

HISTÓRIA E CONSCIÊNCIA DE CLASSE NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA

**Lutas e desafios políticos dos trabalhadores
em educação de Minas Gerais (1979-1983)**

HISTÓRIA E CONSCIÊNCIA DE CLASSE NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA

Lutas e desafios políticos dos trabalhadores
em educação de Minas Gerais (1979-1983)

Cássio Diniz Hiro
Carlos Bauer

Prefácio Sadi Dal Rosso



São Paulo, 2015

© 2014, Editora José Luís e Rosa Sundermann

A editora autoriza a reprodução de partes deste livro para fins acadêmicos e/ou de divulgação eletrônica, desde que mencionada a fonte.

Coordenação editorial:

Henrique Canary

Jorge Breogan

João Simões

Martha Piloto

Capa e diagramação: Martha Piloto

Revisão: Lorena Madlun

Revisão final: Cássio Diniz e Carlos Bauer

Dados internacionais de catalogação (CIP) elaborados na fonte
por Iraci Borges – CRB-8 - 2263

Hiro, Cássio Diniz.

História e consciência de classe na educação brasileira. Lutas e desafios políticos dos trabalhadores em educação de Minas Gerais (1979-1983); por Carlos Bauer e Cássio Diniz Hiro. Prefaciado por Sadi Dal Rosso. São Paulo: Sundermann, 2015. 208 p. e anexo com fotos em preto e branco

ISBN:

1. Educação – Brasil. 2. Consciência de classe – história. 3. Trabalhadores em educação (Minas Gerais) – lutas sociais. I. Bauer, Carlos, colab. II. Título.

CDD: 370

Editora José Luís e Rosa Sundermann

Avenida 9 de Julho, 925

Bela Vista, São Paulo, CEP: 01313-000, Brasil

55 - 11 4304 5801

vendas@editorasundermann.com.br • www.editorasundermann.com.br

LISTA DE ABREVIACÕES E SIGLAS

APEOESP – Associação dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo

APESNOESP – Associação dos Professores do Ensino Secundário e Normal Oficial do Estado de São Paulo

APPMG (1) – Associação das Professoras Primárias de Minas Gerais

APPMG (2) - Associação dos Professores Públicos de Minas Gerais

CEP-RJ – Centro Estadual de Professores do Rio de Janeiro

CGG – Comando Geral de Greve

CGT – Central Geral dos Trabalhadores

CONCLAT (1) – Conferência Nacional das Classes Trabalhadoras

CONCLAT (2) – Coordenação Nacional da Classe Trabalhadora

CPB – Confederação dos Professores do Brasil

CPP – Centro do Professorado Paulista

CPPB – Confederação dos Professores Primários do Brasil

CPPERS – Centro dos Professores Primários do Rio Grande do Sul

CNPq – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico

CNTE – Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação

CS – Convergência Socialista

DOPS – Delegacia de Ordem Política e Social

GRUPHIS – Grupo de História e Teoria da Profissão Docente e do Educador Social

LO – Liga Operária

MEP – Movimento de Emancipação do Proletariado

MR8 – Movimento Revolucionário 8 de Outubro

MUP – Movimento pela União dos Professores

MOAP – Movimento de Oposição Aberto de Professores

OSI – Organização Socialista Internacionalista

PCB – Partido Comunista Brasileiro

PCdoB – Partido Comunista do Brasil

PDT – Partido Democrático Trabalhista

PPGE – Programa de Pós-Graduação em Educação

PREMEN – Programa de Expansão e Melhoria do Ensino

PT – Partido dos Trabalhadores

Rede ASTE – Rede de Pesquisadores Sobre Associativismo e Sindicalismo dos Trabalhadores em Educação

SEPE/RJ – Sindicato Estadual dos Profissionais do Ensino do Rio de Janeiro

Sind-UTE/MG – Sindicato Único dos Trabalhadores em Educação de Minas Gerais

SINPRO/MG – Sindicato dos Professores do Estado de Minas Gerais

UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais

UNATE – União Nacional dos Trabalhadores em Educação

UNINOVE – Universidade Nove de Julho

UTE/MG – União dos Trabalhadores do Ensino de Minas Gerais

SUMÁRIO

Prefácio: Local e internacional, **9**

Introdução, **15**

Sujeito, história, teoria e prática: os trabalhadores em educação e a consciência de classe, **27**

O processo histórico do surgimento da categoria dos trabalhadores em educação no Brasil: uma breve análise, **53**

Da insatisfação à criação da UTE/MG: quando os sujeitos despertam a sua (possível) consciência, **91**

Da consolidação da UTE-MG à construção da CUT: os avanços, os desafios e as contribuições de uma categoria para a luta dos trabalhadores no Brasil, **133**

Conclusão, **183**

Referência, **193**

Imagens, **203**

PREFÁCIO: LOCAL E INTERNACIONAL

Sadi Dal Rosso

A parte empírica opera com a hipótese de que é possível, em determinadas circunstâncias, construir uma consciência de classe entre trabalhadores (as) da educação. A expressão ‘trabalhadores’ indica uma generalidade de atores e não apenas a categoria profissional. Profissão seria condição suficiente, apenas, para a construção conjunta de associações e sindicatos de docentes e servidores técnico-administrativos em educação. Por mais importante que seja este fato de ação conjunta de professores e técnicos por se contrapor à tendência ao fracionamento tão fortemente enraizada na organização sindical brasileira, não é esta a consciência que os autores estão atrás. Perguntam se germinou consciência de classe, que, no limite, significa reunir todos os trabalhadores assalariados sob a mesma bandeira e sob a mesma causa.

Argumentam os autores que, no momento pesquisado e sob as condições então vigentes de luta pela democracia e contra a ditadura, foi possível detectar o desenvolvimento entre docentes e técnicos de uma consciência de classe, em sua dimensão mais ampla.

Conforme pode-se concluir da expressão “Aos poucos (os mestres e técnicos) perceberam-se como trabalhadores” (p. 104).

O período estudado é favorável à observação do fenômeno da consciência de classe por ser um momento de ascenso das massas. A sociedade ergue-se com todo o vigor para derrotar o regime ditatorial. É crescente o ativismo social de inúmeras categorias, trabalhadores, estudantes, movimentos de moradores, trabalhadores rurais sem terra e outros. Greves enfrentam o regime ditatorial, reconstroem-se organizações sindicais e surgem novos partidos. As condições materiais, econômicas, sociais e políticas existentes promovem o despertar e o avanço da consciência daqueles grupos que se envolvem nas lutas por salários, liberdade e democracia.

Tais conclusões são possíveis em momentos específicos e sob o látego da realidade. “A consciência de classe se desenvolve a partir da realidade” (p. 23). A consciência não resiste ao golpe da realidade. Transforma-se.

Os autores apontam também outro problema teórico de grande envergadura, a saber, como professores e técnicos, tendo-se reconhecido quanto trabalhadores, não conseguiram manter tal nível de consciência por um período mais longo ou mesmo indefinidamente. A consciência desabrochou. Outro problema é a contínua ativação da consciência.

Vale ressaltar que a UTE-MG representa um modelo organizativo sindical que supera o fracionamento na base. O sindicalismo brasileiro organiza-se há décadas em torno ao conceito de profissão, que é altamente suscetível à divisão das bases. Por meio de profundo debate e de incansável teimosia, os trabalhadores da educação de Minas Gerais mantiveram a constituição de apenas uma entidade representativa sindical para professores e técnicos. Tal prática se espalhou para outros estados, evitando divisões, fracionamentos e fragmentações que separam os agentes em vez de fortalecer a unidade e a ação.

