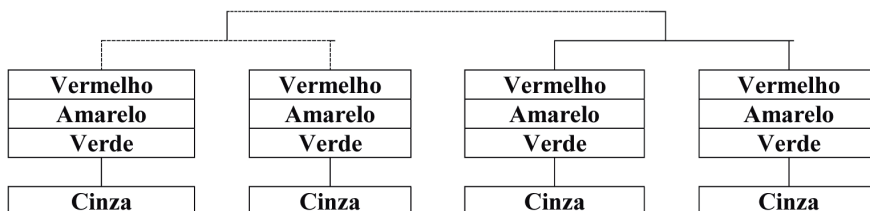
Sinteticamente, os termos podem assim ser definidos (Reinert, 1998):

A) Unidade de Contexto Inicial (UCI): unidade a partir da qual o programa efetuará a fragmentação inicial. Pode ser um capítulo de livro, uma matéria jornalística, uma resposta de entrevista. Elas são os primeiros índices de uma estrutura que convém assinalar para o ALCESTE.

- B) **Unidade de Contexto Elementar (UCE):** definida segundo critérios de tamanho do texto – número de palavras analisadas – e pontuação. *“É a partir do pertencimento das palavras de um texto a uma UCE que o programa Alceste vai estabelecer as matrizes a partir das quais será efetuado o trabalho de classificação”*. (Reinert, 1998: 17)
- C) **Unidade de Contexto (UC):** agrupamento de UCE sucessivas dentro de uma mesma UCI, até que o número de palavras diferentes analisadas (contidas nessa unidade de contexto) seja superior ao limiar fixado na análise. (...) Esse limiar é fixado proporcionalmente ao número de palavras analisadas. As UCs devem ter uma homogeneidade semântica e devem ser de tamanho comparável. Ou seja, são unidades estatísticas de pesos idênticos. Elas estão na base de todas as estatísticas efetuadas.
- D) **Classe:** pode ser definida como um agrupamento constituído por várias UCEs de vocabulário homogêneo. O ALCESTE decompõe o texto em unidades de contexto e efetua uma classificação em função da distribuição do vocabulário.
- E) **Análise Fatorial de Correspondência (AFC):** cruzamento entre o vocabulário (considerando a frequência de incidência de palavras) e as classes, gerando uma representação gráfica em plano cartesiano, na qual são vistas as oposições entre classes ou formas.

Os resultados gerados pelo ALCESTE podem ser construídos graficamente de forma sintética. O esquema abaixo demonstra esse procedimento: 1) no retângulo vermelho, o espaço do título da classe, atribuído pelo pesquisador; 2) no retângulo amarelo, o espaço em que são inseridas as palavras representativas da classe. Essas palavras são obtidas a partir do valor do qui-quadrado (X^2), da frequência e do percentual de contribuição na classe; 3) no retângulo verde, o espaço em que é inserida a porcentagem de cada classe em relação ao corpus que foi analisado; 4) no retângulo cinza, o título do eixo atribuído pelo pesquisador; 5) as linhas de ligação representam as relações entre as classes: linhas pontilhadas representam relações fracas e linhas contínuas representam relações fortes. Cada relação é identificada por um índice que varia de 0 a 1. Quanto mais próximo do 1 maior é a relação entre as classes e quanto mais distante do 1, menor é a relação.

FIGURA 01 – Quadro sintético dos resultados gerados pela análise do programa ALCESTE



Os resultados também podem ser representados graficamente por meio de outro processo: Análise Fatorial de Correspondência (AFC). Essa representação mostra as relações entre as classes e o grau de proximidade entre elas, as relações entre as palavras com conteúdo e as variáveis. O gráfico é apresentado como sobreposição das classes com as palavras de conteúdo e com as variáveis para a leitura em conjunto. Tais fatores são representados espacialmente por pontos no gráfico fatorial. Quanto maior a proximidade, maior a ligação entre eles. Em consequência da proximidade entre os fatores, eles podem ser visualizados como se estivessem formando nuvens³⁹, como na apresentação do gráfico da AFC adiante.

Por fim, as classes de palavras devem ser interpretadas. O programa oferece auxílio para a interpretação: lista de palavras com vocabulário característico de uma classe, combinações frequentes de palavras, texto completo das afirmações originais em uma classe. Entra em cena a figura do pesquisador para dar uma interpretação teórica empiricamente justificada. O ideal é que a interpretação forneça o conteúdo semântico à informação produzida pelo ALCESTE e com apoio de outros métodos de análise de texto e de discurso (Kronberger & Wagner, 2002). Fica sinalizada a inadequação de superestimar o papel de suporte informatizado (o que implicaria subestimar o papel do pesquisador), pois ainda não há uma combinação de hardware e software capaz de substituir o trabalho de criação e interpretação

39. GUEDES, Terezinha e IVANQUI, Ivan. *Aspecto da seleção de variáveis na análise de correspondência*. Maringá, Universidade Estadual de Maringá/Departamento de Estatística, 1999. mimeo. Do ponto de vista estatístico e geométrico, os autores informam que “as linhas da tabela são representadas por pontos no espaço, tal que a distância euclidiana entre os pontos na configuração seja igual a distância qui-quadrado calculada entre as linhas da tabela.”

humano, inerente à análise qualitativa, e muito possivelmente esta não seja uma configuração factível. (Gaskell, 2002)

No sentido de melhor compreender esse processo de investigação com uso da metodologia qualitativa desenvolve-se no item seguinte uma breve exposição sobre o assunto.

4.2.2. Pesquisa qualitativa: entrevista individual em profundidade; análise de conteúdo e pesquisa documental

Torna-se inútil e desnecessário discorrer sobre os procedimentos metodológicos, quantitativos ou qualitativos, mais adequados para o levantamento de dados de uma pesquisa. A abordagem do procedimento vai depender da necessidade. A partir do momento em que a pesquisa centra-se em um problema específico, é em virtude desse problema específico que o pesquisador escolherá o procedimento mais apto, segundo ele, para chegar à compreensão visada. Poderá ser um procedimento qualitativo, quantitativo, ou a mistura de ambos. O essencial permanecerá: que a escolha da abordagem esteja a serviço do objeto de pesquisa, e não o contrário, com o objetivo de daí tirar, o melhor possível, os saberes desejados. (Laville & Dionne, 1999)

A escolha pela entrevista individual em profundidade foi considerada a mais adequada por atender satisfatoriamente o objetivo da pesquisa, qual seja: reconstituir a memória coletiva da organização sindical docente pelos sujeitos construtores dessa história. A escolha pela utilização do programa ALCESTE deveu-se ao convencimento de que é uma ferramenta eficaz de apoio/auxílio na análise dos dados, após o uso noutras oportunidades.

A entrevista constitui-se em uma técnica de coleta de informações/dados sobre um objeto/tema de pesquisa, centrado nos objetivos do pesquisador, que envolve um processo de interação/comunicação entre dois ou mais sujeitos (Cassel & Symom, 1995). A profundidade da entrevista implica a conversação um a um, uma interação díade. Mas ela difere de conversações comuns sob diversos aspectos. Geralmente, ela demora mais de uma hora e se dá entre duas pessoas que não se conheciam. Espera-se que o entrevistador faça as perguntas e que o entrevistado as responda. O tópico é uma escolha do entrevistador, e o entrevistado pode ou não ter

pensado seriamente no assunto anteriormente. (Gaskell, 2002)

A entrevista individual em profundidade, como o próprio título induz, requer informações detalhadas sobre circunstâncias particulares, trabalha na perspectiva da história de vida do participante da pesquisa, há facilidades de tempo e participação dos informantes.

A pesquisa com entrevistas é um processo social, uma interação, em que as palavras são o meio principal de troca. Não é apenas um processo de informação de mão única, passando do entrevistado para o entrevistador. É uma troca de ideias e de significados, em que várias realidades e percepções são exploradas e desenvolvidas. Nesse sentido, tanto o entrevistado como o entrevistador estão, de maneiras diferentes, envolvidos na produção de conhecimento (Bauer & Gaskell, 2002). Para Thiollent (1997), a pesquisa qualitativa parte de questões que irão definindo-se à medida que os estudos são desenvolvidos, envolvendo os dados descritivos por meio de processos interativos, pelo contato do pesquisador com a situação pesquisada. Essa entrevista é *“essencialmente uma técnica, ou método, para estabelecer ou descobrir que existem perspectivas, ou pontos de vista sobre os fatos, além daqueles da pessoa que inicia a entrevista”*. (Farr, 1982)

Os objetivos da entrevista, segundo Cassel & Symom (1995), podem estar focalizados nos seguintes aspectos:

- a) Compreender detalhadamente os sentimentos, crenças, atitudes, valores e motivações em relação aos comportamentos das pessoas em contextos sociais específicos;
- b) Investigar o significado e/ou o processo de uma unidade social e/ou dos fenômenos para o grupo pesquisado;
- c) Investigar a história individual;
- d) Realizar estudos descritivos e/ou exploratórios;
- e) Validar, clarificar e ilustrar dados quantitativos para melhorar a qualidade da interpretação;
- f) Desenvolver e testar conceitos;
- g) Compreender o objetivo da pesquisa sob a perspectiva dos entrevistados e entender como e por que eles têm esta perspectiva.

George Gaskell instrui sobre a aplicação da entrevista qualitativa como instrumento de pesquisa:

o primeiro ponto de partida é o pressuposto de que o mundo social não é um dado natural, sem problemas: ele é ativamente construído por pessoas em suas vidas cotidianas, mas não sob condições que elas mesmas estabeleceram. Assume-se que essas construções constituem a realidade essencial das pessoas, seu modo vivencial. O emprego da entrevista qualitativa para mapear e compreender o mundo da vida dos respondentes é o ponto de entrada para o cientista social que introduz, então, esquemas interpretativos para compreender as narrativas dos atores em termos mais conceptuais e abstratos, muitas vezes em relação a outras observações. A entrevista qualitativa fornece, pois, os dados básicos para o desenvolvimento e a compreensão das relações entre os atores sociais e sua situação. O objetivo é a compreensão detalhada das crenças, atitudes, valores e motivações, em relação aos comportamentos das pessoas em contextos sociais específicos. (Gaskell 2002:65)

Quando se fala de qualidade, pensa-se em para que, como, quando e onde. Assim, pesquisa qualitativa diz respeito aos significados, conceitos, definições, características, metáforas, símbolos e descrição das coisas. Algumas técnicas de pesquisa qualitativa são: observação participante, entrevista, técnicas fotográficas, vídeo, análise histórica (historiografia), análise de textos e documentos, sociometria, sociodrama, pesquisas etnográficas, experimentos etnometodológicos. (Berg, 1998)

Krueger (1994) assinalou que a tradicional entrevista com questionário de perguntas fechadas era desvantajosa porque limitava as respostas aos elementos oferecidos e tinha suas descobertas influenciadas pela interferência ou omissão do pesquisador. Ao passo que, nas entrevistas não diretivas, as suposições do entrevistador são limitadas e há uma ênfase em torno da realidade do entrevistado, propiciada pelas questões abertas. Segundo o autor, essa técnica foi durante muito tempo esquecida no meio acadêmico, sendo mais difundida pela publicidade para o estudo da psicologia do consumidor, e só recentemente os cientistas sociais a redescobriram.

A pesquisadora Aglair Alencar Setúbal chama a atenção para um fator que tem influído bastante nas pesquisas desenvolvidas, a partir da análise de conteúdo, e em todas as demais, que é a *computação*, com a utilização dos diferentes programas de armazenamento e ordenamento das informações em bancos de dados. (Setúbal, 1999)

Ocorre que, segundo Setúbal (1999), paralelamente às facilidades

apresentadas por essa tecnologia, o pesquisador se depara, entretanto, com outro nível de exigência, também requerida pelas pesquisas feitas manualmente, embora tais procedimentos nem sempre sejam criteriosamente respeitados e claramente definidos. Em nível de informatização da pesquisa, tornam-se indispensáveis:

a) A definição clara e precisa das unidades de análise;

b) A operacionalização dos procedimentos de estudo das unidades, de forma que as circunstâncias e contextos de veiculação da mensagem favoreçam a clarificação do sentido, até então ambíguo, das unidades expressas na sua mediaticidade.

A análise de conteúdo entendida como técnica de compreensão, interpretação e explicação das formas de comunicação (escrita, oral ou icônica) tem como objetivos:

a) Ultrapassar as evidências imediatas, à medida que busca a certeza da fidedignidade das mensagens socializadas e a validade da sua generalidade;

b) Aprofundar, por meio de leituras sistemáticas e sistematizadas, a percepção, a pertinência e a estrutura das mensagens. (Setúbal, 1999)

Laurence Bardin afirma que toda análise de conteúdo está embutida num processo duplo-facetário: *“compreender o sentido da comunicação (como se fosse o receptor normal), mas também e principalmente desviar o olhar para uma outra significação, uma outra mensagem entrevista, através ou ao lado da mensagem primeira. A leitura efetuada pelo analista de conteúdo das comunicações não é, ou não é unicamente, uma leitura – a letra – mas antes o realçar de um sentido que se encontra em segundo plano”*. (Bardin, 1977: 41)

É por essa razão que se atribui à análise de conteúdo um caráter multidimensional, e é por ela também que se considera a pesquisa, a partir desse contexto, um trabalho de garimpagem em que o estudioso procura *“atingir através de significantes ou de significados (manipulados), outros significados”* (Bardin, 1977: 41) que extrapolam o conteúdo da mensagem por conterem sinais provenientes das experiências sociais e políticas e dos condicionantes históricos do emissor e receptor para os quais a mensagem foi elaborada.

Ainda na abordagem qualitativa, essa investigação se valeu da pesquisa

documental. Este tipo de pesquisa é constituído pelo exame de materiais que ainda não receberam um tratamento analítico ou que podem ser reexaminados com vistas a uma interpretação nova ou complementar. Segundo a Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT), é *“qualquer suporte que contenha informação registrada, formando uma unidade, que possa servir para consulta, estudo ou prova. Inclui impressos, manuscritos, registros audiovisuais e sonoros, imagens, sem modificações, independentemente do período decorrido desde a primeira publicação”*. (ABNT, 2000) Portanto, outra estratégia metodológica de pesquisa, aqui também empreendida, foi visitar fontes primárias e apreender os elementos relevantes para a consecução dos objetivos. Assim foram coletadas informações a partir de: entrevistas; documentos dos sindicatos, como boletins, informativos, atas, estatutos; jornais e revistas. A análise destes materiais se reportava mais especificamente a um dos períodos analisados na pesquisa: segunda metade do século XIX e primeiras décadas do século XX.

Feita a exposição sobre os procedimentos de coleta e análise de dados utilizados, em seguida será apresentada uma outra escolha para a análise dos dados. Trata-se da metodologia de análise proposta pelo francês Doise e colaboradores, que se baseia numa análise tridimensional: análise do comum, análise das diferenças individuais ou grupais e ancoragem das diferenças.

4.3. A abordagem tridimensional de Doise

Conforme salientado anteriormente, a análise dos dados teve como referência a abordagem das três fases ou etapas baseada nos estudos realizados por Doise, Clémence e Lorenzi-Cioldi (1992). Esses autores buscam construir o que consideram uma abordagem societal na investigação das representações sociais. Nessa perspectiva, eles tentam articular as explicações de caráter individual com as explicações de caráter sociológico.

Doise e 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 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 dentro de uma categoria mais familiar⁴⁰.

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 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 à 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 partilhem referências comuns para a tomada de posições. (Doise, 1994)

Para os autores dessa abordagem, Pierre Bourdieu contribuiu para a construção da explicação societal para o fenômeno das representações sociais. Este autor mostra que esta visão de Doise e colaboradores está além de uma oposição entre conflito e consenso, que é muito presente em estudos e pesquisas. Doise se baseou na ideia de Bourdieu de mapa ou jornal. Para ele, a partir desse mapa mental com referenciais comuns, os indivíduos ou grupos se posicionam, debatem, afirmam suas diferenças a respeito de um tema, um desafio, um problema social. Segundo Boudieu, *“as tomadas de posição diferentes, mesmo antagônicas, somente se constituem como tais*

40. Para mais informações sobre Representações Sociais cf. Sá, Celso P. de. *Representações sociais: o conceito e o estado atual da teoria*. IN: Spink, M. J. (org.) O conhecimento no cotidiano. São Paulo, Brasiliense, 1993.

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 Ângela Almeida, 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)

Definida a segunda estratégia metodológica para a análise dos dados, em seguida será feita a apresentação dos resultados e da discussão pertinente, a partir da abordagem tridimensional de Doise e colaboradores.

1ª fase: A análise do campo comum dos discursos dos participantes da pesquisa

“A gente não pode estar passando por essa profissão, essa profissão tem mais alguma coisa a dizer”.

(participante 11)

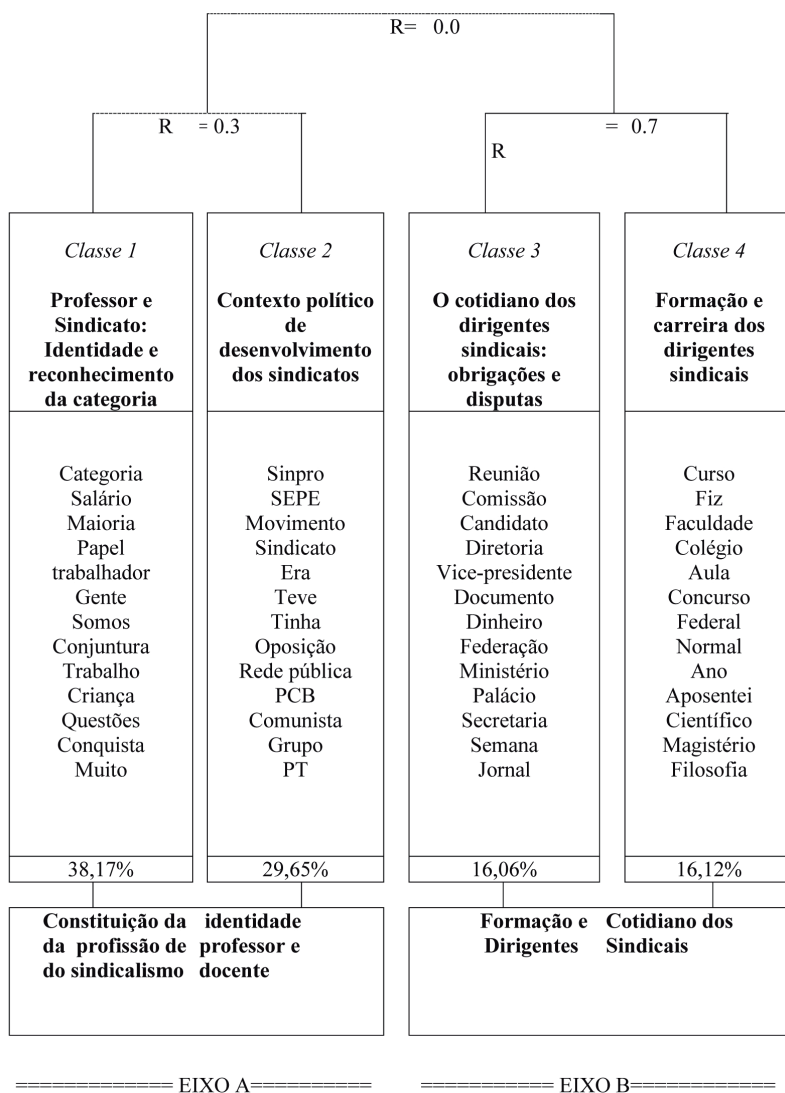
Nesta fase da análise, o discurso dos participantes da pesquisa é reconstruído com vistas à identificação do conteúdo comum das representações em torno do objeto. A regularidade de representações entre indivíduos pode promover a existência de um determinado contexto típico de um grupo, uma representação 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 e de tipo de sindicato, partilham referenciais comuns.

Para alcançar esse objetivo, fizemos a opção de lançar todas as variáveis misturadas no programa ALCESTE: sexo, idade, tipo de escola em que trabalha/ou, nível de escolaridade que trabalha/ou, sindicato que atua/ou e situação atual perante o sindicato. Feito isso, o material resultante das entrevistas com os dezoito informantes constituiu um só *corpus* de análise.

A análise do referido *corpus* demonstrou a existência de 04 (quatro) classes de palavras. O gráfico 01 mostra essas classes e o grau de interação entre elas. A classe 01 refere-se à identidade social do professor, às lutas sindicais e ao reconhecimento da categoria; a classe 02 refere-se ao contexto político de desenvolvimento dos sindicatos; a classe 03 refere-se ao cotidiano dos dirigentes sindicais e a classe 04 refere-se à formação e carreira dos dirigentes sindicais. A relação entre essas classes 1 e 2 é mediana com $R=0.3$, já a relação entre as classes 3 e 4 é de $R=0.7$. Esta última relação é mais intensa e representou no gráfico da Análise Fatorial de Correspondência (AFC) uma única nuvem de relação (vide gráfico abaixo). Obteve-se a formação de dois eixos em torno dos quais se articula o discurso dos informantes: o eixo A, formado pelas classes 1 e 2, que se refere à constituição da identidade da profissão de professor e do movimento sindical docente, e o eixo B, formado pelas classes 3 e 4, que se refere à formação e ao cotidiano dos dirigentes sindicais. Entre esses dois eixos a relação é nula ($R=0$). Significa que as palavras selecionadas na classe 01 e 02, que dão

sentido a um todo, não se relacionam com as palavras selecionadas na classe 03 e 04. Ou seja, os sentidos que compõem um eixo não se relacionam com os sentidos que compõem o outro eixo.

GRÁFICO 01 – Classes de Palavras Referentes ao Campo Comum⁴¹



41. Uma listagem das palavras selecionadas pelo programa ALCESTE é apresentada no anexo.

A) Constituição da identidade da profissão de professor e do sindicalismo docente

“Mas o sindicato atua, denuncia e fala, a categoria escuta. Às vezes ela faz de conta que não escuta, mas a gente sabe que ela está escutando e que em algum momento ela vai botar isso pra fora”.

(participante 18)

Este eixo de análise apresentou uma preocupação dos sujeitos em ressaltar os aspectos históricos por meio do contexto sociopolítico de desenvolvimento e formação dos sindicatos, suas lutas, conquistas e o reconhecimento da entidade representativa dos professores.

Conforme assinalado acima, as palavras constitutivas de cada classe desse eixo fazem parte de unidades de contexto (frases) que estabelecem um sentido. Na interpretação a seguir, as referidas frases serão recuadas a 4 cm do texto e apresentadas em itálico, fonte menor e entre aspas, enquanto as palavras ligadas à classe estarão em itálico e sublinhadas.

O estudo das unidades de contextos (UCes) na classe 01 representa 38,17% do total do *corpus* de dados, em que aparecem palavras como *categoria*, *maioria*, *papel*, *criança*, *gente*, *somos*, *questões*, *muito*. Já na classe 02, o discurso dos sujeitos girou em torno do contexto político de desenvolvimento dos sindicatos e representou 29,65 % do *corpus* total. Portanto o Eixo A corresponde a 67,82% do discurso dos sujeitos, ou seja, quase dois terços do total do *corpus* de dados. Nessa classe, aparecem palavras como *Sinpro*, *SEPE*, *sindicato*, *era*, *teve*, *tinha*.

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 30.

“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”. (participante 13)

Conforme o capítulo 3, sobre a história das organizações sindicais no Rio de Janeiro, o Sinpro-Rio surge em 31 de maio de 1931 e com presença de anarquistas e comunistas. Dentre os seus quadros figurava o anarquista David Pérez, como membro-fundador da entidade sindical.

“Nesse sentido ele era muito mais vermelho, muito mais comunista do que muitos dos outros sindicatos e, sobretudo, até mesmo o 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”. (participante 01)

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...” (participante 12)

As duas entidades que se aglutinaram para formar o SEPE, em 1979, foram a União de Professores do Rio de Janeiro (UPRJ), que foi fundada em 1948, e a Associação dos Professores do Estado do Rio de Janeiro (APERJ). A doação da “salinha” foi feita pela UPRJ⁴².

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,

42. A localização desta sala era na Rua Alcindo Guanabara, 24, sala 1006, Edifício Anglia, centro do RJ, onde hoje funciona o SEPE.

Robespierre, por exemplo, era um quadro do Partido Comunista Brasileiro, era um quadro importante, teve expressão...Tem 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”. (participante 03)

No final dos anos 70, 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”. (participante 13)

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, as demandas sociais, elas passam 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 UDN (União Democrática Nacional), vinculada à Igreja Católica”. (participante 13)

A vinculação com a UDN aconteceu com a União dos Professores Primários (UPP)⁴³. A professora primária e vereadora Lygia Maria Lessa Bastos⁴⁴ mantinha estreitas relações com a UPP, como é possível notar na publicação do Jornal “O Globo”, de 08 de setembro de 1960.

43. Cf. Andrade (2001).

44. Professora carioca ingressou na carreira política como vereadora em 1947 pela UDN. Também foi deputada estadual e federal pela ARENA. Lygia é a mulher de carreira política mais duradoura do País, permanecendo na cena pública por quase 40 anos. (Andrade, 2001)

A União dos Professores Primários e um grupo de amigos da Vereadora Lygia Lessa Bastos – candidata da UDN, nº 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)

Note-se que a professora Lygia foi eleita em 1947, e a UPP foi fundada em 1948. Outros boletins⁴⁵ da União dos Professores Primários do Estado da Guanabara (UPPEG) atestam essa relação, desta vez um panfleto de propaganda político-eleitoral,

Lygia terá todo o apoio da UPPEG, assim como a colega Maria Antonietta Bittencourt Borges que, juntas, formarão o eixo Brasília-Rio, sustentáculo das nossas reivindicações. (*apud* Andrade, 2001)

E, ao final do texto,

Chapa para o Magistério Unido – Para Senador: Gama Filho – Para Deputado Federal: Lygia Lessa Bastos nº 212; - Para Deputado Estadual: Antonietta Borges nº 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, conforme ressaltado no capítulo 2.

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 partidizar o movimento. Na fundação do PT, como o partido⁴⁶, tinha uma influência maior sob os dirigentes do Sepe, havia uma necessidade de uma diferenciação”. (participante 09)

45. Boletins da UPPEG nºs 16 e 17, de setembro e outubro de 1974 *apud* Andrade, 2001.

46. Referência ao Partido Comunista Brasileiro (PCB).

Percebe-se que o movimento sindical consegue eleger seus representantes ainda no início da década de 80, 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 salienta-se abaixo:

“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”.
(participante 12)

A formação do sindicalismo docente, como força política, esteve fortemente aliada ao poder e expressão dos grupos político-partidários. Antes da década de 70, aos grupos de perfil político conservador, e depois dessa década aos grupos alinhados com o pensamento da esquerda.

B) Formação e cotidiano dos dirigentes sindicais

Neste eixo de análise aparece uma preocupação dos sujeitos com o cotidiano das atividades dos dirigentes sindicais e com o processo de formação tanto educacional quanto profissional. Sobressai, portanto, a história de vida e de atuação dos sujeitos e o exemplo das suas participações na constituição e formação sindicais.

Na análise das Unidades de Contextos (UCEs,) a classe 03 sugere o discurso dos sujeitos acerca do cotidiano dos dirigentes sindicais, suas obrigações e as disputas e representa 16,06% do total do *corpus* de dados, em que aparecem palavras como *reunião, comissão, federação, palácio, documento, jornal, secretaria, semana, dinheiro*. A classe 04 apresenta um discurso dos informantes que gira em torno da formação e da carreira dos dirigentes sindicais e representou 16,12 % do *corpus* total. Portanto, o Eixo B corresponde a 32,18% do discurso dos sujeitos, ou seja, a praticamente um terço do total do *corpus* de dados. Já nessa classe aparecem palavras como *faculdade, colégio, federal, ano, normal, magistério, filosofia, científico*.

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 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, com tudo”. (participante 01)

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. Essa observação se reforça com a seguinte UCE:

“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...” (participante 01)

Essa arguição se coaduna com a intenção de melhor estruturar a organização sindical. O Sinpro-Rio demonstrou a sua organização já na sua fundação em 1931. Naquela época, constituiu-se uma diretoria provisória com três membros (presidência, secretaria e tesouraria) e também um conselho diretor com 20 membros⁴⁷.

A organização da entidade sindical foi marcante na estruturação da fala dos sujeitos que compuseram esse eixo.

“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”. (participante 10)

Esse discurso é de uma liderança sindical que, por vários mandatos, dirige 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

47. Cf. composição de diretorias e conselhos do Sindicato dos Professores no anexo.

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” (participante 01)

Ainda como condição adversa no desenvolvimento da luta sindical, o sujeito 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. Só você vendo o material aqui”. (participante 01)

E reforça,

“Aí eu dando 30 aulas por semana e mais cuidando do sindicato. Eu tinha 53 aulas por semana, pedi licença, a requisição de dois colégios que não podia, não dava pra ficar e eu fiquei cuidando dessa parafernália aqui no sindicato”. (participante 01)

No campo comum dos discursos, os sujeitos apresentaram sua posição acerca da formação e da imprescindibilidade da organização sindical dos professores 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 com a história de atuação dos dirigentes sindicais com os partidos políticos. E, a partir desse referencial comum, como eles se diferenciam?



2ª Fase: Análise das diferenças grupais dos discursos dos informantes

Na análise anterior, os sujeitos 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 sociais (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 1ª 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 analisada acima, seria aquilo 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.

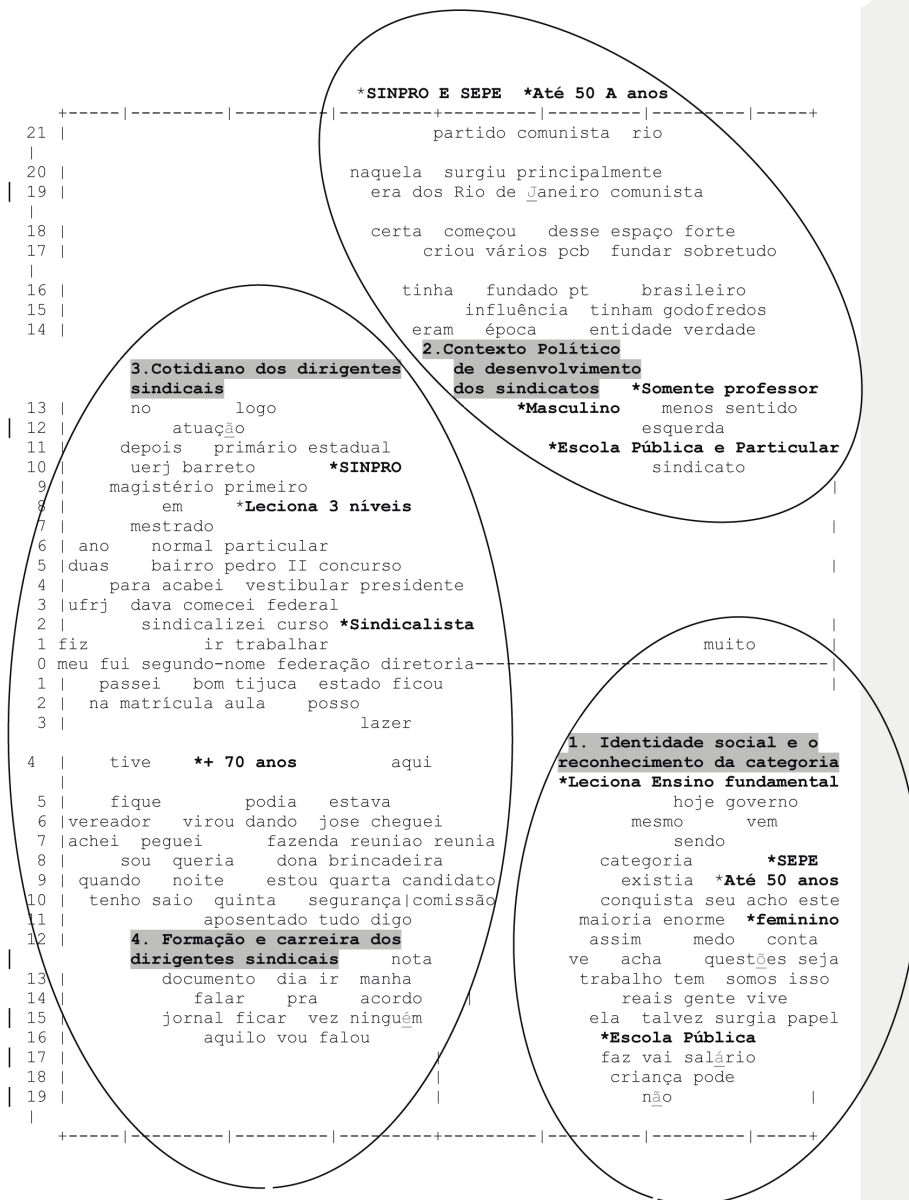
Segundo a professora Ângela Almeida (IP/UnB), nesse nível de análise as referências de estudo são as heterogeneidades nas tomadas de posição em relação a um dado objeto de representação. (Almeida, 1998)

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.

Nesta fase buscar-se-á o entendimento dessas variações e diferenças entre os sujeitos da pesquisa. Para tanto, o recurso utilizado na análise deste nível ou fase de estudo foi a Análise Fatorial de Correspondência (AFC), que permite uma visualização gráfica, a partir de um plano fatorial, das relações e oposições entre os seguintes fatores: classes, palavras e variáveis. O gráfico 02 apresenta a projeção das palavras analisadas, a projeção das variáveis, bem como as 04 classes, examinadas anteriormente, a partir da organização de dois eixos ou blocos. Tais fatores são representados espacialmente por pontos no gráfico fatorial, a partir da Classificação Hierárquica Descendente (CHD). Significa que, quanto maior a proximidade, maior a ligação entre eles e, em consequência da proximidade entre os fatores, podem ser visualizados como se estivessem formando nuvens, como no gráfico a seguir.

GRÁFICO 02 – Projeção das palavras, classes (numeradas e em cinza) e variáveis (estreladas e em negrito)



Percebe-se que as palavras projetadas sobre as classes e variáveis formam três nuvens de fatores. Uma primeira nuvem relativa à classe 1, identidade social do professor e o reconhecimento da categoria. Uma segunda nuvem referente à classe 2, contexto político e desenvolvimento dos sindicatos. E uma terceira nuvem envolvendo a classe 3, cotidiano dos dirigentes sindicais, e a classe 4, formação e carreira dos dirigentes sindicais.