Pinceladas da história recente contribuem para ampliar o quadro interpretativo sobre as condições de possibilidade para os movi-

mentos sociais que ocorrem no Brasil e em outros países. O período de luta contra a ditadura no Brasil faz parte de um enfrentamento maior de outras tantas ditaduras na América Latina. Nos anos 1960 e 1970, ditaduras foram impostas sobre os povos da América Latina refletindo a divisão do universo entre capitalismo e socialismo, segundo parâmetros da chamada Guerra Fria. O golpe ditatorial foi desferido no Brasil em 1964, na Bolívia em 1972, no Uruguai e no Chile em 1973, na Argentina em 1976. E assim na América Latina espalha-se a ditadura de elites políticas, aliadas a forças militares e com apoio de segmentos médios, como regime político.

Ao final dos anos 1970 e começo dos anos 1980, tanto a base social de apoio a estas ditaduras estava se erodindo, quanto o seu modelo econômico de acumulação, com base em uma combinação inusitada de inovação tecnológica ancorada sobre a apropriação da mais valia por meio da precarização do trabalho, da redução dos salários, amordaçamento dos sindicatos e de outros mecanismos de acumulação “política” do capital, estava atingindo seus limites. O período histórico de estudo sobre consciência na UTE-MG, 1979-1983, é o momento em que grande parte destas ditaduras caminha para seu ocaso, exceto talvez a mais sangrenta delas, no Chile, que se estende até 1990.

Nos países centrais do sistema capitalista, os anos 1970 representam o exaurimento da acumulação pela via keynesiana do envolvimento do Estado no processo de desenvolvimento econômico e por meio do sistema fordista de acumulação de capital organizado em torno das grandes empresas e da produção da mais valia mediante a intensificação do trabalho repetitivo e acelerado. Segue-se grande crise cujas manifestações são o descontrole da inflação e com a elevação das taxas de juros e dos montantes das dívidas externas. Em meio a ela são feitos os experimentos de modificação do sistema de organização de todo o arcabouço do trabalho. Passa-se do fase dos “tempos gloriosos” do desenvolvimento econômico capitalista para a fase da “acumulação flexível”, na expressão de David Harvey e outros autores.

A noção de flexibilidade abrange uma ampla diversidade de condições, desde flexibilidade das organizações, que precisam tornar-se leves, até a flexibilização dos horários, das condições e direitos de trabalho. O princípio da flexibilidade tem um sentido diverso do modelo da acumulação ‘rígida’. A acumulação ‘flexível’ envolve a mobilização de outra maneira de produção da mais valia. Se os “anos gloriosos” mantiveram elevados os salários e com isso conduziram a montagem do estado de bem estar social nos países de centro, o período da acumulação flexível institui novas relações de trabalho a exemplo do sistema toyotista de produção.

O sistema toyotista de produção compreende um conjunto de princípios e práticas, das quais destacamos duas: a polivalência; e o trabalho em equipes. Comparando fordismo e toyotismo percebem-se avanços realizados com a reorganização do trabalho. No fordismo, o trabalhador desempenha função única, especializada e a execução é medida em tempos e movimentos. O toyotismo acrescenta ao trabalho intensificado pelo controle do relógio e dos movimentos, a realização simultânea de diversas atividades. Por outro lado, o toyotismo supera o fordismo ao incluir o trabalho em equipe em vez do trabalho individual. Com isso, consegue fazer com que os erros e as interrupções que causam paralisação de linhas de produção inteiras sejam contornados nas células de produção. Em termos de modelo de organização do trabalho, o toyotismo apresenta uma alternativa aplicável ao trabalho em inúmeras atividades industriais e de serviços pela qual acresce uma forma distinta de produção de mais valia, baseada na flexibilidade.

A crise econômica mundial do início da década de 1970 possibilitou a hegemonia da teoria liberal no mundo capitalista. A teoria neoliberal recrimina o sindicato e os movimentos relacionados ao trabalho como elementos estranhos das relações entre capital e trabalho e impeditivos da realização plena do princípio da liberdade. Sindicatos, associações e movimentos sociais passaram a ser indigitados não apenas como ultrapassados como também obstáculos ao desenvolvimento livre da economia capitalista e da

democracia. Internacionalmente, movimentos sociais e sindicatos eram tidos como entidades pré-modernas.

Os anos 1980 foram marcados pelas crises das dívidas externas na periferia do sistema capitalista mundial e pelas políticas monetaristas, cujo objetivo era a formação de imensos superávits fiscais para o pagamento das dívidas externas e internas. Neste contexto de reduzido crescimento interno e exorbitantes taxas de juro que elevavam a cada mês que passava os patamares das dívidas, várias economias da periferia do sistema capitalista quebraram e crise alcançou o centro do sistema em 2008 conforme descrito no livro da economista norte-americano, Paul Krugman.

Estes elementos da ordem econômica, dívidas internas e externas, juros, políticas de formação de superávits para pagamento das dívidas, novo modelo de organização flexível do trabalho, crítica aberta a qualquer forma de organização sindical e movimento social, tiveram impactos sobre as nações latino-americanas recém saídas de ferozes ditaduras, criando dificuldades para a continuidade dos avanços da democratização e da consciência conforme tratado neste livro.

Ao que adiciona-se a crise no sistema socialista. A União das Repúblicas Socialistas Soviéticas que representava o epicentro do polo opositor socialista, começou a desmoronar com a queda do Muro de Berlim. E quando os poderes foram transferidos da URSS para a Federação Russa completou-se o processo de esvaziamento do projeto do socialismo existente e o edifício rodou por completo, abrindo fissuras teóricas e de legitimação que até os dias de hoje não foram cerradas.

Os movimentos de constituição da União dos Trabalhadores em Educação de Minas Gerais enfrentaram obstáculos decorrentes não apenas da reação dos governos da ditadura, como também do fato de que a proposta emancipatória prevalente era baseada no sistema socialista que ruiu. Poderosos movimentos sociais como o sindicato Solidariedade na Polônia, a revolução de veludo na República Tcheca, movimentos na Alemanha Oriental e outros,

lutavam pela democratização do sistema socialista vigente e terminaram implodindo o próprio sistema. Aquilo que era o ápice do alvo da luta dos movimentos sociais, a construção da emancipação pela transformação da sociedade de capitalista em socialista, implodia em todas as regiões do mundo, seja na Ásia, no Leste Europeu, na África e América Latina, solapando esperanças que se formavam em torno ao projeto do socialismo existente. Ao tentar se organizar em instâncias democráticas adotando a competição capitalista, os regimes fortes implodem. Eis a lição da realidade.

O contexto econômico e político internacional mostra-se imprescindível para interpretar o destino da consciência de classe em uma situação concreta. No mundo atual, a ‘realidade’ não é apenas a conjuntura local, nacional, como também a internacional. O florescimento ou não da consciência de classe depende tanto do contexto da realidade local quanto da internacional..

Brasília, 16 de dezembro de 2014.

Sadi Dal Rosso

INTRODUÇÃO

O trabalho não só produz objetos e relações sociais, com um caráter alienante em ambos os casos, como também produz o próprio homem.

Adolfo Sánchez Vásquez

A primeira impressão que tivemos ao entrarmos em acordo sobre o nosso objeto de pesquisa foi de que teríamos pela frente um grande desafio, complexo até mesmo, e que não sabíamos se de fato conseguiríamos lograr resultados satisfatórios. Contudo, aceitamos a tarefa e propusemo-nos a colocá-lo em prática.

Um dos principais motivos que fizeram com que definíssemos este tema foi a práxis que cada um de nós teve ao longo de nossas trajetórias políticas, laborais e sociais. Muito do que é tratado nesta pesquisa está relacionado, diretamente e indiretamente, com a nossa atuação neste universo, considerado por muitos como particular, ou à margem das temáticas consagradas no campo da historiografia educacional brasileira. Mas, afinal, que tema tão polêmico é esse?

Este livro é fruto da dissertação de mestrado *História e Consciência de Classe na Educação Brasileira: lutas e desafios políticos dos trabalhadores em educação de Minas Gerais (1979 – 1983)*,

realizado com apoio do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPq e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Nove de Julho – PPGE/Uninove. Construído ao longo de pouco mais de dois anos de trabalho, seu intuito foi investigar, enquanto objeto de pesquisa, a história social do movimento sindical docente de Minas Gerais, no referido período, buscando responder a um questionamento bastante pertinente: será que este movimento que obteve destaque na cena política, estadual e nacional, foi resultado de um desenvolvimento de uma possível consciência de classe entre os professores – que aqui buscamos conceituá-los enquanto trabalhadores em educação –, ou será que tais acontecimentos foram apenas uma excepcionalidade em determinado momento histórico? Diante deste questionamento, levantamos algumas hipóteses que, ao longo do trabalho, algumas irão confirmar-se, e outras se refutarão.

Perguntas como qual é a origem da estrutura, dialética e contraditória, da nossa consciência também podem e devem ser formuladas. Muitas vezes, ela se explica pela sua função natural e prática, ou seja, pelo fato de que a inteligência humana, em sua gênese e desenvolvimento histórico-biológico e, em sua interminável necessidade de enfrentar a realidade, adequou-se à natureza contraditória e elaborou uma forma de reação conceitual congruente com ela (VYGOTSKY, 2011).

Nesse aspecto, o caráter contraditório da consciência explica-se, diríamos, de forma mais natural. Senão, vejamos: de pronto, ela possibilita ao indivíduo, na sua atividade – particularmente na sua atividade prática, no trabalho dirigido à satisfação das necessidades da vida –, a separação (ou, caso prefira um toque filosófico, a abstração) entre a singularidade (que, em um dado instante, por alguma razão, prende o seu interesse), e a multiplicidade e o confuso entrelaçamento das suas conexões e nexos reais.

Por outro lado, toda atividade humana está sempre vinculada aos fenômenos que se encontram fora do seu interesse imediato; mesmo para a consciência orientada unilateralmente para um ob-

jeto determinado da atividade, este permanece sempre, ao mesmo tempo, em estreito contato com a grande massa dos fenômenos, pelo menos daqueles que se movem em sua imediata proximidade. E nem poderia ser diferente, tendo em conta que somente dessa forma o trabalho pode alcançar a mobilidade que lhe é própria, e que se expressa, sobretudo, na tendência, inerente a toda atividade, a comportar-se de modo “criador” e a descobrir espontaneamente novas alternativas, para além das tarefas bem delimitadas que lhe foram conscientemente fixadas. Mesmo se imaginarmos um ato de trabalho fundado num propósito estritamente delimitado, e detalhadamente projetado, seria impossível executá-lo sem manter contato com a conexão geral dos fenômenos – o que, ademais, ocorre espontaneamente. Por conseguinte, mesmo nos casos em que examinamos a maneira reativa da consciência em sua forma mais simples e originária, verificamos a contrariedade interna da sua apropriação do mundo circundante, que responde cabalmente à estrutura contraditória da própria realidade, consistente em ser tanto plenitude qualitativa (oposição) quanto unidade. Portanto, na linguagem dialética, podemos dizer que a consciência opera, simultaneamente, de modo imediato e mediador.

Assim, nos interrogamos, por que é a consciência de classe será analisada nesta pesquisa? Para nós, que, de uma forma ou de outra, estabelecemos contato direto ou indireto com o movimento sindical, sempre estivemos diante de uma polêmica, muitas vezes, apresentada por colegas de trabalho e de lutas: haverá motivos que levam – ou não – os professores a organizarem-se sindicalmente, e a participarem de movimentos grevistas, pelo menos, desde os meados da década de 1950? Assunto que se torna polêmico, pois no senso comum construído entre os próprios trabalhadores docentes há certas contradições evidentes. Sempre se vislumbra um passado de glórias, quando se conquistaram vários direitos por meios de grandes lutas e participações em ações de massas e, hoje, a nossa categoria não consegue mobilizar-se de fato para defender os mesmos direitos que atualmente são atacados em uma constan-

te ofensiva neoliberal. Por isso, muitas vezes, ouvimos de colegas em assembleias, ou em greves atuais, a afirmação de que “professor não tem consciência de classe”.

Neste caso, essa expressão sempre nos acompanhou em nossa militância política. O que é consciência de classe? O que é classe social? Sempre imaginamos que a compreensão da realidade existente – e a vontade de mudá-la – fosse fruto de uma carga teórica, e do conhecimento que obtínhamos. Talvez por preconceito, clássico dos setores médios da sociedade, acreditávamos que os professores, por terem frequentado os bancos universitários e estarem em contato constante com as fontes de informação, estivessem mais capacitados para organizarem-se, e lutarem por seus interesses, ou seja, possuísem consciência de classe. Contudo, são justamente as categorias com grau de estudo considerado menor (metalúrgicos, operários da construção civil, têxteis, camponeses, etc.) que observamos ser a vanguarda da luta econômica da classe trabalhadora, evidenciado em suas ações de massa e, de certa forma, fortes e coesas. Por isso, torna-se fundamental compreender esse fenômeno como um processo, e não como fato estático, aliás, como aponta Mauro Luis Iasi:

[...] procuraremos entender o fenômeno da consciência como um movimento e não como algo dado. Sabemos que só é possível conhecer algo se inserimos na história de sua formação, ou seja, no processo pelo qual ele se tornou o que é; assim é também com a consciência: ela não ‘é’, ‘se torna’ (2011, p. 12)

Procuramos trazer esse questionamento para o universo acadêmico, tentamos desvencilhar-nos do senso comum que pudéssemos ter construído ao longo de nossas práxis políticas e sociais. Por isso, a vital importância de uma boa orientação e condução dos trabalhos de pesquisa realizados ao longo desses últimos dois anos. Estes, iniciados com a busca de uma literatura elaborada anteriormente e que já tivesse sido debruçada sobre esse assunto.