Nessa configuração, a representação gráfica no plano fatorial apresenta algumas oposições. Primeiro uma oposição entre a nuvem em torno da classe 1 e a nuvem formada pelas classes 3 e 4. Ou seja, existiria uma tensão entre o discurso que enfatiza a identidade do professor e reconhecimento do sentimento de categoria e o discurso do cotidiano e formação dos dirigentes sindicais.

Uma segunda oposição apareceu na nuvem em torno das classes 3 e 4 e a nuvem formada pela classe 2. Neste caso, haveria uma tensão entre o discurso que envolve a ação dos dirigentes sindicais e o discurso que enfatiza o contexto de formação e desenvolvimento político dos sindicatos.

Verificam-se também oposições relacionadas às variáveis. Quanto mais próxima uma da outra, menor a tensão entre elas. É o caso da situação das variáveis, tipo de papel no sindicato e idade. Observa-se que, no plano fatorial, elas constituem o par mais próximo do centro. Em situação diferente estão os pares de variáveis “lecionar nos três níveis” e “participar do Sinpro e do SEPE”.

Observa-se ainda outra possibilidade de visualização, considerando as oposições entre nuvens e as variáveis acima e em conjunto. Nota-se uma oposição de um lado entre o discurso que destaca a identidade, as lutas e reconhecimento da categoria (classes 01 e 02) e, de outro lado, o discurso que acentua o cotidiano sindical e a formação de seus dirigentes (classes 03 e 04). Nota-se que os discursos apresentam determinadas funções típicas a partir das variáveis, como é o caso do tipo de sindicato⁴⁸. Assim, aparecem dois grupos: professores com história de filiação ao sindicalismo docente da rede pública de ensino e professores com história de filiação ao sindicalismo docente da rede privada de ensino.

48. A escolha dessa variável para análise esteve pautada pela distinção maior entre os participantes da pesquisa, pois algumas outras variáveis não configuram distinção precisa entre eles, por exemplo, alguns atuam tanto na escola pública como na particular; alguns lecionam ou lecionaram em dois ou três níveis de ensino; alguns estão na ativa numa matrícula e aposentado na outra.

Grupo I – Professores com história de filiação ao sindicalismo docente do ensino público

Neste nível de análise, o *corpus* representou 67,82% do discurso dos sujeitos, ou seja, em torno de 2/3 do discurso total dos sujeitos, o que corresponde ao eixo A das classes 01 e 02. Neste eixo aparecem as palavras: *trabalhador, conquista, movimento, oposição, comunista, rede pública, PCB, PT, salário, conjuntura, grupo, trabalho*. Neste eixo de análise, predomina 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 informante 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”. (participante 18)

Esse discurso do sujeito posiciona o professor dos dias de hoje como mais uma categoria pertencente à classe trabalhadora, o qual se reconhece enquanto tal. No entanto, esse profissional tinha dificuldade de se considerar assim antes dos anos 70. Depois dessa década, o contexto político e social do País é de efervescência do movimento social, de redefinição do quadro social e da instituição do 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, era uma profissão que tinha uma... 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”. (participante 18)

Essa efervescência é marcada também pela queda do padrão social e econômico do professor nas décadas de 70 e 80. 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/início dos anos 80 era uma peça de resistência deste

tipo de professorado, que tinha vivido um processo de empobrecimento”.
(participante 03)

Além da fase do empobrecimento da categoria, os anos 70 foram também de desmistificação da ideologia do “mestre-sacerdote” (grifo nosso). 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”. (participante 11)

Contudo, a posição social elevada do professor se mantém nas regiões interioranas, conforme o destaque desta UCE.

“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”. (participante 09)

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. (participante 07)

Portanto, o participante da pesquisa salienta que o principal motivo da demora para a categoria de professores organizar-se sindicalmente foi a atribuição ou o estereótipo que a profissão historicamente recebeu de trabalho por vocação, em que a mulher desempenhou o papel de propulsora deste modelo.

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 (cf. anexo). A foto abaixo mostra essa situação.



Foto da 1ª Diretoria do SINPRO-Rio, 1931. Fonte: Projeto Memória. (SINPRO-Rio)

A foto, além de demonstrar o perfil da primeira diretoria do sindicato dos professores, formada majoritariamente por homens, revela também que o traje era um fator de distinção social, o que caracteriza o professor da época e o consequente distanciamento das lutas sindicais de outrora.

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 ocupá-las.

“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”. (participante 09)

No marco da expansão do capitalismo, tanto a docência quanto a enfermagem foram consideradas atividades de trabalho que, na medida em que envolviam “o cuidado dos outros”, fossem crianças, fossem doentes, demandavam a realização de atributos tidos como essencialmente femininos. Para poderem concretizar-se estas atividades, demandavam das trabalhadoras o estabelecimento de um vínculo afetivo com o produto de seu trabalho. Não obstante essa afetividade ser constantemente “questionada” do ponto de vista de sua completa realização, configura, desse modo, um campo de tensão permanente entre as demandas do trabalho e as limitações na expansão do afeto-cuidado que ele impõe. (Codo, 2002)

“aí a gente vai discutir uma coisa que é interessante se você estiver pegando assim por outro ângulo, porque, na verdade, vamos dizer assim, enquanto visto como uma profissão feminina, quer dizer assim, as mulheres não tinham ainda este espaço de intervenção mais pública, entra a questão do domínio do público e do domínio do privado”. (participante 07)

A pesquisadora Lia Faria, em seu estudo, questiona: “*quem é essa mulher que se torna professora?*” Daí ela conclui que a mulher escolhe esta profissão porque, à medida que foi “aprimorada” ao longo do processo histórico no “mundo privado” da casa, tornou-se para ela muito difícil adentrar o “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, o sujeito 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. (participante 08)

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 80 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,

OPT 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 à 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)

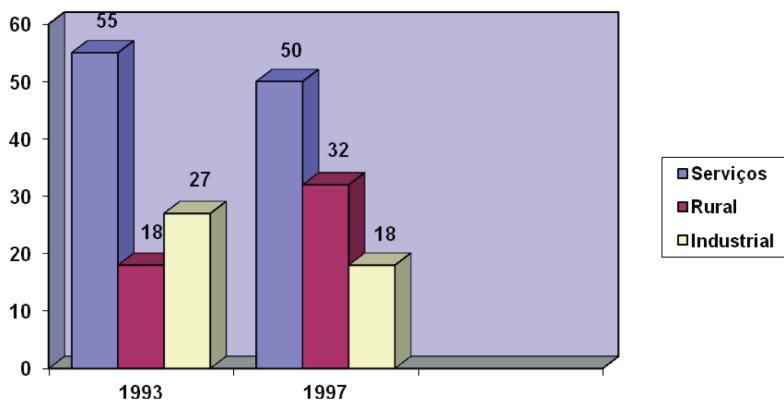
Neste período, o informante salienta que o professor afirma a sua posição de assalariado, igualando-se a outras categorias profissionais. Para ele o professor alcança o

“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”. (participante 04)

De fato, ao analisar os estatutos de fundação e as resoluções dos três primeiros congressos da CUT encontram-se claras e categóricas definições que indicam no sentido acima apontado. No “art. 2º” do Estatuto de fundação da central, aprovado no I Congresso Nacional das Classes Trabalhadoras (CONCLAT), em 1983, afirma-se que “a CUT é uma central sindical unitária classista que luta pelos objetivos imediatos e históricos dos trabalhadores, tendo a perspectiva de uma sociedade sem exploração, onde impera a democracia política, social e econômica”.

Inclusive nos últimos anos houve uma expansão do setor público na CUT. Em parte, como vários autores já observaram, o sindicalismo cutista acompanha as tendências mais gerais do mercado de trabalho, no sentido do crescimento do setor de serviços e retração do setor industrial (Rodrigues, 1997; Nogueira, 1999). A figura 02 abaixo mostra o crescimento do setor de serviços na CUT.

FIGURA 02 – Distribuição dos setores econômicos filiados à CUT, considerando o número de sindicalizado, 1997.



Fonte: CUT, listagem das entidades filiadas, novembro de 1997.

Os dados referentes a 1993 demonstravam que os filiados aos sindicatos do setor de serviços eram responsáveis por 55% do total de sindicalizados

representados pela Central, o setor industrial respondia por 27%, e o setor rural, pelos 18% restantes. Já em 1997, do total de filiados 50% estavam no setor de serviços, 32% no setor rural e 18% no setor industrial. Os setores rural e de serviços foram os principais responsáveis pelo crescimento do número de sindicatos filiados à CUT entre 1993 e 1997. O setor industrial, por sua vez, apresentou, no mesmo período, um crescimento de apenas 10% no número de sindicatos filiados à Central. É importante observar que o crescimento do setor rural, em larga medida, está relacionado à filiação da Condeferação Nacional dos Trabalhadores da Agricultura (CONTAG) à CUT em 1995. (Rodrigues, 1997; Nogueira, 1999)

Voltando à análise do discurso dos sujeitos, observa-se que 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, a necessidade de organização. E o sindicato é um polo organizativo e defensor do magistério”. (participante 06)

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”. (participante 16)

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 à greve”. (participante 04)

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 e, conseqüentemente, no movimento docente do Rio de Janeiro. (Masson, 1988)

Grupo II – Professores com história de filiação ao sindicalismo docente do ensino privado

Neste nível de análise, o *corpus* representou 32,18% do discurso dos sujeitos, ou seja, menos de 1/3 do discurso total, o que corresponde ao eixo B das classes 03 e 04. Nele aparecem as palavras: *fiz, ministério, documento, vice-presidente, diretoria, concurso, curso, aposentei, candidato*. As classes 3 e 4 estão bem próximas, inclusive aproximam-se do eixo horizontal, formando uma mesma nuvem. Neste eixo 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”. (participante 01)

O sujeito que manifesta essa sua posição é do Sindicato dos Professores – 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”. (participante 01)

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”. (participante 01)

A prerrogativa de “greve legal” foi um instrumento repressivo adotado por Dutra, em março de 1946, com a publicação do Decreto no 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 do “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 que 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”. (participante 01)

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 destes sujeitos e aliada às anteriores é a do “seguidismo” na estrutura sindical.

Assim, da análise desta fase, pode-se concluir que os sujeitos do Grupo I, professores com história de filiação ao sindicalismo docente da rede pública de ensino, ressaltou que o atraso na organização sindical docente se deu por conta da atribuição de trabalho por vocação na categoria e que a identidade social do professor como trabalhador se fortalece depois da década de 70. Esta definição se fez sentir pela prática e atuação sindical dos seus dirigentes e 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 para tanto, o instrumento central para a conquista de direitos seria a greve. No Grupo II, 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.

3ª Fase – Análise da ancoragem das diferenças grupais

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 e 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 era atrelado ao enquadramento sindical oficial ou não.

Os sujeitos 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 anos⁴⁹.

Outro fator de determinação no discurso dos sujeitos se relaciona com os embates políticos. Estes se associam com a constituição da identidade da estrutura sindical docente. Desde o surgimento dos sindicatos dos professores, a presença de forças político-partidárias ou não já era marcante. Depois de um período extenso de greve,⁵⁰ adveio a preocupação com a organização da entidade sindical, com a definição das responsabilidades administrativas e com a hierarquização do poder. Assim, os militantes do CEP concentram esforços na preparação do processo das eleições gerais da entidade (eleição da diretoria geral, das direções dos núcleos municipais 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, MEP⁵¹, Convergência Socialista⁵²), PCB, PC do B, Libelu (tendência operário-estudantil Liberdade e Luta, trostkista). (Masson, 1989)

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, inicia-se com fortes mobilizações no bojo do que se denominou de “*Novo Sindicalismo*”. Nos anos posteriores, a Sociedade estrutura uma proposta de planificação da carreira ou

49. Informações disponíveis em <www.sinpro-rio.org.br.> Acesso em: 13 dez. 2005.

50. Em agosto de 1979, os professores cariocas ligados à SEP decretam a segunda greve da categoria, mais longa, difícil e estenuante.

51. Movimento de Emancipação do Proletariado, fundado em 1976, a partir da dissidência da Organização Revolucionária – Política Operária. Cf. Arns, 1985.

52. Dissidência do Partido Operário Revolucionário (Trotskyista), fundada em 1977, cf. Arns, 1985.

Plano de Cargos e Salários (PCC) 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 públicos⁵³. 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 sujeitos, 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 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

53. Na segunda metade de 1978 os jornais do País publicavam um acontecimento inédito: greve dos professores públicos. (Masson, 1988)

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)

Carlos Cury, ao trabalhar o conceito de mediação, diz que este é um elemento rico para entender a essência do fenômeno, para sair da aparência, a pseudoconcreticidade, e chegar ao concreto. Para o autor, a categoria mediação se justifica no momento em que o real é percebido, numa reciprocidade em que os contrários se inter-relacionam dialeticamente e contraditoriamente, e não como uma divisão de processos em que cada parte guarda em si mesma o dinamismo de sua existência. Para o autor, a categoria da mediação, *“expressa as relações concretas e vincula mútua e dialeticamente momentos diferentes de um todo. Neste todo, os fenômenos ou o conjunto de fenômenos que o constituem não são blocos irredutíveis que se oponham absolutamente, em cuja descontinuidade a passagem de um ao outro se faça através de saltos mecânicos. Pelo contrário, em todo esse conjunto de fenômenos se trava uma teia de relações contraditórias que se imbricam mutuamente”*. (Cury 1987:43)

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 80, 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. 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.

Michel Apple aponta que o neoconservadorismo, para ser vitorioso no campo educacional, exige, como contraface da ampliação do controle das instituições escolares⁵⁴, a restrição ao grau de intervenção que os professores possam vir a ter no cotidiano escolar, independentemente de todas as formas aveludadas de cooptação que os neoconservadores desenvolvam, entre elas a adoção do discurso da qualidade total na educação. (Apple, 1995)

Não é à toa que, nas orientações do Banco Mundial para a educação pública brasileira, encontra-se o direcionamento do fluxo escolar segundo necessidades do mercado. Depois se percebeu a inclusão da educação no setor de serviços – o que é pauta nas reuniões de negociação da Organização Mundial do Comércio (OMC). (Rêses, 2004)

A relação entre o processo econômico e a educação, que define esta como fator de produção, esteve presente na escola liberal clássica. Após a Segunda Guerra Mundial, essa tendência perdurou na chamada Teoria da Modernização. A Teoria do Capital Humano é uma esfera particular dessa construção e se expressou como corrente ideológica desse período. Segundo Gaudêncio Frigotto, a ideia de capital humano diz respeito a *“uma quantidade ou a um grau de educação e de qualificação, tomado como indicativo de um determinado volume de conhecimentos, habilidades e atitudes adquiridas, que funcionam como potencializadoras da capacidade de trabalho e de produção”*. (Frigotto, 1996: 41)

54. É importante ressaltar que os parâmetros curriculares unificados e os testes e exames unificados são formas indiretas desse controle.

A suposição era a de que o investimento em capital humano era um dos mais rentáveis, tanto no plano geral do desenvolvimento das nações quanto no plano da mobilidade individual. Porém, o que se observou nos anos subsequentes foram crises profundas do capitalismo, e as promessas do capital humano foram desmentidas pela estagnação, desemprego progressivo e inflação acelerada. Diante disso, a partir da segunda metade dos anos de 1980, a Teoria do Capital Humano mudou algumas componentes que a definiam em meados dos anos de 1960. Ela reduziu a ênfase na forma instrumental de conceber a educação, mas manteve o seu núcleo central. E é assim que *“as novas demandas de educação baseadas nas categorias sociedade do conhecimento, qualidade total, educação para a competitividade, formação abstrata e polivalente, expressam os limites das concepções da Teoria do Capital Humano e as redefinem sob novas bases”* (Frigotto, 1996:19). Deste modo, o capital deixa de ser concebido como uma relação social; o trabalho, de dimensão ontológica (produção das condições materiais de existência), passa a ser apenas mercadoria, e a educação, de prática social, histórica, política e formativa para o trabalho, reduz-se à função técnica de formar recursos humanos, e é apresentada como crença mágica na resolução dos problemas políticos, econômicos e sociais.

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 sujeitos 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 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.

Palavras finais, não definitivas

Essa pesquisa foi organizada a partir de um fato empírico, a saber, que o sindicalismo docente é tardio no Brasil em relação ao sindicalismo operário. O estudo empreendido permitiu reconstruir as origens do sindicalismo docente e explorar interpretações a seu respeito. Como hipótese inicial, foi considerada que a identidade social assumida por esse profissional ao longo dos anos, como portador de uma missão, para atender a um chamamento ou por possuir vocação ou dom “natural” para o exercício do magistério, retardou o início do interesse pela formação de uma organização sindical.

Para tanto, utilizou-se um repertório teórico-empírico que abrangeu a discussão sobre a identidade social do professor; a proletarização da categoria e o trabalho por vocação; o percurso sociohistórico do associativismo e da formação da perspectiva sindical no Brasil; a tessitura social, política, econômica e educacional do Rio de Janeiro nos últimos momentos do período monárquico até as primeiras décadas do período republicano, quando foi criado o primeiro sindicato docente.

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

- 1) Desorganização estrutural do ensino público e sua desvalorização pelo Estado;
- 2) Baixa densidade de professores até 1920;
- 3) Elitismo dos professores na primeira República;
- 4) Enquadramento sindical e conseqüente ausência de sindicalismo autônomo;
- 5) Limitação legal do Estado para a organização sindical no serviço público;
- 6) Ambigüidade da identidade social da profissão de professor;
- 7) Existência de vocação, missão ou dom para o exercício do magistério.