Não faltaram obras, tanto livros, como também teses e dissertações, que de uma forma ou de outra também carregavam dentro de si uma busca por responder os mesmos questionamentos que elencamos e alimentavam nossas reflexões. Portanto, essas leituras puderam iluminar alguns pontos que, a princípio, pareciam-nos ocultos, como, por exemplo, as discussões e interpretações dos diversos fenômenos específicos acerca do tema (classes sociais, consciência, etc.). Dedicamo-nos praticamente todo o primeiro ano em construir um arcabouço teórico que nos possibilitasse efetuarmos um debate consistente e que corroborasse da melhor maneira possível a nossa investigação. Foi este o material apresentado diante dos integrantes do Grupo de História e Teoria da Profissão e do Educador Social – GRUPHIS, do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Nove de Julho – UNINOVE e dos seminários da Rede de Pesquisadores Sobre Associativismo e Sindicalismo dos Trabalhadores em Educação – Rede ASTE que, com as importantes contribuições dos seus membros, resultou em nosso 1º capítulo, intitulado, *Sujeito, história, teoria e prática: os trabalhadores em educação e a consciência de classe*.

Nessa parte da obra, buscamos apresentar de forma teórica como procuramos tratar a história do movimento sindical docente brasileiro e mineiro, como também a consciência de classe entre os trabalhadores em educação. Para que isto fosse realizado, nos baseamos em diversos autores marxistas como Lukács, Edward Thompson e Lenin, que, por meio de suas contribuições construídas a partir do materialismo histórico-dialético, puderam jogar luzes sobre esse fenômeno. Em alguns momentos, a profusão de citações desses autores pode parecer eclética para alguns, pois os mesmos não apresentam total concordância política entre si. No entanto, como apontado no referido capítulo, buscamos realizar um exercício dialético que possibilitasse a construção de um arcabouço teórico coerente para a nossa pesquisa.

Polêmicas surgiram, também, neste momento do trabalho. Muitos pesquisadores da área não concordam em classificar os

professores enquanto trabalhadores, muito menos como membros da classe trabalhadora. No campo da sociologia do trabalho, autores como Armando Boito Jr., de forma bastante clara e convincente, apontam uma caracterização de classe média aos professores e ao seu sindicalismo, “um sindicalismo marcado pela ideologia meritocrática” (BOITO Jr., 2007, p. 237). Contudo, buscamos, de forma exploratória, apresentar alguns fatores que apontam um processo de proletarianização da categoria docente existente a partir do período histórico analisado, ou seja, desde os últimos decênios do século XX. Acreditamos que esta análise possa proporcionar elementos para esse importante debate no universo acadêmico.

Carlos Bauer, por exemplo, preocupado em compreender a formação social capitalista e a presença dos setores médios no seu interior, observa que o

[...] proletariado é a classe dos trabalhadores assalariados que produz mais-valia ou cujo trabalho útil possibilita aos capitalistas a apropriação de uma alíquota da mais-valia produzida na sociedade. Portanto, o proletariado abarca os trabalhadores produtivos e trabalhadores improdutivos. Frequentemente se confunde o trabalho produtivo com trabalho manual capaz de produzir mercadorias. Há trabalhadores que produzem mercadorias e não realizam trabalho produtivo, como várias camadas pequeno-burguesas urbanas e o campesinato. Do ponto de vista do capital e, portanto, estamos tratando de trabalhadores na sociedade capitalista, trabalho produtivo é tão somente aquele que produz mais-valia.

Há também trabalhadores técnico-intelectuais que participam indiretamente da produção material enquanto seus organizadores e, por receberem salários inferiores, produzem mais-valia. Há finalmente trabalhadores intelectuais que não participam da produção material, como médicos de hospitais e professores de escolas empresariais, e podem produzir mais-valia.

O ponto de vista vulgar, alimentado pelo neopositivismo, comete um erro de fundo ao conceber as mercadorias como uma simples ‘coisa’ e não como produto de uma relação social. Como resultado, elimina a fronteira de classe entre o proletariado e os trabalhadores manuais pequeno-burgueses, incluindo o campesinato, alimentam preconceitos contra a camada proletária da intelectualidade, e abre as portas para teóricos burgueses,

que preconizam que o proletariado estaria sendo gradualmente extintos pelo capitalismo contemporâneo e substituídos pela ‘classe média’.

Na verdade, a ‘modernidade ocidental’ realça a natureza de classe do proletariado frente aos trabalhadores pequeno-burgueses, incorpora extensas camadas da intelectualidade à produção de mais-valia, desenvolve o proletariado de serviços e universaliza o caráter mercantil da força de trabalho. (BAUER, 2012, p. 98-9)

Uma vez vencido o desafio da teorização de nosso trabalho, buscamos, na sua etapa derradeira, realizar um resgate histórico por meio de fontes primárias orais, documentais, e em algumas pesquisas acadêmicas já realizadas sobre o tema. Entramos em um consenso da necessidade de localizar o leitor nesse debate: como se constituiu historicamente a categoria docente no Brasil. Acreditamos que é impossível compreender o movimento sindical docente em Minas Gerais se não tivermos clareza da história dos próprios trabalhadores da educação ao longo do século XX. Neste momento, a categoria marxiana da totalidade adentra com força, ao apontar que o desenvolvimento de um sujeito social específico – ou de um fenômeno também específico – é fruto de um desenvolvimento e das contradições nas esferas infraestrutural e também superestrutural, ou seja, nas transformações ocorridas no modo de produção em vigor. Esse levantamento histórico geral acabou resultando em nosso 2º capítulo, intitulado, *O processo histórico do surgimento da categoria dos trabalhadores em educação no Brasil: uma breve análise*.

Serão nos demais capítulos que realmente apresentaremos os frutos de nossas pesquisas, realizados nos arquivos das entidades envolvidas no movimento sindical docente mineiro – entre elas a União dos Trabalhadores do Ensino de Minas Gerais e a Associação dos Professores Públicos de Minas Gerais – e, também, nas horas de depoimentos gravados em entrevistas com testemunhas e protagonistas do período estudado.

Para desenvolver essa etapa, Antonio Joaquim Severino, em seu livro *Metodologia do trabalho científico*, deu-nos uma sucinta e de-

cisiva explicação sobre os tipos de procedimentos que poderíamos tomar.

Diretamente relacionados com o tipo de pesquisa serão os métodos e técnicas a serem adotados. Entende-se por *métodos* os procedimentos mais amplos de raciocínio, enquanto *técnicas* são procedimentos mais restritos que operacionalizam os métodos, mediante emprego de instrumentos adequados. (2010, p. 106)

Para efetuarmos o nosso trabalho, percebeu-se a necessidade de dois métodos de pesquisa a serem utilizados simultaneamente. Primeiro, foi necessária a busca de documentos que poderiam indicar-nos o conteúdo dos materiais usados e divulgados nas mobilizações dos trabalhadores em educação de Minas Gerais no período entre 1979 e 1983. Fontes escritas e impressas como atas, panfletos, boletins, jornais e circulares, produzidos pela própria entidade sindical, por suas subsedes, ou por grupos de oposição à direção estadual, puderam dar-nos subsídios importantes para a nossa pesquisa. Este material físico contribuiu para entendermos as comunicações entre a entidade e sua categoria, e compreender o tipo, e o propósito do diálogo existente entre as partes.

Por meio dessas fontes, pudemos reconstruir no papel a trajetória das mobilizações ocorridas entre 1979 e 1983, descritas por aqueles que participaram ativamente deste momento histórico. Para isto foi importante buscar essas personagens, muitas vezes, ocultas pelas versões hegemônicas, para que pudessem contribuir para esta pesquisa, colaborando para a construção do que temos chamado de história social ou dos de baixo da educação. Sujeitos espalhados em diversas cidades mineiras como Caxambu, Belo Horizonte, Divinópolis, Carmo da Mata, entre outras, e que, em várias oportunidades, pudemos encontrar e conversar sobre o assunto.