A hipótese inicial foi suplantada ou redimensionada com os resultados da pesquisa. Como bem lembra Merton, o campo abre possibilidades de novas situações ou revela “surpresas” e descobertas imprevistas: *“a pesquisa empírica frutífera não somente comprova hipóteses teoricamente derivadas, como também dá origem a hipóteses novas. Isto pode ser*

chamado de elemento de «serendipidade» da investigação, ou seja, a descoberta, por casualidade ou por sagacidade, de resultados válidos que não eram procurados” (Merton, 1970:172-173). Logo, a hipótese vinculada à construção da identidade social do professor e ao trabalho por vocação se comprovou. Contudo, mais quatro fatores determinaram o aparecimento tardio da organização sindical docente da educação básica no antigo Distrito Federal.

Estes multifatores representam condições objetivas para a demora na organização sindical dos docentes da educação básica. A ambiguidade na identidade social da profissão e a representação do trabalho por vocação carregam aspectos de subjetividade porque também dependem do talante do profissional da educação. Nesse sentido, estas duas condições se caracterizam como um *habitus* no sentido bourdieiano, porque faz a mediação entre os condicionamentos sociais exteriores que as determinam, por exemplo, a religiosidade e o patriarcalismo, e a subjetividade dos sujeitos.

O quadro socioeducacional, no período investigado, era de desorganização estrutural do ensino público e sua desvalorização pelo Estado, com a educação sendo confiada às famílias, portanto como atividade não remunerada. Tal desvalorização e desorganização se evidenciaram no alarmante analfabetismo, chegando à cifra de 90% da população em idade escolar no Brasil. Apesar de o antigo Distrito Federal, coração do País e centro mais culto, ter uma situação privilegiada em relação ao restante do País, o censo de 1906 concluiu que de cada 100 habitantes 48 eram analfabetos. A capital do País, nesta data, tinha uma população de 811.413 habitantes e contava com 438 escolas municipais e particulares e 1.373 docentes, ou seja, três professores para cada escola. Número insuficiente para atender a demanda escolar e também formar sindicato. Consoante a esta situação, também prevalecia o elitismo dos professores na primeira República. Tanto é que uma das participantes da pesquisa caracteriza o perfil de formação dos professores e o contexto socioeconômico dessa época.

Anteriormente a categoria era elitista. No Rio de Janeiro, no Distrito Federal, existia a normalista, que era a classe média alta. Quem fazia o Normal? Noventa e oito por cento das famílias. Era a mulher na escola normal e o homem na escola militar. Havia essa separação específica. Só tinha uma escola normal que era o Instituto de Educação. Depois surgiram novas escolas e com a lei 5.692 abre o espaço para as escolas particulares e formação profissional na área de professores. (participante 06)

Outra condição objetiva foi o enquadramento sindical durante o Governo de Getúlio Vargas. Apesar de ter ocorrido uma disputa da base entre os sindicatos oficiais e os sindicatos autônomos, que resistiram ao enquadramento, o trunfo maior era dos sindicatos oficiais, que contavam com a ajuda estatal por vincular benefícios a estes como o oferecimento da Carta Sindical. Embora as primeiras iniciativas de organização do magistério tenham contado com a participação ativa de militantes anarquistas, que chegaram a organizar um sindicato livre de trabalhadores da educação de curta trajetória, os professores aceitaram sem maiores questionamentos as normas de enquadramento sindical estabelecidas pelo Governo Getúlio Vargas, quando da oficialização da representação sindical no País, momento em que foi criado o primeiro sindicato de professores do Brasil, o do Rio de Janeiro, congregando somente o magistério de ensino secundário.

A limitação legal do Estado para a organização sindical no serviço público foi outra condição objetiva de impedimento de formação do sindicalismo docente pelos professores do ensino público. A Constituição de 1937 vedou o direito de greve nos serviços públicos⁵⁵. Esta Carta Constitucional em seu artigo 139, parágrafo único, dizia que *“a greve e o lockout⁵⁶ são declarados recursos anti-sociais nocivos ao trabalho e ao capital e incompatíveis com os superiores interesses da produção nacional”*. Como o direito sindical tinha uma forte correlação com o direito de greve, a proibição de um ensejou a supressão do outro.

O direito de sindicalização ao servidor público foi negado numa época em que no setor privado já tinha ampla aceitação. Segundo entendimentos da época, o princípio que inspira o sindicalismo é a luta contra a exploração pelo capital e a discussão com os empregadores sobre as condições de trabalho. Uma vez que no serviço público essas condições são fixadas em lei, o sindicato não tinha razão de ser. (Córdova, 1985)

A ambiguidade da identidade social do professor é parte do processo de profissionalização docente. Segundo Nóvoa (1998), a maior complexidade

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

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

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

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

O professor exercia até os anos de 1960 uma função social transcendente, além de um modelo moral e político era também visto como um sacerdote a serviço do saber. A sua vida confundia-se com a missão. Portanto, ser professor era a manifestação de uma vocação ou missão transcendente, não o exercício de uma profissão. Assim sendo, para o período estudado neste trabalho, assevera-se que este perfil contribuiu sobremaneira para o atraso na organização sindical dos docentes, pois a consciência de classe necessária e o poder reivindicativo frente às precárias condições de trabalho não dominaram o pensamento da categoria.

Estudos sociológicos posteriores demonstraram que essa imagem dos atributos do professor foi destruída pela massificação do ensino, de modo que eles já se encontram profundamente envolvidos com estratégias de poder. Estes, quando a serviço do poder dominante, funcionam como “*ideólogos profissionais*” (Althusser, 1974), “*agentes de reprodução cultural*” (Bourdieu & Passeron, 1992) ou “*agentes de controle simbólico*”

(Bernstein, 1977). Noutra vertente e explorando as contradições sociais que assolam as escolas, Henry Giroux (1986) defende a vocação intelectual dos professores e assegura que nem todos são conservadores, muito pelo contrário, estão empenhados na transformação da sociedade.

Os resultados processados e analisados a partir do uso do programa ALCESTE revelaram aspectos relacionados à identidade social do professor e à proletarização docente. A utilização da abordagem tridimensional do sociólogo Doise e seus colaboradores, a partir de três fases ou hipóteses (existência de um campo comum nos discursos dos sujeitos; diferenças individuais ou grupais e ancoragem dessas diferenças), resultou que, no campo comum, os sujeitos revelaram a imprescindibilidade do sindicato para o reconhecimento e a valorização da categoria. Já nas diferenças grupais averiguou-se que o grupo de professores com história de filiação ao sindicalismo do ensino público destacou que o atraso na organização sindical docente se deu por conta da atribuição de trabalho por vocação na categoria e que a identidade social do professor passa pela classificação dela como classe trabalhadora, portanto, concordou com a tese da proletarização docente e apresentou um sindicalismo mais ativo e mobilizador. O grupo de professores com história de filiação ao sindicalismo docente do ensino privado apresentou uma visão mais imobilizadora da categoria, destacando aspectos da sua própria história de militância, em que prevalece o personalismo e o centralismo de decisões. 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 modelo de sindicato, se sindicato atrelado ao enquadramento sindical oficial ou não.

Além da base teórica levantada para a compreensão do sindicalismo docente da educação básica, este estudo também propõe uma nova periodização para o associativismo dos docentes da educação básica no Brasil, conforme foi discutido no capítulo 2, sob o subtítulo “Origem do Associativismo Docente no Brasil”. Grande parte da literatura sobre o assunto situa o início desse movimento nos idos de 1945; porém este estudo posiciona esse marco bem antes, no ano de 1901, com o surgimento da Associação Beneficente do Professorado Público de São Paulo (ABPPSP). Portanto, este primeiro período se inicia em 1901 e se estende até 1931, quando surge o primeiro sindicato de professores do Rio de Janeiro, o Sindicato dos Professores do Ensino Secundário e Comercial do Distrito Federal (atualmente Sinpro-Rio).

Mais contemporaneamente, sobretudo a partir dos anos de 1990, parece estar ocorrendo uma inflexão do sindicalismo docente, dado um certo esgotamento das práticas de luta recentemente empregadas e por terem sido mais difíceis e menos vitoriosos os conflitos com os governos estaduais e municipais.

A atuação do sindicato docente nem sempre se concentrou na defesa das condições de trabalho, na reivindicação salarial ou na crítica às políticas educativas, mas também na promoção da educação e dos modos de aprendizagem. Neste sentido, é pertinente que o movimento sindical assuma também a dimensão original, deslocando-se de ator para autor de processos educativos.

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

Isso implica dizer que, em nível da formulação das políticas educativas, é urgente que o movimento sindical docente requalifique a sua intervenção. Ao contrário de se limitar e esperar cada mudança governamental ou ministerial, os sindicatos de professores deveriam antecipar-se na apresentação pública das suas propostas para o setor.

Na realidade, hoje os sindicatos estão padecendo por conta da impregnação da lógica corporativa e pela acomodação à legislação sindical. Há uma ausência de sentimento de categoria que se alia à baixa capacidade de mobilização dos sindicatos. Por isso, o sindicato docente deve assumir um papel mais amplo do que o que comumente assume. Um dos participantes dessa pesquisa apela para uma ressignificação da prática sindical, com o seguinte argumento:

“O sindicato continua sendo fundamental e ele tem que ter um elemento corporativista porque a primeira defesa é a da categoria, mas também ele não pode ser só isso, ele tem que ser também um sindicato cidadão, que aborde questões culturais, questões mais gerais da sociedade. Isso aí a gente tem visto experiências, avanços e recuos, coisas boas ou coisas ruins, mas o que se percebe é que hoje há um certo fastio, a categoria não participa muito, está muito aquém do desejado, se mobiliza pouco”. (participante 04)

Essa ressignificação da prática sindical passa pelo que o pesquisador de sindicalismo docente na América Latina, Júlian Gindin, chama de “momentos não corporativos das práticas sindicais”. Ele aponta dois significativos momentos que existem na prática sindical no campo educacional: 1) A participação nas lutas sociais. É quando o professorado transcende o corporativismo produzindo instâncias de unidade com outros segmentos de trabalhadores e setores sociais, num processo no qual a própria identidade é construída. Também é o momento em que a categoria de professores se identifica com a classe trabalhadora; 2) A defesa da escola pública. Essa posição desnuda a dimensão privatista das reformas educacionais neoliberais. Os governos com essa perspectiva política têm criticado as entidades sindicais por se apegarem ao passado e defenderem privilégios setoriais. Como o neoliberalismo tem mantido uma hegemonia ideológica sobre a opinião pública, o sindicalismo docente disputa essa hegemonia com a defesa da escola pública, tanto que no momento de uma greve o magistério busca o apoio da comunidade. (Gindin, 2006)

A escola corre o risco de ser impregnada pela racionalidade formal, fazendo-a perder a sua dimensão socializadora, pois o que está em causa é, muitas vezes, uma ideia instrumental da escola a serviço dos valores de mercado.

O sindicalismo não perdeu o seu papel ou se tornou uma instituição *démodé*, do passado, que está destinado a se extinguir, como interpretou Leôncio Martins Rodrigues, em sua obra “Destino do Sindicalismo” (2002). Os sindicatos representam um elemento de organização dos trabalhadores, em uma situação de desorganização social e coletiva, e ainda têm papel essencial a desempenhar: de articulador, mobilizador do diverso e do múltiplo mundo do trabalho.

Dizer que rumamos para uma sociedade do não trabalho, conforme se interpreta da obra do sociólogo italiano, Domenico De Masi (2001), não se sustenta. O que tem acontecido são deslocamentos no mundo do trabalho e uma intensificação da exploração dos trabalhadores formais. Há uma redução do trabalho, mas também uma intensificação da jornada. O que falta é nova configuração na jornada de trabalho, como bem sustenta o professor e pesquisador Sadi Dal Rosso:

Reduzir o trabalho ao mínimo e aumentar ao máximo o tempo de lazer é um dos grandes anseios humanos. O trabalho é necessário para a preservação da

vida e para a construção da sociedade. Mas a vida não se reduz ao trabalho. Viver é muito mais do que trabalhar. Por isso, o objetivo social de produzir cada vez mais espaços de não trabalho, nos quais os indivíduos não sejam coagidos ao trabalho pelo agulhão da necessidade material de reproduzir a vida, nem pela coerção da acumulação de capitais, está entre as ambições humanas mais justificadas. Uma sociedade revolucionária, em que o crescimento pessoal e o desenvolvimento coletivo sejam princípios fundantes, requer que a vida das pessoas seja composta por mais espaços de não trabalho, durante os quais possam dedicar-se a atividades humanas edificantes, do que por tempos de trabalho necessário, ainda que o trabalho necessário seja um componente indispensável da vida em sociedade, neste sentido, o lema é menos trabalho, mais tempo livre! (Dal Rosso, 1996:15)

Não estamos próximos de uma sociedade do ócio ou do lazer, pelo contrário. Vivemos uma contradição que está se agudizando. Há uma redução horizontal e não vertical do trabalho, mas continuamos numa sociedade baseada no mercado. Ou seja, as pessoas precisam do trabalho e da renda para resolver os seus problemas. E, para aqueles que se mantêm empregados, há uma intensificação da jornada e da produtividade. O não trabalho significa exclusão e uma intensificação do trabalho em outros polos do sistema. (Rodrigues, 1997)

Ainda é bastante escassa a produção acadêmica sobre os movimentos de organização docente no Rio de Janeiro, sobretudo na perspectiva aqui adotada, de caráter sociohistórico. Um dos campos abertos para pesquisa é o da análise das associações e uniões: Associação dos Professores do Estado da Guanabara (APEG); Confederação do Professorado Brasileiro (CPB); União dos Professores Primários do Rio de Janeiro (UPPDF/UPRJ); União dos Professores Estaduais (UPE), depois União dos Professores Primários Estaduais (UPPES); Associação dos Professores do Estado do Rio de Janeiro (APERJ); União dos Educadores do Distrito Federal (UEDF); Instituto de Professores Públicos e Privados (IPPP); Liga dos Professores; Ordem dos Professores; Associação dos Professores Primários do Distrito Federal; União dos Educadores da Cidade do Rio de Janeiro (UECIRJ), depois União dos Educadores do Estado da Guanabara. Destaca-se que, mesmo depois de o texto constitucional ter regulamentado o direito de organização sindical para o funcionalismo público, à exceção da UPRJ e da APERJ, que se fundiram para criar o CEP, nenhuma outra assumiu a feição sindical, muitas delas tendo, inclusive, sido extintas. Alguns trabalhos acadêmicos fazem menção

ou referência a essas organizações, porém nenhum se detém em profundidade sobre a sua análise histórica.

Outras pesquisas com este enfoque da história do movimento associativo docente da educação básica podem ser realizadas em outros Estados, como foi possível averiguar, a partir do empreendimento deste estudo, dentre eles: Ceará, Pernambuco, Bahia, Paraná, Rio Grande do Sul, Minas Gerais, Alagoas, Maranhão, Paraíba, Sergipe, etc. Nossa pesquisa permitiu indicar um leque de pesquisas sobre sindicalismo docente ou mesmo em áreas da educação ou em qualquer outra área das Ciências Humanas, a partir dos dados primários dispostos como aporte ao texto.

Neste percurso acadêmico, também pude conhecer personalidades históricas do movimento docente no Rio de Janeiro, alguns vivos, outros já falecidos, que minimamente merecem que seus nomes não fiquem só na memória dos professores e colegas, quando são impelidos a fazer uso, mas que biografias sejam levantadas em prol da dedicação deles ao exercício da profissão de professor.

Uma perspectiva incentivada por esta pesquisa foi a formação da Rede de Pesquisadores sobre Associativismo e Sindicalismo dos Trabalhadores da Educação (Rede ASTE), que já realizou seminários internacionais com a participação de países da América Latina e Europa. A difusão dessa rede pode estar articulada internacionalmente com a Rede de Estudos sobre Trabalho Docente (REDESTRADO), de âmbito latino-americano e também no âmbito europeu, como a *International Standing Conference for the History of Education* (ISCHE), que tem um grupo que se dedica ao estudo do sindicalismo docente (*Standing Working Groups RESEAU – Recherches et Études sur le Syndicalisme Enseignant et les Associations Universitaires*).

Para os que acreditam que a forma-sindicato está esgotada, que já não consegue dar respostas para as transformações em curso no mundo do trabalho, concordamos com o professor e sociólogo Antonio David Cattani, quando diz que *“o sindicato permanece como um componente essencial na organização da sociedade democrática. A reestruturação econômica não diminuiu sua importância, pelo contrário, aumentou ainda mais. Os sindicatos continuam sendo uma instância indispensável para o aperfeiçoamento das relações de produção, para a defesa dos interesses dos mais desfavorecidos na esfera da produção e para a reconstrução do espírito de solidariedade e de igualdade que anima as iniciativas mais progressistas do ser humano”* (Cattani, 2002).

Referências Bibliográficas

- ALEM, Silvio Frank, “*História do Sindicalismo Brasileiro: uma periodização*”. Brasília: Revista Universidade e Sociedade, Ano I, nº 1, pp. 56-65, 1991.
- ALMEIDA, Ângela Maria de Oliveira. “*A Pesquisa em Representações Sociais: fundamentos teórico-metodológicos.*” Revista do Programa de Pós-graduação em Política Social. Universidade de Brasília. Departamento de Serviço Social. Vol. 01, nº 01. 1º semestre de 1998.
- ALMEIDA, Maria Hermínia Tavares de. *Estado e Classes Trabalhadoras no Brasil de 1930 a 1945*. Tese de Doutorado. São Paulo: Universidade de São Paulo, 1978.
- ALTHUSSER, Louis. *Ideologia e Aparelhos Ideológicos do Estado*. São Paulo: Livraria Martins Fontes, 1974.
- ANDRADE, Teresa Ventura de. *A União dos Professores do Rio de Janeiro: um Capítulo da História da Organização Docente (1948-1979)*. Dissertação de Mestrado. RJ: UFF/Niterói, 2001.
- ANTUNES, Ricardo. *O que é sindicalismo*. São Paulo: Brasiliense, 1979.
- _____. *O Novo Sindicalismo*. São Paulo: Scritta, 1991.
- _____. *A Rebelião do Trabalho - O Confronto Operário no ABC Paulista: As Greves de 1978/80*. São Paulo: Editora da Unicamp, 1992.
- _____. *Adeus ao Trabalho? Ensaio sobre as Metamorfoses e a Centralidade do Mundo do Trabalho*. São Paulo: Cortez, 1997.
- _____. *O Caracol e sua Concha – ensaios sobre a nova morfologia do trabalho*. Boitempo Editorial, 1ª Edição São Paulo, 2005.
- APPLE, Michel W. *Educação e Poder*. Tradução de Maria Cristina Monteiro. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.
- _____. *Trabalho Docente e Textos: Economia Política das Relações de Classe e de Gênero em Educação*. Trad. Thomaz Tadeu da Silva, Tina Amado e Vera Maria Moreira. Porto Alegre: Artes Médica, 1995.
- _____. *Os Professores e o Currículo*. Lisboa: Educa, 1997.
- ARAÚJO, Helena. *Towards an Analysis of Social Class and Ideologies in Portuguese Teachers*. Londres: Intitute of Education/Universidade de Londres. Dissertação de Mestrado, 1982.
- ARNS, Dom Paulo Evaristo (prefaciador). *Brasil: nunca mais. Um relato para a história*. 11ª ed. Petrópolis: Vozes, 1985.

- ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS (ABNT). *NBR 6023: informação e documentação – referências – elaboração*. São Paulo: ABNT, 2000.
- AZEVEDO, Fernando Antônio. *As Ligas Camponesas*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1962.
- BARDIN, Laurence. *Análise de Conteúdo*. Trad. Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. Lisboa: Edições 70, 1977.
- BAUER, W. M. & GASKELL, G. (ed.). *Pesquisa Qualitativa com Texto, Imagem e Som – um manual prático*. Tradução de Pedrinho A. Guareschi. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.
- BERG, B. L. *Qualitative Research Methods for the Social Sciences*. Boston: Allyn and Bacon, 1998.
- BERNARDO, João. *Estado: A Silenciosa Multiplicação do Poder*. São Paulo: Escrituras Editora, 1998.
- BERNSTEIN, Basil. *Class, Codes and Control*, Vol. 3. Londres: Routledge Kegan Paul, 1977.
- BOITO Jr., Armando. *Política Neoliberal e Sindicalismo no Brasil*. São Paulo: Xamã, 1999.
- BOURDIEU, Pierre. *Squisse d'une Théorie de la Pratique*. Paris : Librairie Droz, 1972.
- _____. BOLTANSKI, Luc e SAINT MARTIN, Monique de. *As Estratégias de Reconversão : As classes sociais e o sistema de ensino. Educação e Hegemonia de Classe*. Trad. de Maria Alice Machado de Gouveia. Rio de Janeiro: Zahar, 1979.
- BOURDIEU, Pierre. *Questios de Sociologie*. Paris: Éditions du Minuit, 1980.
- _____. *Sociologia*. Organizado por Renato Ortiz. São Paulo: Ed. Ática, 1983.
- _____. *Coisas Ditas*. Tradução de Cássia R. da Silveira e Denise Moreno Pegorim. São Paulo: Ed. Brasiliense, 1990.
- _____. *O Poder Simbólico*. Tradução de Fernando Tomaz. Rio de Janeiro/Lisboa: Bertrand Brasil /DIFEL, 1991.
- BOURDIEU, Pierre & PASSERON, Jean Claude. *A reprodução. Elementos para uma teoria do sistema de ensino*. 3ª ed., Rio de Janeiro, Francisco Alves, 1992.
- BRASIL. Ministerio da Indústria, Viação e Obras Publicas. Directoria Geral de Estatística. *Recenseamento Geral do Brasil 1872 – Império do Brazil*,

1872.

_____. Ministério da Indústria, Viação e Obras Públicas. Directoria Geral de Estatística. *Synopse de Recenseamento*. 31 de dezembro de 1890.

_____. Ministério da Indústria, Viação e Obras Públicas. Directoria Geral de Estatística. *Synopse de Recenseamento*. 31 de dezembro de 1900.

_____. *Recenseamento do Rio de Janeiro (Districto Federal)*. 20 de setembro de 1906.

_____. Diretoria Geral de Instrução. Estatística Escolar. Volume 1. Rio de Janeiro, Tipografia da Estatística, 1916.

_____. Diretoria Geral de Estatística. Recenseamento do Brasil. Volume II. 1ª Parte, 1º de setembro de 1920.

_____. Ministério do Trabalho, Indústria e Comércio. *O Sindicalismo no Distrito Federal – Profissões Liberais*. Boletim nº 14 de 1935.

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

_____. STF confirma constitucionalidade do piso nacional dos professores como vencimento inicial. Agência Brasil. Empresa Brasil de Comunicação. Disponível em : <www.ebc.com.br> Acesso em : 12 jul. 2011.

BRAVERMAN, Harry. *Trabalho e capital monopolista: a degradação do trabalho no século XX*. 3ª ed. Tradução de Nathanael C. Caixeiro. Rio de Janeiro, 1987.

BRUSCHINI, C. & AMADO, T. *Estudos sobre mulher e educação*. Cadernos de Pesquisa. São Paulo, nº 64, p. 4-13, fev., 1988.

BRUSCHINI, C. & BARROSO. *Cadernos de Pesquisa*. Rio de Janeiro: Fundação Carlos Chagas, nº 64, 79 pp, fev, 1988.

CARDOSO, Sérgio Ricardo Pereira & TAMBARA, Elomar. Associação Sul Rio-Grandense de Professores: um caso de associativismo mútuo docente (1929-1979). In: DAL ROSSO, Sadi (org). *Associativismo e Sindicalismo em Educação – organização e lutas*. Brasília: Paralelo 15, 2011.

CARONE, Edgard. *Movimento Operário no Brasil*. (1877-1944). São Paulo: DIFEL, 1981.

_____. *Brasil anos de crise: 1930 – 1945*. Ática: São Paulo, 1991.

- CARVALHO, José Murilo de. *Os Bestializados: o Rio de Janeiro e a República que não foi*. São Paulo: Companhia das Letras, 1987.
- CARTER, Robert. *Capitalism, Class Conflict and the New Middle Class*. Londres: Routledge and Gegan, 1985.
- CASSEL, C. & SYMOM. *Qualitative Methods in Organizational Research: a practical guide*. London: Sage, 1995.
- CASTEL, Robert. *As Metamorfoses da Questão Social*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.
- CATANI, Denice Bárbara. *Educadores à meia-luz. (Um estudo sobre a Revista de Ensino da Associação Beneficente do Professorado Público de São Paulo: 1902-1918)*. São Paulo: FEUSP, Tese de Doutorado, 1989.
- CATANI, D. et al. *História, Memória e Autobiografia da Pesquisa Educacional e na Formação*. In: CATANI, D. et al. (org.) *Docência, memória e gênero: estudos sobre formação*. São Paulo: Escrituras Editora, 1997.
- CATTANI, Antonio David (coord.). *Dicionário Crítico sobre Trabalho e Tecnologia*. 4ª Ed. ver. ampl. Petrópolis: Vozes; Porto Alegre: Ed. da UFRGS, 2002.
- CERDEIRA, Mª da Conceição e PADILHA, Maria Edite. *A Sindicalização e alguns comportamentos sindicais*. Lisboa: MESS, 1990.
- CIAVATTA, Maria & FRIGOTTO, Gaudêncio (orgs.). *Teoria e Educação no Labirinto do Capital*. Petrópolis: Vozes, 2001.
- CIAVATTA, M. A construção da democracia pós-ditadura militar: políticas e planos educacionais no Brasil. In: FÁVERO, O.; SEMERARO, G. (Org.). *Democracia e construção do público no pensamento educacional brasileiro*. Petrópolis: Vozes, 2002.
- CODO, Wanderley (coord.). *Educação: carinho e trabalho*. 3ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes/ Brasília: CNTE: Universidade de Brasília, Laboratório de Psicologia do Trabalho, 2002.
- COELHO, Ricardo B. Marques. *O Sindicato dos Professores e os Estabelecimentos Particulares de Ensino no Rio de Janeiro 1931-1950*. Dissertação de Mestrado. Niterói: UFF/ ICHF, 1988.
- CONFEDERAÇÃO DOS PROFESSORES DO BRASIL/ CONFEDERAÇÃO NACIONAL DOS TRABALHADORES EM EDUCAÇÃO (CPB/CNTE). *Evolução das Reivindicações e Formas de Encaminhamento/Estrutura Interna*. Brasília, 1983.
- CONFEDERAÇÃO NACIONAL DOS TRABALHADORES EM

- EDUCAÇÃO (CNTE). *Jornal CNTE Notícias*. Brasília, nº 6, 1989.
- _____. Revista de Educação da CNTE (Coletânea de Textos do XXV Congresso Nacional dos Trabalhadores em Educação). Brasília: nº 2, 1995.
- CÓRDOVA, Efrén. *As relações coletivas de trabalho na América Latina*. São Paulo: LTr Editora, 1985.
- COSTA, Cléria Botelho da & MAGALHÃES, Nancy Alessio (orgs). *Contar História, fazer história – História, cultura e memória*. Brasília: Paralelo 15, 2001.
- CROS, M. *Les Apports de la linguistique: langage des jeunes et sida*. EM A.N.R.S. (Agence Nationale de Recherche sur le Sida). Les jeunes face au Sida: de la recherche à la action (pp. 50-61). Paris: A.N.R.S, 1993.
- CRUZ, Hélvia Leite. *Condições de Construção Histórica do Sindicalismo Docente da Educação Básica*. Tese de Doutorado. Brasília: Universidade de Brasília/Departamento de Sociologia, 2008.
- CUNHA, Luiz Antônio. “*Organização do Campo Educacional: As Conferências de Educação*”. In: Educação e Sociedade. São Paulo: maio, 1981.
- CURY, Carlos R. J. *Educação e Contradição: elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo*. 3ª ed. São Paulo: Cortez/ Editores Associados, 1987.
- DAL ROSSO, Sadi. *A Jornada de Trabalho na Sociedade: o castigo de Prometeu*. São Paulo: Editora LTR, 1996.
- DAL ROSSO, Sadi e LUCIO, Magda de Lima. “*O Sindicalismo Tardio da Educação Básica no Brasil*”. Revista Universidade e Sociedade. Brasília-DF, ano XIV, nº 33, junho: 115-125, 2004.
- DAL ROSSO, Sadi *et al.* “*Sindicato e Estado no Anteprojeto de Reforma Sindical de 2005*”. Tomo. Revista do núcleo de pós-graduação e pesquisa em ciências sociais da Universidade Federal de Sergipe, ano x, nº 10, jan/ jun 2007.
- DAL ROSSO, Sadi (org). *Associativismo e Sindicalismo em Educação – organização e lutas*. Brasília: Paralelo 15, 2011.
- DE MASI, Domenico. *O Ócio Criativo*. 4ª ed. Rio de Janeiro: Ed. Sextante, 2001.
- DOISE, Willem; CLÉMENCE, Alain.; LORENZI-CIOLDI, Fabio. *Représentations Sociales*. Grenoble, PUG, 1992.
- DOISE, Willem; CLÉMENCE, Alain; LORENZI-CIOLDI, Fabio.

Prises de position et principes organisateurs des représentations sociales. In: GUIMELLI, Christian (org.) *Structures et transformations des représentations sociales*. Paris, Lausanne, Delachaux et Niestlé, 1994.

DOISE, Willem. *Atitudes e representações sociais*. In: JODELET, Denise (org.) Rio de Janeiro, EDUERJ, 2001.

DORIN, Lanoy. “*Análise de uma Educação em Constante Crise*”. IN: Revista do Professor, nº 57, ago/set/1960.

DULLES, John W. F. *Anarquistas e Comunistas no Brasil, 1900-1935*. Trad. César Parreiras Horta. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1977.

DURKHEIM, Émile. *As regras do método sociológico*. São Paulo: Cia Ed. Nacional, 1977.

ELIAS; Norbert. *Introdução à Sociologia*. Lisboa: Edições 70, 1970.

ENGELS, Friedrich. *A Situação da Classe Trabalhadora na Inglaterra*. São Paulo: Global, 1988.

ENGUITA, Mariano Fernández. *A Face Oculta da Escola – Educação e Trabalho no Capitalismo*. Trad. Tomaz Tadeu da Silva. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

_____. *Tecnologia e Sociedade: a organização do trabalho e da educação. Trabalho, Educação e Prática Social*. Organização de Tomaz Tadeu da Silva. Porto Alegre, Artes Médicas, 1991.

FARIA, José Henrique de. *O Autoritarismo nas Organizações*. Curitiba: Criar Edições, 1985.

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?* Dissertação de Mestrado em Educação. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1989.

FARR, Robert M. Interviewing: the Social Psychology of the Interview. In: F. Fransella (ed.) *Psychology for Occupational Therapists*. London: Macmillan, 1982.

FAUSTO, Boris. *História do Brasil*. São Paulo: EdUSP, 1995.

FREIRE, Paulo. *Conscientização: Teoria e Prática da Libertação*. São Paulo: Moraes, 1980.

_____. *Ação Cultural para a Liberdade e outros escritos*. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1984.

_____. *Pedagogia da autonomia*. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

FRIGOTTO, Gaudêncio. *A produtividade da Escola Improdutiva: um (re) exame das relações entre educação e estrutura econômico-social capitalista*.

- São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1984.
- _____. *Educação e a Crise do Capitalismo Real*. São Paulo: Cortez, 1996.
- GALLO, Sílvio D. de Oliveira. *Educação Anarquista: Por uma Pedagogia do Risco*. Campinas: Faculdade de Educação/Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Dissertação de Mestrado, 1990.
- GASKELL, George. “Entrevistas Individuais e Grupais”. IN: BAUER, W. M. & GASKELL, G. (ed.). *Pesquisa Qualitativa com Texto, Imagem e Som – um manual prático*. Tradução de Pedrinho A. Guareschi. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.
- GHEDIN, Evandro. Professor reflexivo: da alienação da técnica à autonomia da crítica. In: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (Orgs.). *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. pp. 129-150. São Paulo: Cortez, 2002.
- GIANNOTI, Vito. *Reconstruindo Nossa História: Cem Anos de Luta Operária*. Rio de Janeiro: Vozes, 1988.
- GINDIN, Julián José. *Sindicalismo Docente e Estado – as práticas sindicais do magistério no México, Brasil e Argentina*. Dissertação de Mestrado. Rio de Janeiro: Universidade do Estado do Rio de Janeiro/Programa de Pós-graduação em Educação, 2006.
- GINDIN, Julián José; FERREIRA, Márcia Ondina Vieira e DAL ROSSO, Sadi (orgs). *Associativismo e Sindicalismo em Educação: teoria, história e movimentos*. Brasília: Paralelo 15, 2013.
- GIROUX, Henry A. “*Authority, Intellectuals, and the Politics of Practical Learning*”. Teachers College Record, vol. 8, nº 11, pp. 22-40, 1986.
- _____. *Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem*. Porto Alegre, Artes Médicas, 1997.
- GIÚDICE, Alberto Ferreira. “*Problemas Educacionais*”. IN: Revista do Professor, nº 57, ago/set/1960.
- GOLDMACHER, Marcela. Movimento Operário: aspirações e lutas. Rio de Janeiro (1890-1906). IN: MATTOS, Marcelo Badaró (Coord.). *Trabalhadores em greve, polícia em guarda: greves e repressão policial na formação da classe trabalhadora carioca*. Rio de Janeiro: Bom Texto: Faperj, 2004.
- GOMES, Angela de Castro. A escola republicana: entre luzes e sombras. In: Gomes, Angela de Castro; PANDOLFI, Dulce Chaves e ALBERTI, Verena (coord.). *A República no Brasil*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2002.