Paul Thompson, em seu livro *A voz do passado: história oral* formulou e apresentou-nos importantes contribuições sobre o assunto, principalmente na importância e no uso das fontes orais:

As fontes orais têm sido utilizadas mais comumente para duas finalidades muito mais limitadas. Em primeiro lugar, há estudos sobre acontecimentos políticos muito recentes que não é possível analisar satisfatoriamente por meio de registros escritos. [...] Em segundo lugar está a biografia. (2002, p. 117)

Paul Thompson aponta que o uso de fontes orais permite que o pesquisador possa compreender o processo de trabalho, suas experiências e suas relações sociais que dela resultam. Além disso, as fontes orais podem permitir observar determinado fenômeno social a partir de uma visão diferente das autoridades e dos próprios líderes populares, ao possibilitar que testemunhas que atuaram nas bases de referidos movimentos possam dar suas contribuições na reconstrução mais realista do momento histórico. (THOMPSON, 2002, p. 26)

Ao trabalhar as fontes orais, foi preciso ter cautela para não generalizar os depoimentos de alguns dos entrevistados. Os dados produzidos pelas fontes orais devem ser analisados como depoimentos individuais de processos coletivos, tomando o cuidado de perceber a sua singularidade e não a sua generalidade, apesar de estar ligada diretamente com as representações sociais e coletivas (CEDRO, 2011).

Os dados derivados das entrevistas não são simplesmente peças de informação precisas ou distorcidas, mas fornecem ao pesquisador meios de analisar os modos pelos quais as pessoas percebem os eventos e as relações e as razões que oferecem para assim fazê-lo. Todavia, elas são mediadas não apenas pelo entrevistado, mas também pelo entrevistador. São os seus pressupostos na interpretação dos dados que também devem ser objeto de análise (MAY, 2004, *apud* CEDRO, 2011, p. 131).

Além disso, foi de fundamental importância os documentos do período, que encontramos em Belo Horizonte e em São Paulo. Os primeiros deles, obtidos nos arquivos do Centro de Documen-

tação e Memória do Centro de Documentação e Memória (CEDEM), da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP), tiveram um papel iniciador. Apesar de se localizar em São Paulo, ou seja, distante geograficamente do universo em que se baseia este trabalho, o CEDEM conserva um importante acervo de materiais produzidos por sindicatos docentes, inclusive de Minas Gerais, no período estudado. Em uma primeira visita ao acervo, encontramos o Fundo Oboré Editora, que guarda jornais e panfletos rodados por ela, e por outras editoras e gráficas que faziam este tipo de trabalho, para as entidades sindicais existentes na época, entre elas as mineiras.

Na capital mineira, a diretoria do Sind-UTE/MG, gentilmente, cedeu seus arquivos, e seus funcionários contribuíram enormemente para o trabalho de garimpo entre pilhas de pastas e documentos históricos. Neles encontramos materiais que demonstram, bem, a opinião e o ideário comum existente entre a vanguarda do movimento docente, organizada dentro e fora das diretorias sindicais de então. Também, obtivemos documentos referentes a debates que ocorriam em nível nacional, como os da Confederação dos Professores do Brasil e da União Nacional dos Trabalhadores em Educação. E por fim, as edições preservadas dos jornais de grande circulação que noticiaram as greves de 1979 e 1980 foram de importância inestimável para a contextualização do período.

O resultado dessas pesquisas com fontes primárias resultaram na redação dos 3º e 4º capítulos, intitulados respectivamente, *Da insatisfação à criação da UTE/MG: quando os sujeitos despertam a sua (possível) consciência*, e *Da consolidação da UTE-MG à construção da CUT: os avanços, os desafios e as contribuições de uma categoria para a luta dos trabalhadores no Brasil*. Capítulos estes, que acreditamos poder contemplar um período específico da história do Brasil e de Minas Gerais, e que, de fato, permite-nos analisar o nosso objeto de pesquisa e nossas hipóteses. As respostas e conclusões parciais podem ser conferidas nas considerações finais logo a seguir.

Para terminar, gostaríamos de registrar que contamos com o apoio de importantes pessoas, como colegas, professores, amigos, do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPq, da Universidade Nove de Julho – Uninove, do seu Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE, e de entidades sindicais, a quem hipotecamos os nossos sinceros agradecimentos. Também é importante dizer que para nós está claro o caráter provisório e, por conseguinte, parcial de nossa pesquisa e que os limites impostos pelo curto prazo de pesquisa impossibilitaram um aprofundamento maior de nossas investigações. Porém, mesmo se dispuséssemos de um tempo maior, o nosso trabalho seria apenas uma pequena contribuição para esse debate, e esperamos que os demais pesquisadores e interessados possam dar suas contribuições a esta temática de estudos históricos educacionais, pois cremos que o conhecimento da humanidade, como parte de um processo social, não é fruto de indivíduos isolados, mas sim de suas ações coletivas enquanto sujeitos sociais.

SUJEITO, HISTÓRIA, TEORIA E PRÁTICA: OS TRABALHADORES EM EDUCAÇÃO E A CONSCIÊNCIA DE CLASSE

A dependência da teoria com respeito à prática, e a existência desta como fundamento e fim últimos da teoria, evidenciam que a prática – concebida como uma práxis humana total – tem a primazia sobre a teoria; mas esse seu primado, longe de implicar uma contraposição absoluta à teoria, pressupõe uma íntima vinculação a ela.

Adolfo Sánchez Vasquez

O debate e a produção acadêmica acerca da história da educação brasileira foram, em muitos momentos, alimentados pela descrição cronológica da trajetória das ideias pedagógicas e dos percalços das políticas públicas da área. Os feitos de personalidades, ora ligadas a instituições estatais, como ministérios e secretarias de educação – e como consequência, comprometidos com um modelo de sociedade dominante e suas escolas exitosas e modelares –, ora intelectuais, que, a partir de sua grande capacidade teórica e prática, construíram arcabouços de ideias acerca do tema, tornaram-se recheios favoritos de muitas obras que buscam por meio da história compreender a educação brasileira.

Em grande parte delas, o papel do trabalho docente – materializado naquele que está na sala de aula – é colocado em segundo plano frente às políticas públicas e os feitos dos grandes personagens. Os trabalhadores em educação, como é o caso dos professores, diretores e funcionários são menosprezados, relegados à

função de simples cumpridores de tarefas, negando-lhe seu real papel dentro da estrutura educacional.

O entusiasmo dessa visão sobre a educação encobre todo um modelo societário construído ao longo da história, e imposto pela classe dominante na sociedade capitalista. Cabe a este ideário ter uma concepção de que o processo histórico é nada mais que o reflexo dos grandes feitos de indivíduos que, por meio de seu mérito, conduzem a humanidade para o seu pleno progresso. Apesar do grande arcabouço teórico, esta análise camufla o que acreditamos ser o verdadeiro motor da história: a ação dos sujeitos sociais e as contradições geradas em meio à dinâmica da luta de classes. Camuflagem essa, portadora de máscaras ideológicas que, ardilosamente, encobrem a face oculta do capital.

Para nós que reivindicamos o materialismo histórico-dialético, e que por meio desse arcabouço epistemológico buscamos uma alternativa ao capitalismo e à construção de um projeto social contra-hegemônico, percebemos que investigar a história das organizações sindicais e políticas do trabalhador em educação contribui para a compreensão de uma realidade específica, e a possibilidade de encontrarmos os elementos que contribuem para a transformação social em sua totalidade.

Uma das formas em que os professores – e o conjunto dos trabalhadores – ganharam destaque foram as suas ações coletivas no campo da luta econômica e política. A categoria profissional dos trabalhadores em educação protagonizou diversas lutas por melhores salários, melhores condições de trabalho e também na derrocada do regime civil-militar, destacando-se nas mobilizações ocorridas desde o final da década de 1970, e por toda década de 1980. O seu papel foi de tamanha importância que muitos de seus participantes – alicerçados em bases sociais de sua categoria – tiveram destacada atuação na construção de instrumentos políticos, como o Partido dos Trabalhadores, (como também em determinados momentos o Partido Comunista Brasileiro, o Partido Comunista do Brasil, etc.), e de instrumentos sindicais, como a

Central Única dos Trabalhadores e demais entidades sindicais. Em outras palavras, o movimento sindical docente e de trabalhadores em educação tornou-se, nos últimos 30 anos, um dos principais movimentos da história política e social do Brasil.

Investigar a história social desses personagens em suas ações coletivas, reivindicativas e sindicais, contribui não apenas para entender a história da educação brasileira, mas, também, para a compreensão acerca da formação histórica de nossa sociedade no século XX. Para isto, o uso de uma base teórica que esteja de acordo com o desafio, aliado ao projeto societário daqueles que a desejam, torna-se fundamental. Em nosso caso, em que nos inserimos não apenas na luta teórica, mas, a englobando, em uma luta política maior e alicerçada na construção de um projeto socialista de sociedade, entendemos que a teoria marxista oferece-nos os elementos necessários para este trabalho. Reivindicamos o marxismo como modelo interpretativo baseado na práxis e que aponta a história como oportunidade, e não como fatalidade, permitindo vislumbrar de forma real e prática a construção de um novo porvir da humanidade alicerçado na igualdade e justiça social, antagônica ao capitalismo.

O materialismo histórico-dialético

A pesquisa que realizamos sobre o movimento sindical docente parte do princípio da necessidade de construção de um pensamento alternativo, ou seja, comprometido em dar uma análise diferente daquelas consagradas pelos meios acadêmicos, comprometida com uma reinterpretação dos fenômenos sociais. A teoria marxista, por meio de instrumentos de análise como o materialismo dialético e histórico, servirá de base para as análises e reflexões acerca da história das lutas e dos desafios políticos dos trabalhadores em educação do Brasil, particularmente, os que atuam em Minas Gerais, objeto de nossa pesquisa.

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

No senso comum e no imaginário dominante, parte-se do pressuposto que os acontecimentos são estáticos e factuais, congelados em um determinado momento, frutos das ações aparentemente iniciadas e findadas em si mesmas. Nada é mais enganoso que esta observação. Os acontecimentos são nada menos que o reflexo de um processo histórico, que vai caminhando e desenvolvendo-se ao longo do tempo.

Para compreender sob esse ponto de vista, precisamos observar que o ser humano constrói-se a partir de sua própria existência, ao longo da história. Isto é, a história humana não é apenas um amontoado de fatos de um passado distante, mas configura-se enquanto um processo em constante transformação, no qual o passado, o presente e o porvir constituem-se como um contínuo infinito.

O ser humano é antes de tudo um ser social. Não vive e sobrevive no mundo sozinho e isolado, sobrevivendo apenas em sua individualidade. Sob diversas formas, é um ser que se interage com outros seres, de forma direta ou indireta, na busca por sua sobrevivência. Desde as primeiras comunidades (de forma simples) até a atualidade (de forma complexa), os homens relacionam-se entre si na formação das condições que garantam a sua existência material, mesmo que essa busca seja motivada por interesses individuais. Estabelecem-se, então, relações econômico-sociais entre as partes, em que o trabalho é a principal produtora e transformadora dos recursos materiais necessários para a sobrevivência humana.

De acordo com Karl Marx, na produção social da própria existência, os homens entram em relações determinadas, necessárias,

independentes de sua vontade; estas relações de produção correspondem a um grau determinado de desenvolvimento de suas forças produtivas materiais. O conjunto destas relações de produção constitui a estrutura econômica da sociedade, a base real sobre a qual se eleva uma superestrutura jurídica e política, e à que correspondem formas sociais determinadas de consciência.

Ou, dito de outra forma, o modo de produção da vida material condiciona o processo de vida social, política e intelectual, “não é a consciência dos homens que determina a realidade; ao contrário, é a realidade social que determina sua consciência.” (MARX, 2009, p. 32)

Nas palavras do professor Sadi Dal Rosso, a perspectiva marxiana sobre o trabalho é assim explicitada:

O trabalho é a transformação da natureza realizada pelos seres humanos empregando para isso meios e instrumentos a seu dispor e seguindo um projeto mental. Quando um projeto mental se atualiza na prática, os sujeitos que o realizam gastam um volume variável de suas energias físicas ou psíquicas. (DAL ROSSO, 2008, p. 20)

Essas relações não se estabelecem de forma amistosa e harmônica. Com o desenvolvimento das sociedades complexas na antiguidade, evidenciou-se o surgimento de características econômico-sociais em diferentes grupos. Ao estudarmos as antigas civilizações egípcia e grega, perceberemos a formação de grupos nestas sociedades que se apropriarão dos meios de produção coletivos, dando-lhes o caráter de propriedade privada. A riqueza gerada pelo trabalho da maioria nestes meios se tornava posse de alguns. Da divisão social entre a minoria possuidora destes bens e a maioria que, por meio de seu trabalho, produz estes bens, mas não os tem, irão surgir as chamadas classes sociais, desiguais entre si, mas intrinsecamente interligadas nos modos e modelos de produção existentes em diferentes períodos históricos.

A relação entre as diferentes classes sociais ao longo da história se dá em constantes conflitos, ora disfarçada, amenizada devido

às características do período, ora explícita e violenta, em momentos de crise do modelo socioeconômico vigente. Analisando sob o ponto de vista dialético, o desenvolvimento dos conflitos de classes – e a posterior luta de classes característica do capitalismo – tornam-se, então, o grande motor da história, impulsionando o seu desenvolvimento a partir do choque das contradições geradas pelo próprio sistema.

Esse desenvolvimento não se apresenta como progressivo ou linear. Configura-se enquanto processo, com avanços e recuos, ascensos e refluxos, de acordo com as oportunidades históricas que se colocam na superação do modelo em questão. Na atual sociedade capitalista, a sua superação dependerá das oportunidades históricas abertas pelas crises estruturais do sistema, mas também – e principalmente – da ação consciente da classe social que tem o papel histórico de sujeito social da transformação: a classe proletária. Em outras palavras, na capacidade de ação dos trabalhadores municiada por sua consciência de classe.

Um tema que nos chama atenção: a consciência de classe dos trabalhadores em educação

No que se refere à história social dos trabalhadores em educação, uma questão sempre nos despertou, e acreditamos ser merecedora de nossa atenção: será que o ascenso do movimento sindical docente no período foi resultado de um possível desenvolvimento de uma consciência de classe entre os trabalhadores docentes e na categoria? A partir deste questionamento damos início à nossa pesquisa, buscando analisar e compreender, a partir de uma perspectiva histórica, o movimento sindical dos trabalhadores em educação.