- GONDAR, J. Lembrar e esquecer: desejo de memória. In: COSTA, I. e GONDAR, J. (org.) *Memória e Espaço*. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2000.
- GOENDER, Jacob. *Combate nas Trevas: A Esquerda Brasileira, das Ilusões Perdidas à Luta Armada*. São Paulo: Ática, 1987.
- GRAMSCI, Antônio. *Os intelectuais e a Organização da Cultura*. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. 9ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1995.
- GUEDES, Terezinha e IVANQUI, Ivan. *Aspecto da seleção de variáveis na análise de correspondência*. Maringá, Universidade Estadual de Maringá/ Departamento de Estatística, 1999. mimeo
- HALBWACHS, Maurice. *A Memória Coletiva*. São Paulo: Centauro, 2004.
- HOBBSAWM, Eric. *Sobre História*. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.
- HONIGMANN, John J. “Ethos”. In: SILVA, Benedicto (coord.). *Dicionário de Ciências Sociais*. 2ª ed. Rio de Janeiro: Ed. da Fundação Getúlio Vargas, 1987.
- HYPÓLITO, Álvaro Moreira. “Processo de trabalho na escola: algumas categorias para análises”. *Teoria e Educação* Nº 4, pp. 3-22. Porto Alegre, Pannonica, 1991.
- _____. *Trabalho docente, classe social e relações de gênero*. São Paulo: Ed. Papyrus, 1997.
- IANNI, Octávio. *O Colapso do Populismo do Brasil*. São Paulo: Editora Civilização Brasileira, 1994.
- IMAGE. *ALCESTE: um software de análise de dados textuais*. Disponível em: <www.image.cict.fr/alceste.html> Acesso em: 10 dez. 2007.
- JODELET, Denise (org.). *As Representações Sociais*. Tradução de Lilian Ulup. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001
- JÚNIOR, Amarílio Ferreira. *Sindicalismo e Proletarização – A Saga dos Professores Brasileiros*. Tese de Doutorado. São Paulo: Universidade de São Paulo/Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, 1998.
- KASSICK, Clóvis & BERON KASSICK, Neiva. “A Contribuição do Pensamento Pedagógico Libertário para a História da Educação Brasileira”. In: *Utopia*. Lisboa, nº 5, 1997.
- KOVAL, B.A. *A História do Proletariado Brasileiro: 1857-1967*. São Paulo: Alfa Omega, 1982.
- KRONBERGER & WAGNER. Palavras-chave em contexto: Análise estatística de textos. In: BAUER, W. M. & GASKELL, G. (ed.). *Pesquisa*

- Qualitativa com Texto, Imagem e Som – um manual prático*. Tradução de Pedrinho A. Guareschi. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.
- KRUEGER, R. *Focus Groups: a practical guide for applied research*. USA, Sage, 1994.
- LAHIRE, Bernard. *L'Homme Pluriel*. Paris: Nathan, 1998.
- LAVILLE, Christian & DIONE, Jean. *A Construção do Saber*. Trad. Heloísa Monteiro e Francisco Settineri. Porto Alegre: Editora Artes Médicas Ltda.; Belo Horizonte: Editora UFMG, 1999.
- LEFEBVRE, H. *O fim da história*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1971.
- LEITE, Ivonaldo. *Combatividade Sindical: As Lutas do Passado e os Desafios do Presente*. João Pessoa: Ideia Editora, 1996.
- LÊNIN, Vladimir Ilich. *Sobre os Sindicatos*. São Paulo: LECH, 1979.
- LINHARES, Hermínio. *Contribuição à história das lutas operárias no Brasil*. 2ª ed. São Paulo. Alfa-Ômega, 1977.
- LOBO, Eulália Maria Lahmeyer (Coord.). *Rio de Janeiro Operário – natureza do Estado, conjuntura econômica, condições de vida e consciência de classe*. Rio de Janeiro: Acess Editora, 1992.
- LOPES, Eliane Marta S. T. *A Educação da Mulher: a feminização do magistério*. Teoria & Educação, 4, 1991.
- LOURO, Guacira Lopes. *Gênero, sexualidade e educação*. 2. ed. Petrópolis: Vozes; CNTE, 1998.
- LUGLI, Rosario S. Genta. *O Trabalho Docente no Brasil: o Discurso dos Centros Regionais de Pesquisa Educacional e das Entidades Representativas do Magistério*. Dissertação de Mestrado. São Paulo: Universidade de São Paulo/FEUSP, 2002.
- LUIZETTO, Flávio. *Utopias Anarquistas*. São Paulo: Brasiliense, 1982.
- LUKÁCS, Georg. *Ontologia do Ser Social — os princípios ontológicos fundamentais de Marx*. São Paulo, Ed. Ciências Humanas, 1979.
- MALUF, Marina e MOTT, Maria L. *Recônditos do mundo feminino*. IN: SEVCENKO, Nicolau. *História da Vida Privada no Brasil*. 03 volumes (Col. História da vida privada no Brasil). Volume 3, cap. 5, pp.367-422. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.
- MARX, K. *Grundrisse der Kritik der Politischen Ökonomie (Fundamentos da Crítica da Economia Política) (1857/1858)*. Berlim, 1953.
- MARX, K. *O Capital: crítica da economia política*. Livro I, Vol. 1. Tradução de Regis Barbosa e Flávio R. Kothe. 2ª ed. São Paulo: Nova Cultural, 1985.
- MARX, Karl & ENGELS, Friedrich. *A ideologia Alemã*. SP: Martins

Fontes, 1998.

MASSON, Máximo A. Campos. *Magistério e Sindicalismo: A Trajetória do Centro de Professores do Rio de Janeiro*. Dissertação de Mestrado. DFCS/IFCS/UFRJ, 1988.

_____. *Campo Educacional, Magistério e Modernidade: A Situação dos Professores na Sociedade Brasileira*. Tese de Doutorado. Rio de Janeiro: UFRJ/CFCH/FE, 1997.

_____. *Novos e Velhos Sindicalismos no Rio de Janeiro (1955-1988)*. Rio de Janeiro, Vício de Leitura, 1998.

MATTOS, Marcelo Badaró (Coord.). *Greves e repressão policial ao sindicalismo carioca: 1945 – 1964*. Rio de Janeiro: APERJ/FAPERJ, 2003.

_____. *Trabalhadores em greve, polícia em guarda: greves e repressão policial na formação da classe trabalhadora carioca*. Rio de Janeiro: Bom Texto: Faperj, 2004.

MERTON, Robert K. *Sociologia – Teoria e Estrutura*. Trad. Miguel Maillat. São Paulo: Ed. Mestre Jou, 1970.

MÉSZÁROS, I. *Filosofia, Ideologia e Ciência Social*. São Paulo: Ensaio, 1993.

MILLS, C. Wright. *A Nova Classe Média (White Collar)*. Trad. Vera Borda. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1969.

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 UPPEES e o SEPE-RJ*. Dissertação de Mestrado. Niterói: UFF, 2005.

NAGLE, Jorge. *Educação e Sociedade na Primeira República*. 1ª reimpressão. São Paulo: EPU; Rio de Janeiro: Fundação Nacional de Material Escolar, 1976.

NOGUEIRA, Arnaldo J.F. Mazzei. *Emergência e Crise do Novo Sindicalismo no Setor Público Brasileiro*. In: RODRIGUES, Iram Jácome. (Org). *O novo sindicalismo: Vinte anos depois*. Vozes: Petrópolis, 1999.

NOSELLA, Paolo. “A Escola Brasileira no Final do Século: Um Balanço”. In: FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.). *Educação e Crise do Trabalho: Perspectivas de Final de Século*. Petrópolis: Vozes, 1998.

NÓVOA, António. *Les temps des professurs*. Lisboa: Instituto Nacional de Investigação Científica, 1987.

_____. *Os professores: quem são? Onde vêm? Para onde vão?* In: STOER, Stephen R. (org). *Educação, Ciências Sociais e Realidade*

- Portuguesa. Porto: Ed. Afrontamento, 1991.
- _____. “Para o estudo sócio-histórico da gênese e desenvolvimento da profissão docente”. Porto Alegre: Teoria e Educação n° 4, pp 109-137, 1991b.
- _____. “Professionnalisation des enseignants et sciences de l’éducation”. In: *Paedagogica Historica*. Supplementary series. Vol. II, 1998. pp 403-430.
- _____. (org). *Profissão Professor*. Porto: Porto Editora, 1999.
- NUNES, Clarice. *A sina desvendada – educação em revista*. Belo Horizonte, 2, p. 58-65, dez. 1985.
- OFFE, Claus. *Trabalho e Sociedade: Problemas Estruturais para o Futuro da Sociedade do Trabalho*. São Paulo: Brasiliense, 1989a.
- _____. *Trabalho: Categoria-chave da Sociologia?* Revista Brasileira de Ciências Sociais, n° 10, v. 4, ANPOCS/Vértice. São Paulo: junho de 1989b.
- OLIVEIRA, Roberto Cardoso de. *Identidade, Etnia e Estrutura Social*. São Paulo: Livraria Pioneira, Ed. São Paulo, 1976.
- PARO, Vitor Henrique. *Administração Escolar: Introdução Crítica*. 5ª ed. São Paulo: cortez, 1991.
- PATARRA, Neide. Dinâmica populacional e urbanização no Brasil: o período do pós-30. In: FAUSTO, Boris (dir.). *O Brasil republicano. Economia e cultura (1930-1964)*. 3ª ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1995.
- PERRENOUD, P. *Práticas pedagógicas, profissão docente e formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1993.
- PETITAT, André. *Produção da Escola/Produção da Sociedade. Análise sócio-histórica de alguns momentos decisivos da evolução escolar no ocidente*. Tradução de Eunice Gruman. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.
- PIMENTA, S.G. *Formação de professores – saberes da docência e identidade do professor*. Revista da Faculdade de Educação, v.22, n.2, p.72-89, jul./dez. 1996.
- POLLACK, Michael. *Memória, Esquecimento, Silêncio*. Rio de Janeiro. In: Revista de Estudos Históricos, vol. 2, n. 3, pp. 3-15, 1989.
- REBELLO, Gilson. *A Guerrilha de Caparaó*. São Paulo: Alfa-Omega, 1980.
- REINERT, M. *Une Méthode de Classification Descendante Hiérarchique: Application a l’Analyse Lexicale par Contexte, Les Cahiers de l’Analyse des Données*, 8(2), pp. 187-98. 1983.
- _____. ALCESTE. *Une Méthodologie d’analyse de Données*

Textuelles et une Aplication: Aurélia de Gérard de Nerval, Bulletin de Méthodologie Sociologique, 26, pp. 24-54 1990.

_____. Les “Mondes Lexicaux” et leur “Logique” à Travers l’analyse Statistique d’un Corpus de Récits de Cauchemars, Langage et société, 66, pp. 5-39, 1993.

_____. *Manuel du Logiciel ALCESTE (Version 3.2)* (computer program). Toulouse: IMAGE (CNRS-UMR 5610), 1998.

REIS, Sólton Borges dos. “O problema da Educação”. IN: Revista do Professor, nº 41, setembro de 1958.

RÊSES, Erlando da Silva. *E com a Palavra: Os Alunos - Estudo das Representações Sociais dos Alunos da Rede Pública do Distrito Federal sobre a Sociologia no Ensino Médio*. Brasília: Departamento de Sociologia da Universidade de Brasília. Dissertação de Mestrado, 2004.

_____. Análise da Inclusão do Eixo Trabalho nas Políticas Públicas de Educação. In: CUNHA, Célio da; SOUSA, José Vieira de e SILVA, Maria Abádia (orgs). *Avaliação de Políticas Públicas de Educação*. Brasília: Faculdade de Educação/Universidade de Brasília; Liber Livro, 2012.

_____. A Construção do Método no Materialismo Histórico-Dialético e a Atualidade do Pensamento Marxista no Contexto da Crise Econômico-Financeira. In: CUNHA, Célio da; SOUSA, José Vieira de e SILVA, Maria Abádia (Org.). *O Método Dialético na Pesquisa em Educação*. (Coleção Políticas Públicas de Educação). Campinas, SP: Autores Associados/ Brasília,DF: Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, UnB, 2014.

RIBEIRO, Aldry Sandro. *ALCESTE: Análise Quantitativa de Dados Textuais*. Laboratório de Psicologia Escolar (PED/IP/UnB). Mimeo. s/d.

RIBEIRO, Maria Luisa Santos. *A Formação Política do Professor de 1º e 2º graus*. Editora Autores Associados, 1984.

RODRIGUES, Iram Jácome. *Sindicalismo e Política: A Trajetória da CUT*. SP: Editora Scritta, 1997.

RODRIGUES, Leôncio Martins. *Destino do Sindicalismo*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo: FAPESP, 2002.

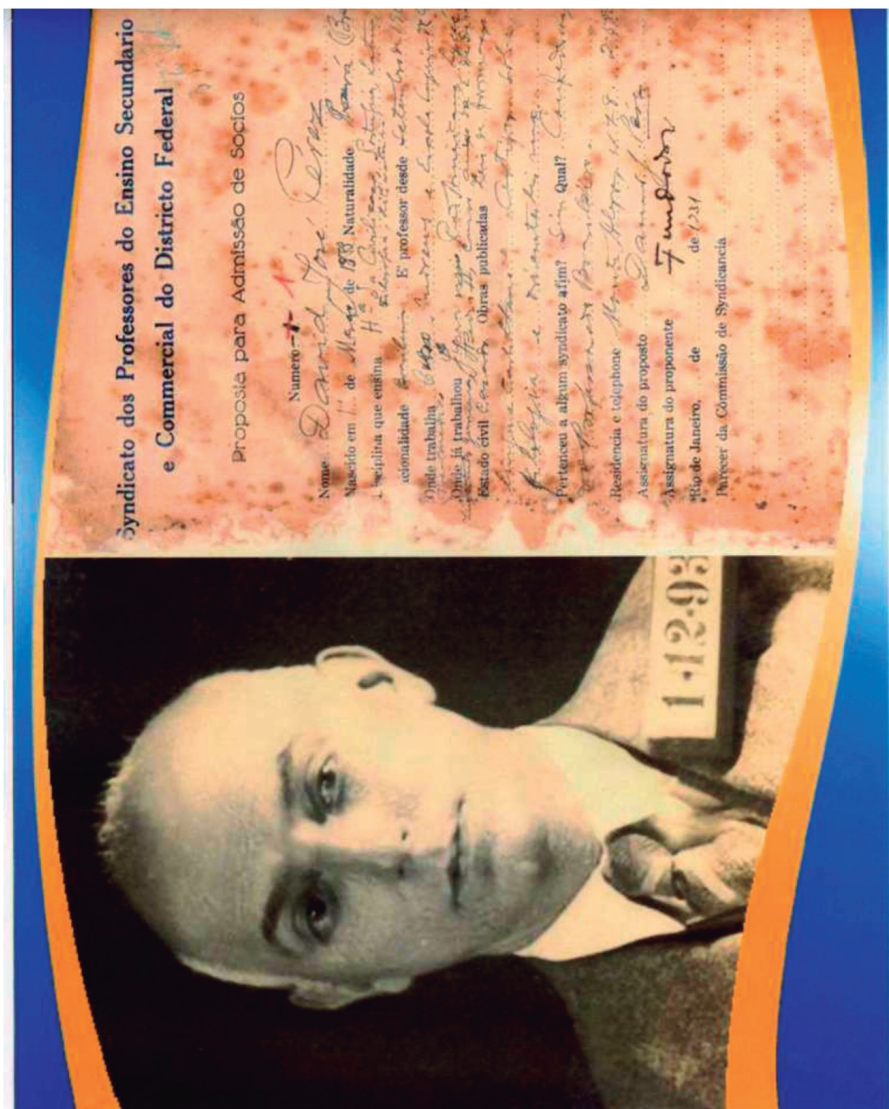
ROMANELLI, Otaíza. *História da Educação Brasileira (1930/1973)*. 11ª ed. Petrópolis: Vozes, 1989.

SÁ, Celso P. de. *Representações sociais: o conceito e o estado atual da teoria*. In: SPINK, M. J. (org.) *O conhecimento no cotidiano*. São Paulo,

- Brasiliense, 1993.
- SAVIANI, D. *Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política*. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1983.
- _____. *Ensino público e algumas falas sobre universidade*. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1984.
- SETTON, Maria da Graça. *A Teoria de Habitus em Pierre Bourdieu: uma leitura contemporânea*. Revista Brasileira de Educação. Maio/jun/Jul/Ago. Nº 020. São Paulo: Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação, pp. 60-70, 2002.
- SETÚBAL, Aglair Alencar. Análise de Conteúdo – suas implicações nos estudos das comunicações. IN: MARTINELLI, M.L. (org.). *Pesquisa Qualitativa: um instigante desafio*. São Paulo: Veras Editora, 1999.
- SILVA, Antônio Ozaí da. *História das tendências no Brasil (Origens, cisões e propostas)*. São Paulo: Proposta Editorial, 1987.
- SILVA, Iliada Pires da. *Associação Beneficente do Professorado Público do Estado de São Paulo: a constituição de um perfil sócio-cultural docente - 1901-1910*. Tese de Doutorado. São Paulo: Universidade de São Paulo, 2004.
- SILVA, Tomaz T. da. *O que Produz e o que Reproduz em Educação*. Ensaios de Sociologia da Educação. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.
- _____. (org). *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis: Vozes, 2000.
- SIMÃO, AZIS. *Sindicato e Estado*. São Paulo: Dominum Editora, 1966.
- SKIDMORE, Thomas E. *Brasil: de Castelo a Tancredo. 1964-1985*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.
- SNYDERS, G. *Escola, classe e luta de classes*. São Paulo: Centauro, 1976.
- 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*. Tese de Doutorado, UnB: Brasília, 2001.
- SOUBIALE, N. & ROUSSIAU, N. *Social Representation of Islam and Changes in the Esthereotype of Muslims*. Psicologia: Teoria e Pesquisa, 14, pp. 191-202, 1998.
- STOTZ, Eduardo Navarro. *A União dos Trabalhadores Metalúrgicos na Construção do Sindicato Corporativista: 1932-1945*. Dissertação de Mestrado. Niterói: Universidade Federal Fluminense, 1986.

- SUBIRATS, Marina. *El Empleo de Los Licenciados*. Barcelona: Editorial Fontanella, 1981.
- THIOLLENT, Michel. *Metodologia da Pesquisa*. 9ª. ed. São Paulo: Cortez, 1997.
- TOLEDO, Caio Alves de. *Dicionário universal de curiosidades*. São Paulo: CIL S.A., 1966.
- VELOZ, M.C.T; NASCIMENTO-SHULZE, C.M; CAMARGO, B.V. Representações Sociais do Envelhecimento, 1998. Mimeo.
- VIANA, J. Segadas. *A organização Sindical Brasileira*. Rio de Janeiro: O Cruzeiro, 1943.
- VICENTINI, Paula Perin & LUGLI, Rosário S. Genta. Associativismo Docente no Brasil: configurações e estratégias de legitimação do final do século XIX à década de 1970. In: DAL ROSSO, Sadi (org). *Associativismo e Sindicalismo em Educação – organização e lutas*. Brasília: Paralelo 15, 2011.
- VIEIRA, Juçara Dutra. *Identidade Expropriada – Retrato do Educador Brasileiro*. Brasília: CNTE, 2003.
- WENZEL, Renato Luiz. *Professor: Agente da Educação?* Campinas: Papirus, 1994.
- YANNOULAS, Silvia C. *Educar: Una profesión de mujeres? La feminización del Normalismo y la Docencia Brasil y Argentina (1870-1930)*. Tese de Doutorado Conjunto em Estudos Comparativos sobre América Latina e Caribe. Faculdade Latino Americana de Ciências Sociais (FLACSO) e Universidade de Brasília (UnB). Brasília, 1994.
- _____. Notas para a integração do enfoque de gênero na educação profissional. In: VOGEL, A. (Org.). *Trabalhando com a diversidade no PLANFOR: Raça/ cor, gênero e pessoas portadoras de necessidades especiais*. SP: UNESP, 2001.

Anexo 1 – Filiação e foto de um dos fundadores do Sinpro-Rio, David José Pérez



Fonte: Projeto Memória (SINPRO-Rio).

Anexo 2 - Diretorias do Sinpro-Rio (1931-1949)

CONSELHOS E DIRETORIAS DO SINDICATO DOS PROFESSORES

31/05/1931¹ a 05/07/1931

Diretoria Provisória²

Presidente: David Pérez
Secretário: Cornélio José Fernandes
Tesoureiro: Erymã Carneiro

05/07/1931³ a 11/06/1932

Conselho Diretor

Agrícola Bethlen, Allyrio Reveillau, Amandio Sobral, Bias Farias, Clovis Salgado, Cornélio Fernandes, David Pérez, Edgard Sussekind de Mendonça, Emílio de Barros, Erymã Carneiro, Eugenio Nicall, Hahnemann Guimarães, José Aguirre, Jurucey de Carvalho Veiga, Juvenal Carneiro, Marcos B. dos Santos, Octávio Diniz, Octávio Vinell, Pedro Coutinho Filho, Roberto Seidl.

Diretoria⁴

Presidente: Hahnemann Guimarães
Vice-Presidente: Agrícola Bethlem
Secretário-Geral: Cornélio Fernandes
1º Secretário: Emílio de Barros
2º Secretário: Pedro Coutinho Filho
1º Tesoureiro: Erymã Carneiro
2º Tesoureiro: Juvenal Carneiro
Comissão de Finanças: Octávio Vinelli, Bias Farias, Roberto Seidl
Comissão de Sindicâncias: Marcos B. dos Santos, Amandio Sobral, Octávio Diniz

Obs.: Hahnemann logo se afastou pois na Assembléia de setembro de 1931 Bethlem já ocupava a presidência.⁵ Na sessão do

Conselho de 29/10/1931 foi declarado vago o cargo de 2º Tesoureiro, havendo também 3 vagas de Conselheiro que foram preenchidas, respectivamente por Jurucey C. Veiga, Augusto Bracet, Fernando Chaves Faria e Achilles Moreira Alves.⁶

11/06/1932⁷ a 12/06/1933

Conselho Diretor

Adalberto J. Pizarro Loureiro, Afro do Amaral Fontoura, Agrícola Bethlem, Amandio Sobral, Antonio Mendes Vianna, Argemiro Fialho, Armando Arruda Castro, Assis Memoria, Arthur Chiarappa, Bias Farias, Cornélio Fernandes, Erymã Carneiro, José Veríssimo, Jurucey Veiga, Luis Ribeiro, Marcos B. dos Santos, Maurício Creten, Octávio Vinelli, Pedro Coutinho, Vicente Sá Leitão.

Diretoria⁸

Presidente: Cornélio Fernandes
Vice-Presidente: José Veríssimo
Secretário Geral: Pedro Coutinho Filho
1º Secretário: Armando Castro
2º Secretário: Afro Amaral Fontoura
1º Tesoureiro: Jurucey Veiga
2º Tesoureiro: Argemiro Fialho
Comissão de Finanças: A. Chiarappa, M. Creten, A. Sobral
Comissão de Sindicâncias: Bias Farias, M. Baptista, Octávio Vinelli

12/06/1933⁹ a 09/06/1934

Conselho Diretor

Affonso Varzea, Agrícola Bethlem*, Amandio Sobral, Antonio Ferraz*, Armando de Castro*, Amélio Dias Moraes*, Bias Farias, Carlos Branco, Carlos Liberalli, Clovis Monteiro, Cornélio Fer

mandes, David Pérez *, Gilberto C. de Sá, Jonas Corrêa Filho *, José Veríssimo da Costa Pereira, Luiz Ribeiro, Mario Saboya, Nicanor Lengruber, Pedro Coutinho Filho, Rodolpho Coutinho.

* Estes conselheiros afastaram-se pouco depois pois seus nomes já não constam do boletim de 20 de setembro de 1933; em seus lugares aparecem Adalberto Pizarro Loureiro, Eurico Alves, Francisco Guimarães, Juvenal Mesquita, Miguel Arthur Chiarappa e Octávio Vinelli.¹⁰

Diretoria

Presidente: Luis Bastos Ribeiro

Vice-Presidente:

Secretário-Geral: Carlos Nogueira Branco

1º e 2º Secretários:

1º Tesoureiro: Nicanor Lengruber

09/06/1934¹¹ a 15/11/1935

Obs.: a duração superior a um ano foi consequência da Assembléia de 8 de junho de 1935 que, considerando que os novos Estatutos (aprovados em janeiro de 1935) ainda não estavam oficialmente reconhecidos, deliberou prorrogar o mandato do Conselho e eleger uma Junta Administrativa para dirigir o Sindicato.¹²

Conselho Diretor

Adalberto Pizarro Loureiro, Affonso Varzea, Álvaro Maia, Agui-naldo Pinheiro, Amandio Sobral, Carlos Branco, Cesar Dacorso Neto *, Eurico Moreira, Frederico J. de Souza Rangel, José Aguirre, José V. da Costa Pereira, Luis Ribeiro, Manoel Paulo Filho, Mecenas Pereira Dourado *, Mozart de A. Rodrigues, Nelson Maria-no Costa, Nicanor Lengruber, Pedro Souza Braga, Rodolpho Coutinho, Van Acker Leon.

* A Assembléia de 28 de outubro de 1934 deliberou a perda de mandato destes dois conselheiros que foram substituídos por Paschoal Lemme e Jairo Antunes.

15/06/1934 a 08/06/1935

Conselho
Diretoria¹³

Presidente: Manoel Paulo Filho
Vice-Presidente: Rodolpho Coutinho
Secretário-Geral: Mozart Rodrigues
1º Secretário: Nelson Mariano Costa
2º Secretário: José Aguirre
1º Tesoureiro: Fredrico Rangel*
2º Tesoureiro: Van Acker Leon

* Renunciou e foi substituído por José Aguirre que cedeu a segunda secretaria para Igenes de Almeida Rodrigues.¹⁴

08/06/1935 a 15/11/1935

Junta Administrativa¹⁵

Presidente: Luis Ribeiro*
Secretário-Geral: Aguinaldo Pinheiro
Secretário-Adjunto: Leo Esposel
Tesoureiro: Azair J. Leal
Bibliotecário: Raul Penido Filho

* Possivelmente não chegou a assumir o cargo pois Aguinaldo Pinheiro ocupou a presidência pelo menos desde 20 de julho de 1935, inicialmente como interino e depois da licença de Ribeiro como efetivo; Esposel passou a ocupar a secretaria geral entrando Gilberto Crochratt de Sá como secretário-adjunto.¹⁶

15/11/1935¹⁷ a 09/02/1936

Obs.: A curtíssima trajetória deste Conselho resultou da grave crise do Sindicato nas sequências dos acontecimentos políticos de novembro de 1935.

Conselho Deliberativo¹⁸

Adalberto Pizarro Loureiro, Aguinaldo Pinheiro, Anibal Nogueira, A. Figueira de Almeida, Antonio Traverso, Azair J. Leal, Carlos Nogueira Branco, David Pérez, Deocleciano Rocha Filho, Emmanuel A. Martins, Eurico Alves, Floriano Araújo Goes, Francisco Valle Freitas Lima, Gilberto C. de Sá, Ismael França Campos, Joatur P. Bueno, José Veríssimo da C. Pereira, Jurucey C. Veiga, Léo Esposel, Van Acker Leon, Luis Ribeiro, Marcos B. dos Santos, Maria de Lourdes Nogueira, Nelson Feital Vieira, Nicanor Lengruber, Oku Martins Pereira, Raul Penido Filho, Rodolfo Coutinho, Salvador C. de Oliveira, Jairo Antunes.

Comissão Executiva¹⁹

Presidente: Carlos Nogueira Branco
Vice-Presidente: David José Pérez
Secretário-Geral: Adalberto Pizarro Loureiro
1º Secretário: Léo Esposel
2º Secretário: Francisco Freitas Lima
1º Tesoureiro: Jurucey de Carvalho Veiga
2º Tesoureiro: Nelson Feital Vieira
Bibliotecário: Ismael de França Campos
Procuradores: Antonio Traverso e Gilberto C. de Sá
Comissão de Finanças: Eurico Alves, Nicanor Lengruber e Rodolfo Coutinho
Comissão de Sindicâncias: José Veríssimo, Aguinaldo Pinheiro e Deocleciano Rocha Filho
Comissão de Publicidade e Propaganda: Gilberto C. de Sá, Francisco V. de F. Lima e Raul Penido
Comissão Cultural: José Veríssimo, Luis Ribeiro e Floriano de Araújo Goes

Obs.: Branco renunciou na sessão do Conselho em 29/01/1936 acompanhado de quase toda a Comissão Executiva; Pérez renunciou em 3 de fevereiro²⁰, Jurucey e Gilberto na Assembléia de 09/02/1936.

09/02/1936²¹ a 09/06/1937

Junta Administrativa

Pizarro Loureiro e Luis Ribeiro

09/06/1937²² a 20/07/1938

Junta Governativa

Presidente: Luis Ribeiro

Secretário-Geral: João da Motta Paes

Procurador: Carlos Branco

20/07/1938²³ a 31/08/1940

Conselho Consultivo

Albérto Carneiro Leão, Antonio Klaus, Arcilio Papini, Celso Garcia, João da Motta Paes, Jorge Coutinho, Nicanor Lengruber, Saldanha Marinho Diniz, Taciél Syleno, Theodomiro Rothier Duarte.

Obs.: Na Assembléia de 17/12/1938 o Conselho foi completado: Alcebiades Delamare N. da Gama, André Dumortout, Augusto Rainha, Carlos Américo Barbosa de Oliveira, Celso Honório de Souza, Domicio Barros, Everardo A. Backeuzer, Francisco do Valle Freitas Lima, Henrique de Paules, José Augusto Gonçalves, José Bittencourt Rodrigues, José Hernani de Lima, Luis Nogueira da Gama, Nelson França da Silva, Nilo Fernandes, Matheus Aleixo Lopes, Severino Silva, Serafim Lacerda, Sigismundo Carlos de Andrade, Silvio Candido Sobrinho, Wladimir Villard.²⁴

Comissão Executiva²⁵

Presidente: Manoel Gaetano Sipaúba
Secretário: Anibal Espinheira
Tesoureiro: Alfredo de Oliveira Pereira

Obs.: Em 17/12/1938 a Executiva foi completada: Silvio Alvim Botelho, Petrônio Motta, Otacilio Rainho da Silva Carneiro, Jorge Kubrusly, Theodomiro Rothier Duarte, Abdias Silva, José de Almeida Barreto (não há referências dos cargos ocupados).

31/08/1940²⁶ a 30/10/1943

Comissão Executiva²⁷

Presidente: Petrônio Motta
Secretário: Abdon Monteiro de Lima
Tesoureiro: Abdias Silva
2º Secretário: Theodomiro Rothier Duarte
Procurador: Celso Honorio de Souza

Obs.: O "Imparcial" de 11/12/1940 aponta José de Almeida Barreto como vice-presidente.

30/10/1943²⁸ a 01/07/1944

Junta Governativa

Presidente: Elpidio Pimentel
Secretário: Pilades Gama
Tesoureiro: Bayard Boiteux
Delegado do MTIC: Mozart Sampaio Fortuna

01/07/1944²⁹ a novembro de 1946

Comissão Executiva

Presidente: Wladimir Villard
Vice-Presidente: Albérico Diniz Gonçalves
1º Secretário: Brasiliano Santana
2º Secretário: José Henrique da Mata
Tesoureiro: Euler Gomes Jardim
Procurador: Ney Cidade Palmeiro
Suplentes : David Pérez, Antonio Alves Dumont, Alirio Reveilleau, Alvaro Kilkerry, Antonio Kubrusly e Plinio Fernandes Bastos
Conselho Fiscal: David Pena Aarão Reis, Luis Augusto P. Victória, Aristeu Carneiro da Silva
Suplentes: Antonio Mario Barreto, Déborah Lago de Toledo Fonseca, Zacarias Antônio de Carvalho Batalha.

Novembro de 1946³⁰ a 1949

Comissão Executiva

Presidente: Brasiliano Santana
Vice-Presidente: David Pérez
1º Secretário: José Henrique da Matta
2º Secretário: Alyrio Reveilleau
Tesoureiro: Alvaro Kilkerry
Procurador: Plinio Bastos
Conselho Fiscal: David A. Reis, Aristeu Carneiro e Déborah T. da Fonseca

Anexo 3 – Foto da diretoria do Sinpro-Rio, 1942



Fonte: Projeto Memória (SINPRO-Rio).

Anexo 4 – Estabelecimentos de ensino particular, RJ (1931-1948)

RELAÇÃO DOS ESTABELECIAMENTOS PARTICULARES DE ENSINO SECUNDÁRIO SOB INSPEÇÃO FEDERAL – RIO DE JANEIRO

<u>1931</u>	<u>1937</u>	<u>1948</u>
—	—	Acadêmico, ginásio
Acioli, colégio	Acioli, colégio	—
Aldridge, colégio	Aldridge, colégio	—
Americano, colégio	Americano, colégio	—
Andrews, curso	Andrews, curso	Andrews, colégio
Anglo-Americano, colégio	Anglo-Americano, colégio	Anglo-Americano, colégio
Anglo-Brasileiro, colégio	Anglo-Brasileiro, colégio	—
Arte e Instrução, ginásio	Arte e Instrução, ginásio	Arte e Instrução, ginásio
Assunção, colégio	Assunção, colégio	Assunção, colégio
—	—	Ateneu Brasileiro, ginásio
—	—	Ateneu São Luis, colégio
Batista, colégio	Batista, colégio	Batista, colégio
—	—	Batista Brasileiro, ginásio
—	—	Barão de Mesquita, ginásio
—	—	Benet, colégio
—	—	Brasileiro, ginásio
Brasileiro de São Cristóvão, escola	Brasileiro de São Cristóvão, escola	Brasileiro de São Cristóvão, escola
—	—	Brasil América, ginásio

—	Cardeal Arcoverde, colégio	Cardeal Arcoverde, colégio	Cardeal Arcoverde, colégio
—	—	—	Cardeal Leme, colégio
—	—	—	Carvalho de Mendonça, ginásio
—	—	—	Companhia de Maria, ginásio
—	—	—	Cruzeiro, ginásio
—	—	—	Cruzeiro do Sul, ginásio
—	—	—	Dois de Dezembro, ginásio
—	—	Ensino Secundário, instituto	Frederico Ribeiro, colégio
—	Français, liceu	Français, liceu	Franco-Brasileiro, colégio
—	Freycinet, curso	Freycinet, curso	—
—	—	Felisberto de Menezes, colégio	Felisberto de Menezes, ginásio
—	—	—	Franklin D.Roosevelt, colégio
—	—	—	Guanabara, ginásio
—	—	—	General Osório, ginásio
—	—	—	Haddock Lobo, ginásio
—	Hebreu-Brasileiro, colégio	Hebreu-Brasileiro, ginásio	Hebreu-Brasileiro, colégio
—	—	—	Huron de Meireles, ginásio
—	Imaculada Conceição, colégio	Imaculada Conceição, ginásio	Imaculada Conceição, colégio
—	—	—	Imaculado Coração de Maria, ginásio
—	—	—	Ibituruna, colégio
—	Independência, colégio	Independência, colégio	Independência, colégio
—	—	Jacobina, colégio	Jacobina, colégio
—	Juruena, instituto	Juruena, instituto	Juruena, instituto
—	La-Fayette, instituto	La-Fayette, instituto	La-Fayette, instituto
—	—	—	Laranjeiras, ginásio