Como se tornou corriqueiro entre os interessados no tema, a consciência dos trabalhadores em educação foi colocada em xeque por muitas pessoas, inclusive entre os próprios sujeitos inseridos

no meio, principalmente na década de 1990 e no início do século XXI. Apontam que o enfraquecimento do sindicalismo docente ocorreu pela falta da consciência de classe dos professores, e que a sua formação não foi efetivada num período de lutas característico do final do regime civil-militar. Contudo, este tema voltou a ser tratado nos últimos anos, e alguns pesquisadores têm colocado em dúvida o pensamento criado sobre o mesmo.

Em seu artigo *Constituição sócio-histórica do sindicalismo docente da educação básica no Rio de Janeiro*, Erlando da Silva Rêses (2011, p. 257) faz um questionamento próximo do que fazemos:

O aumento da mobilização sindical e a adesão expressiva em greves, sobretudo nas redes públicas, não implicam na constituição de uma “consciência” de classe proletária e não alienada dos professores, mesmo quando estes se veem inseridos em um processo de pauperização econômica?

Essa problematização acaba levando a algumas questões que buscam entender o caráter de classe dos professores e dos demais trabalhadores em educação.

Os professores são trabalhadores que têm, em princípio, um conhecimento teórico e cultural maiores que a média dos trabalhadores em geral. No entanto, isto não significa que os mesmos tenham consciência da necessidade de organização e luta coletiva por seus interesses, muito menos de seu papel econômico e político dentro do sistema capitalista no qual estão inseridos.

Em condições normais de desenvolvimento dos seus afazeres, os trabalhadores estão desprotegidos contra demissões arbitrárias motivadas por suas ideias políticas, ou por praticamente qualquer outro tema, relacionado ou não com o trabalho e o seu desempenho. Nas escolas públicas isto não ocorre, os trabalhadores em educação, em geral, e, particularmente, os professores podem exercer os seus direitos de “cidadãos”, mas estes direitos são restritos ou inexistentes nas instituições privadas. O que dificulta,

então, posicionamentos políticos mais claros e constantes destes professores?

A formação (ou obtenção) da consciência pode estar relacionada à origem social dos mesmos. Os trabalhadores produtivos, aqueles ligados diretamente à produção de capital e mais-valia, têm sua origem na própria classe operária, se reproduzindo seguidamente. Já os professores têm origens bastante distintas.

Carlos Bauer, em seu ensaio *A classe operária vai ao campus* (2010), argumenta que muitos dos professores, recentemente formados no nível superior, têm origem entre os filhos da classe operária, que veem o ingresso na carreira em nível superior como elemento de ascensão social. Estes, de certa forma, buscam a fuga de sua origem, e sendo cooptados facilmente pela ideologia hegemônica da burguesia, que oferece as chances ilusórias de encontrar um lugar cômodo na sociedade.

Parafraseando Simone de Beauvoir podemos dizer que os professores não nascem professores: eles se tornam professores! Debates e polêmicas sobre a formação de professores, à parte, é no local de trabalho, ou seja, na escola, que eles são forjados. É na escola que ganha forma o conteúdo da estrutura de classe e o conflito que lhe é inerente. Também ali se desenvolvem os valores e as habilidades dos professores. Contudo, sua formação também se dá em outras instituições além do local de trabalho: algumas delas, diferentemente, das públicas ou privadas, que são próprias da sociedade do capital, são responsáveis pela reflexão e atuação política em prol de uma sociedade mais equitativa e mais democrática, mas isso em um mundo que prima pela reprodução de relações desiguais de trabalho, e avesso à socialização da riqueza.

Via de regra, a formação das atitudes do professor em sua educação se dá no contexto de uma ideologia institucionalizada, ou hegemônica e sob a tutela do Estado. Henri Giroux (1986), em *Teoria crítica e resistência em educação*, por exemplo, observa que os professores de todos os níveis são importantes para legitimar as categorias e as práticas sociais da sociedade dominante; os pro-

gramas de formação de professores procuram, por meio de uma racionalidade dominante, estruturar os métodos de ensino de tal modo que, ao utilizá-los, os professores estarão reproduzindo as relações sociais de produção e a ideologia capitalista. Mas, muitos professores questionam e contestam a hegemonia burguesa, e apontam caminhos em que possam usar voz com autenticidade.

A educação, suas instituições e seus sujeitos estão situados no terreno do conflito social, e é parte inseparável deste conflito. Por um lado, reproduzem as relações desiguais e hierárquicas, que são próprias do mundo capitalista, por outro, representam a principal força para a expansão das oportunidades para as classes subalternas, e para a conquista dos direitos econômicos, políticos e civis.

Amarílio Ferreira Junior, em sua tese *Sindicalismo e proletarianização: a saga dos professores brasileiros* (1998) observa que os professores historicamente oriundos da burguesia e da pequena-burguesia urbana, sofreram, desde a década de 1970, um processo de proletarianização graças à queda do poder de compra de seus salários e à precarização da profissão.

Diante desse rápido levantamento, é possível projetar o professor, enquanto ser coletivo e com capacidade de formar a sua consciência política e de classe? Teria sido possível, nos anos 1980, num período de intensa mobilização do sindicalismo docente, fomentar esta consciência? Será que esta proposta estava em pauta na agenda da vanguarda da categoria que assumiu a direção do movimento? Havia um projeto político para tal? Para respondermos todas estas perguntas, precisamos de um instrumento teórico que nos permita elucidá-las.

A teoria e suas referências para o tema

O nosso trabalho de pesquisa traz, como referencial teórico, o materialismo histórico-dialético como uma possibilidade conceitual de estabelecer uma relação entre o fenômeno específico, inse-

rido no contexto de uma totalidade, trazendo o questionamento do senso comum, e as interpretações que se disseminam pela força e marcante presença da ideologia burguesa nos meios acadêmicos.

Para efeito de localização, é importante frisarmos qual o conceito de consciência de classe que usamos aqui. Autores como Sanchez Vásquez, a partir do legado de Karl Marx, conceituam o termo como “consciência dos interesses fundamentais e comuns do proletariado” (VASQUEZ, 2011, p. 313), de sua posição antagônica em relação à burguesia – inserida no contexto de uma luta de classes – e de seu papel histórico, enquanto sujeito social, na superação do modo de produção capitalista.

Marx, em seu livro *Miséria da Filosofia* (2008), aponta que a consciência de classe – no caso do proletariado – é formada a partir da própria realidade material e econômica na qual a classe encontra-se. Tratando-se do proletariado, a sua consciência desenvolve-se a partir da descoberta do seu papel dentro da estrutura econômica e social no sistema capitalista. Esta descoberta – realizada não na esfera individual, mas coletiva enquanto ser social – nasce do choque das próprias contradições em que se encontra o proletariado, desenvolvidas no processo de luta pela própria sobrevivência. É o que Marx chama de desenvolvimento de **classe em si** para **classe para si**. Os interesses comuns da massa concentrada pelo capital se tornam um ingrediente inicial para este processo:

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

Isso significa que a consciência do proletariado não parte inicialmente de um processo idealizado de autoformação isolada. Para Marx, e, posteriormente, para alguns marxistas, a consciên-

cia de classe surge e se desenvolve no proletariado a partir da própria realidade em que se configura, principalmente, em momentos no qual as contradições existentes no sistema afloram-se de tal forma que se torna impossível não enxergá-las. E estas contradições surgem a partir de situações na qual o ser coletivo (o proletário enquanto classe, e não o indivíduo) percebe que aqueles interesses comuns iniciais se desenvolvem ao longo das lutas. Um exemplo claro são os embates das campanhas salariais e corporativistas que, diante das contradições que surgem ao longo do processo, o trabalhador descobre-se não como um ser mal pago, individual ou coletivo, mas como uma “classe social” responsável pela produção da riqueza e explorada por outra classe antagônica, que tem seus próprios interesses e concepções de mundo. Esta descoberta permite o florescimento de sua consciência de classe.