—	Levergê, instituto	Levergê, ginásio
—	—	Luiza de Castro, ginásio
—	—	Lutécia, colégio
—	—	—
Madureira, ginásio		
Mallet Soares, colégio	Mallet Soares, colégio	Mallet Soares, colégio
—	—	Manuel Machado, ginásio
—	—	Maranhão, ginásio
—	—	Marcílio Dias, ginásio
—	—	Marechal Hermes, ginásio
—	—	Maria Raithe, ginásio
—	—	Mariz e Barros, ginásio
—	—	Melo e Souza, ginásio
—	Metropolitano, ginásio	Metropolitano, colégio
—	—	Menino Jesus, ginásio
Meyer, colégio	Meier, ginásio	Central do Brasil, ginásio
Nacional, colégio	Nacional, colégio	—
—	—	N. ^a Sra. de Misericórdia, ginásio
—	—	N. ^a Sra. de Lourdes, ginásio
—	—	N. ^a Sra. de Nazaré, ginásio
—	—	N. ^a Sra. Rainha dos Corações, ginásio
—	—	Notre Dame, colégio
—	Notre Dame de Sion, colégio	Notre Dame de Sion, colégio
Ottati, colégio	Ottati, colégio	Ottati, colégio
—	Osório, fundação	—
Paula Freitas, colégio	Paula Freitas, colégio	Paula Freitas, colégio

—	—	Paiva e Souza, colégio
—	—	Padre Antonio Vieira, colégio
—	—	Penha, ginásio
—	—	Pedro I, colégio
—	—	Pio-Americano, colégio
—	—	Piedade, ginásio
—	—	—
—	—	Rabello, colégio
—	—	Rezende, colégio
—	—	Regina Coeli, colégio
—	—	Republicano, ginásio
—	—	Rio de Janeiro, ginásio
—	—	Rui Barbosa, ginásio
—	—	Santa Teresa, ginásio
—	—	Sta. Teresa de Jesus, col. da Comp.
—	—	Santa Rosa, ginásio do instituto
—	—	Sta. Rosa de Lima, ginásio
—	—	Santa Cecília, colégio
—	—	Santa Marcelina, ginásio
—	—	Santa Dorotéia, ginásio
—	—	Santo Inácio, colégio
—	—	Sto. Antonio M. Zacarias, colégio
—	—	Santo Amaro, colégio
—	—	Santos Anjos, colégio
Pio-Americano, ginásio	Pio-Americano, ginásio	
Piedade, ginásio	Piedade, ginásio	
Pritaneu Militar	Pritaneu Militar	
Rabello, instituto	Rabello, instituto	
Rezende, colégio	Rezende, colégio	
—	Regina Coeli, colégio	
—	—	
—	—	
—	—	
—	—	
Sta. Teresa de Jesus, col. da Comp.	Sta. Teresa de Jesus, col. da Comp.	
—	—	
—	—	
—	—	
—	—	
—	—	
Santo Inácio, colégio	Santa Dorotéia, ginásio	
Sto. Antonio M. Zacarias, colégio	Santo Inácio, colégio	
Santo Amaro, colégio	Sto. Antonio M. Zacarias, colégio	
Santos Anjos, colégio	Santo Amaro, colégio	
	Santos Anjos, colégio	

Anexo 5 - Palavras selecionadas nas classes relativas ao campo comum das representações

Classes	Classe 1		Classe 2		Classe 3		Classe 4	
Palavras	%	X2	%	X2	%	X2		
Categoria	66.42	49.64						
Salário	66.67	19.26						
Maioria	85.00	18.83						
Papel	83.33	21.08						
Trabalhador	69.70	14.21						
Gente	59.39	69.06						
Somos	100.00	21.24						
Conjuntura	83.33	15.74						
Trabalho	92.31	16.28						
Criança	72.73	11.30						
Questões	81.25	12.72						
Conquista	84.62	11.99						
Muito	46.24	12.93						
Sinpro			90.63	119.04				
SEPE			54.30	48.80				
Movimento			68.82	72.81				
Sindicato			44.44	31.63				
Era			42.32	58.42				
Teve			62.12	34.86				
Tinha			44.23	48.61				
Oposição			81.48	35.40				
Rede Pública			72.73	30.00				
PCB			93.33	29.45				
Comunista			79.17	28.66				
Grupo			68.63	38.42				
PT			77.27	24.27				
Reunião					83.33	61.15		
Comissão					100.00	31.48		
Candidato					100.00	47.32		
Diretoria					47.50	30.11		
Vice-presidente					91.67	51.29		
Documento					60.00	14.42		
Dinheiro					54.17	26.26		

Federação					58.33	16.03		
Ministério					61.54	20.12		
Palácio					100.00	36.75		
Secretaria					62.50	25.87		
Semana					69.23	27.50		
Jornal					60.00	21.70		
Curso							93.94	150.98
Fiz							69.81	116.98
Faculdade							78.95	113.70
Colégio							63.64	95.20
Aula							55.38	77.35
Concurso							76.92	72.28
Federal							72.22	42.38
Normal							90.91	45.81
Ano							40.00	67.47
Aposentei							87.50	60.90
Científico							100.00	57.63
Magistério							52.24	67.55
Filosofia							100.00	68.20

Anexo 6 – aspectos técnicos do programa Alceste

1. Etapas de Análise do Alceste

Iniciada a análise, o programa realiza 4 etapas (A, B, C e D), cada uma contendo três operações, exceto a última (D), que contém cinco.

Etapa A: Leitura do texto e cálculo dos dicionários: Nesta etapa, o programa prepara o *corpus*, reconhece as UCIs, faz uma primeira fragmentação do texto, agrupa as ocorrências das palavras de suas raízes e procede ao cálculo da frequência destas formas reduzidas. *Operações*: 1) Reformatação e divisão do texto em segmentos de tamanho similar (UCE); 2) Pesquisa do vocabulário e redução das palavras com base em suas raízes (formas reduzidas); 3) Criação do dicionário de formas reduzidas.

Etapa B: Cálculo das matrizes de dados e classificação das UCEs.: Esta é uma etapa de cálculo. As UCEs são classificadas em função dos seus respectivos vocabulários, e o conjunto das UCEs é repartido em função da frequência das formas reduzidas. A partir de matrizes cruzando formas reduzidas e UCEs., variando o tamanho destas, aplica-se o método de classificação hierárquica descendente e obtém-se uma classificação definitiva. *Operações*: 1) Seleção das UCEs a serem consideradas e cálculo da matriz de formas reduzidas X UCE.; 2) Cálculo das matrizes de dados para Classificação Hierárquica Descendente; 3) Classificação Hierárquica Descendente.

Etapa C: Descrição das Classes de UCEs escolhidas: Esta etapa fornece os resultados mais importantes. Nela o programa executa cálculos complementares para cada uma das classes obtidas na etapa precedente. Esta etapa fornece resultados que nos permite a descrição das classes obtidas, principalmente pelos seus vocabulários característicos (léxicos) e pelas suas palavras com asteriscos (variáveis). *Operações*: 1) Definição das classes escolhidas; 2) Descrição das classes; 3) Análise de Correspondência ou AC (representação das relações entre as classes em um plano fatorial).

Etapa D: Cálculo complementares: A etapa D é um prolongamento da etapa C. Com base nas classes de UCEs escolhidas, o programa calcula e fornece as UCEs mais características de cada classe, permitindo a contextualização do vocabulário típico de cada classe obtido na operação c2. Fornece também os resultados do tratamento de segmentos repetidos nas UCEs. e a exportação destas UCEs para outros programas informáticos. *Operações*: 1) Seleção

das UCEs mais características de cada classe; 2) Pesquisa dos segmentos repetidos (duplas e segmentos) por classe; 3) Construção de uma matriz de “formas associadas a uma mesma classe” versus “UCE da classe associada” e de representações arborescentes destas relações; 4) Seleção de palavras mais características das classes para apresentação em um “index de contexto de ocorrência” 5) Exportação para outros programas de “sub-corpus de UCE” por classe.

1.1. Preparação do Corpus para Análise

- Colocar todos os dados coletados em um único arquivo Word. Este arquivo deverá ter no mínimo 1.000 linhas de 70 caracteres cada uma ou cerca de 70.000 caracteres (em torno de 20 páginas de texto em fonte Courier New 10 e com espaçamento simples).
- Separar as entrevistas pelas linhas com asteriscos. Cada entrevista será definida como uma UCI, para isto deve começar por uma linha deste tipo.
- Corrigir todo o arquivo com o recurso do próprio Word, para que os erros de digitação ou outros não sejam tratados como palavras diferentes.
- A pontuação deve ser observada. Ao utilizar reticências colocar entre barras invertidas. Ex: A frase que contém a reticência “Talvez uma concepção... Deflagrar a greve e aderir sempre é difícil” ficará “Talvez uma concepção \...\ Deflagrar a greve e aderir sempre é difícil” .
- Todo o material verbal ou anotações produzidos pelo pesquisador durante a entrevista ou no momento da sua transcrição (perguntas, intervenções e anotações diversas) devem ser suprimidos ou estar com todas as letras em maiúsculo (para não entrar na definição das classes lexicais). Já no texto produzido pelos entrevistados não pode haver palavras com todas as letras em maiúsculo, nem mesmo as siglas. Exemplo: mec no lugar de MEC, pt no lugar de PT, etc. É desejável uma certa uniformidade em relação às siglas. Ou se usa em sigla ou tudo por extenso.
- O hífen (-) deve ser substituído por um traço em baixo da linha(_). Exemplo: “Isso é uma ação anti_sindical”.
- Todo termo composto que quisermos analisar enquanto uma única noção deve estar ligado pelo mesmo traço do item anterior. Exemplo: “orientação profissional” ficaria “orientação_profissional”, etc.
- Não usar em nenhuma parte do arquivo do *corpus* os seguintes caracteres:

aspas (“”), apóstrofo (’), cifrão (\$), hífen (-), porcentagem (%) e nem asterisco (*). Este último é usado somente nas linhas que antecedem cada entrevista.

- Gravar (salvar) o arquivo *Word* no formato “somente texto com quebra de linha”. O seu nome não pode ter espaço em branco entre as letras.

Exemplo:

****s1 *sx1 *id2 *es3 *ne6 *sd3 *f3

Então havia o reconhecimento de que a ação sindical era uma ação conquistada. Os professores que participavam ativamente sabiam que estavam colocando em risco, em alguns momentos, até a própria carreira, salários com certeza. Então, não era algo fácil.

****s2 *sx2 *id2 *es3 *ne7 *sd1 *f2

Era a profissão das senhoritas que não tinham o que fazer\...\Exatamente essa dimensão de gênero na questão da profissão. Professora é a extensão da mãe e da tia, principalmente as professoras das séries iniciais. Se a mulher queria trabalhar tinha que entrar pelo magistério.

***s3 *sx1 *id2 *es3 *ne3 *sd3 *f1

Com todas as contradições do getulismo, mas naquela época era o processo dos sindicatos também dar todo o apoio político a Getúlio. Logo depois vem Jango e os pseudonacionalistas, dentro da minha concepção, era fundar uma república sindicalista aqui no Brasil.

Observe que a resposta de cada sujeito começa sempre com uma linha estrelada.

Nesta linha estão contidas as seguintes informações: 1) quatro asteriscos (****) indica que está iniciando a resposta de um novo sujeito; 2) um asterisco (*) indica uma variável.

Cuidado: as variáveis devem ser separadas por um espaço.

1.2. Criação do Repertório para Análise (Corpus, Dicionários e Plano Analítico)

- Criar um diretório onde o ALCESTE colocará os arquivos produzidos pela análise.
- Colocar o arquivo (no formato “somente texto com quebra de linha”) dentro deste diretório.

1.3. Lançamento da Análise

- Abrir programa ALCESTE.
- Na Interface de Análise escolher “*Plan de Analyse*”, escolher “*Nouveau*” (Novo), quando tratar-se de uma primeira análise (“*Ouvrir*” quando já temos uma análise feita e quisermos consultá-la).
- Endereçar o programa para o diretório onde se encontra o arquivo a ser analisado e abri-lo.
- Clique *O.k.* para verificar se há algum erro no formato do *corpus*. Irá aparecer a seguinte frase: *Voulez-vous vérifier le format de votre corpus*. Clicar *O.k.* Aparecerá a interface de correção indicando se há erro. Se houver erros, corrija-los (utilizar a seta verde no menu para localizar todos os erros) e, logo depois, salvar arquivo.
- Se não houver erros ou quando se corrigir todos eles, aparecerá a seguinte frase: *Il n’y pas d’erreur de saisie*. Clicar *O.k.* e depois clicar no ícone *retour* (em vermelho) para acessar a interface de análise.
- Aparecerá a Interface de Análise, escolher no menu “*Analyser*” + “*Analyser le plan*”. Aparecerá uma caixa com a seguinte pergunta: *Voulez-vous lancer l’analyse?* Clicar *O.k.*
- O ALCESTE começa a fazer a análise indicando cada etapa e operação. O tempo de análise depende do tipo do computador e do tamanho do arquivo que estamos analisando.
- Ao final da análise, o ALCESTE exhibe um resumo de análise. Este resumo possui as seguintes informações: 1) Descrição da Análise (nome do corpus, nº total de ocorrências, formas distintas, formas distintas analisadas, formas suplementares, palavras com asteriscos, nº médio de formas, nº máximo de formas, nº de UCIs e nº de UCEs selecionadas para a análise); e 2) Classificação (nº de classes obtidas e nº de UCEs que compõem as classes).

• Clicando *O.k.* teremos acesso à Interface de Consulta. Nesta interface aparecerão os seguintes comandos:

- 1) *Fichier*: entrando neste comando, salva-se o texto, imprime-se e sai do programa;
- 2) *Edition*: para se fazer alterações, como copiar, colar, etc.;
- 3) *Rapports*: no qual você tem acesso aos resultados parciais ou totais;
- 4) *Dictionnaires*: permite a verificação das formas completas, reduzidas e analisadas;
- 5) *Profils Classes*: permite o acesso as presenças significativas de palavras, ausências significativas, UCEs características, exportação de classes, segmentos repetidos e concordância por classe;
- 6) *Concordancier*: permite a alteração de palavras reconhecidas pelo programa sejam consideradas pertencentes ao mesmo radical ou não;
- 7) *Graphiques*: permite o acesso aos gráficos de Análise Fatorial de Correspondência, Classificação Hierárquica Descendente, Classificação Hierárquica Ascendente e Gráfico de Setores.

2- Verificação dos resultados pela leitura dos arquivos de consulta.

O ALCESTE permite várias formas de consulta: etapa por etapa ou sob a forma de relatório completo/simplificado (menu “*Rapport*”); dos diferentes dicionários; das classes escolhidas (menu “*Profil Classes*”) ou descrição das classes e de “Index contextuais de formas” (menu “*Concordancier*”).

As operações nas quais se produzem os resultados mais importantes para a interpretação de um *corpus* são a C1 (intersecção de classes), a C2 (descrição das classes) e D1 (seleção das UCEs mais características de cada classe).

Em um estágio mais avançado de utilização do ALCESTE, as operações C3 (A.C.) e D3 (Classificação Hierárquica Descendente das palavras das classes) nos permitem um aprofundamento das relações entre as classes e da estruturação interna de cada classe.

Referência Bibliográfica

RIBEIRO, Aldry Sandro. *ALCESTE: Análise Quantitativa de Dados Textuais*. Laboratório de Psicologia Escolar (PED/IP/UnB). Mimeo. s/d.



Ainda que uma boa parte do livro de Erlando da Silva Rêses trabalhe com informações históricas, o que lhe confere mérito específico como pesquisador – o magistral uso que faz das informações estatísticas do excelente censo educacional de 1907 não encontra par em muitos livros e artigos publicados sobre o assunto –, é um livro para iluminar o presente. Os sindicatos de trabalhadores da educação encontram-se atingidos pelos devastadores impactos da crise mundial, que incide sobre as economias nacionais da Grécia, de Portugal, da Espanha e outros países de forma virulenta. Nós que vivemos abaixo da linha do Equador, fomos iludidos pela síntese dos processos de desenvolvimento na sigla BRICS e achamos que o Brasil, por pertencer e, mesmo, encabeçar o acrograma, está imune aos efeitos da crise mundial. Em 2014, a redução da taxa de crescimento em razão direta da elevação das taxas de juros sob o argumento de "combater" a inflação indica que nossa economia está envolvida no sistema capitalista mundial e em suas crises. Uma das repercussões da crise mundial incide sobre o setor da educação. Professores e professoras do ensino fundamental reivindicam o pagamento do valor mínimo que a legislação brasileira estabelece como remuneração da categoria. Assim, como em 2012 e 2013 ocorreram inúmeras e significativas greves para o pagamento do piso salarial e em favor de maiores recursos para a educação em geral, tais movimentos tenderão a repetir-se enquanto não se completar o processo de generalização do piso salarial a todos os professores e professoras que a ele têm direito.