Além de Marx, no campo do materialismo histórico-dialético, dois nomes ganham destaque no que se refere à consciência de classe dos trabalhadores e no desenvolvimento dos pressupostos marxianos: o húngaro Georg Lukács e o britânico Edward Palmer Thompson. Diferentes em seus posicionamentos, ambos buscam interpretar esse fenômeno sob distintos pontos de vistas, mas interligados, que são as perspectivas sociológicas e históricas do processo de formação da consciência de classe. No entanto, apesar de suas diferenças, acreditamos ser possível realizar um exercício dialético entre os dois, buscando a construção de instrumentos de aferição e interpretação possíveis de serem usados em nossa pesquisa.

Georg Lukács irá desenvolver a ideia de consciência classista buscando compreender as formas na qual ela se desenvolve, inclusive algumas características em que ela se formará, especificamente, no proletariado. Lukács em sua obra de 1923, *História e Consciência de Classe*, aponta que a consciência é um elemento de autoidentificação de classe, mas esta identificação só pode ser caracterizada em relação ao seu papel econômico (da classe), separada das questões culturais, religiosas ou aristocráticas. Por isto

só podemos falar em consciência real com o desenvolvimento do capitalismo e a superação do Antigo Regime. Antes disso, a consciência é falsa consciência (LUKÁCS, 2003).

A classe dominante não se compõe e se mantém, necessariamente, de agentes com consciência de classe agindo articuladamente, mas não pode prescindir da força ideológica capaz de aglutinar socialmente e dar coesão política aos seus interesses. E, conforme entendemos, as estruturas ideológicas são determinadas pelo processo de trabalho, assim, a ideologia burguesa esmera-se em modificar a natureza da luta de classes, ocultando dos indivíduos, dos professores, por exemplo, que as relações de trabalho, não importam onde, são relações de classes.

No capitalismo, para Lukács, a mais propensa classe capaz de formar uma consciência de classe é o proletariado, pois ele é o único a reunir elementos como o papel predominante na produção de riqueza e mais-valia, e seu papel econômico e histórico no desenvolvimento e na superação do capitalismo. As demais classes, como o campesinato, não reuniriam os elementos necessários para isto. Muito menos a burguesia que, na atual situação histórica, não só não cumpre o papel revolucionário como também impõe a dominação sobre as demais, ou seja, é o principal ator da exploração e manutenção do capitalismo.

A burguesia, segundo Lukács (2003, p. 147) seria incapaz de formar uma consciência de classe, mas apenas uma falsa consciência devido à sua própria necessidade, não consegue interpretar a realidade em sua totalidade. Mesmo tendo claro seu papel no modo de produção econômico, a burguesia não fomenta uma própria consciência de classe, pois está impregnada das ideias do capitalista individual, nas quais o indivíduo disputa o espaço com outros capitalistas. Esta ideia impede o desenvolvimento de uma consciência classista, ao contrário, a consciência burguesa seria contraditória e revelaria toda a “cruzeza” de sua existência, e colocaria em risco esta mesma posição. Por isto, há apenas os interesses de classe, a de unificar seus membros na defesa de interes-

ses comuns. Caso contrário, há a disputa direta entre eles (como exemplo macro, a Primeira Guerra Mundial e a intervenção da Inglaterra burguesa contra a Revolução burguesa na França – para a burguesia não existe “solidariedade de classe” em sua totalidade).

Devido a essas características particulares da consciência burguesa, Georg Lukács a chama de “falsa consciência”. Este também abarca, além dos interesses da classe, sua visão de mundo, e é usado como instrumento ideológico (ideologia da classe dominante), para impor-se e impossibilitar a construção da consciência de classe no proletariado, atuando, enquanto ideologia da classe dominante, e tornando-se o instrumento de conquista da hegemonia sobre a sociedade como um todo.

No entanto, a interpretação de Lukács, aparentemente, apresenta-se de forma mecânica. Se analisada rapidamente, pode-se resumir a uma simples fórmula matemática: classe social + momento histórico + lutas específicas + conhecimento da realidade = consciência de classe, que possivelmente levará à revolução social. Armando Boito Jr. aponta que “para Lukács, a classe operária é um dado objetivo da economia. Logo, ele sustentará que a classe operária existe enquanto tal mesmo quando os próprios operários não têm consciência de sua própria existência” (BOITO Jr., 2007, p. 194). Contudo, devemos levar em consideração algumas características peculiares que fizeram com que ele descrevesse o processo em sua obra de 1923.

Segundo Celso Frederico, dois fatores levaram Lukács a uma interpretação mecânica: o período marcado pela Revolução Russa de 1917 e demais outras revoluções na Europa (uma delas na própria Hungria), e a visão de que a consciência seja considerada como possibilidade objetiva, e “como uma construção racional *a posteriori* que não se encontra em nenhum setor da classe e nem mesmo num único operário” (FREDERICO, 1978, p. 35). Posição esta, segundo o autor, entrará em choque com a teoria elaborada por Lênin em *Que Fazer?* e outras obras, no qual aponta o papel fundamental do sujeito político da classe trabalhadora – o partido

político revolucionário – como vanguarda do mesmo e responsável pela elevação da consciência espontânea e sindicalista à consciência política de classe.

Em se tratando do revolucionário russo, apesar de sempre ressaltar o papel do partido, Lênin nunca desconsiderou a consciência espontânea que o proletariado pode ter. Em sua opinião, a Revolução de 1905 deu importantes lições, entre elas foi que o elemento espontâneo fora do controle da organização política permitiu o surgimento de uma nova organização que possibilitou rivalizar com o poder oficial: os soviets (VASQUEZ, 2011, p. 186). Mesmo assim, Lênin toma cuidado ao apontar que a organização política em forma de partido revolucionário, e na qual está a vanguarda do proletariado, é que tem o papel de elevação da consciência dos mesmos, deixando claro que:

Os operários, já dissemos, não podiam ter ainda consciência social-democrata. Esta só podia chegar até eles a partir de fora. A história de todos os países atesta que, pelas próprias forças, a classe operária não pode chegar senão à consciência sindical, isto é, à convicção de que é preciso unir-se em sindicatos, conduzir a luta contra os patrões, exigir do governo essas ou aquelas leis necessárias aos operários, etc. (LENIN, 2010, p. 89)

Sánchez Vásquez, partindo dessa análise, aponta que Marx sustenta existir uma divisão entre a obtenção da consciência de classe por parte do proletariado e a elaboração da doutrina científica do socialismo (elemento da consciência de classe) como produto dos teóricos da classe, mesmo que não se faça deslocado da realidade, e da práxis social e política do movimento dos trabalhadores (VASQUEZ, 2011, p. 313).

Tentando fugir de uma possível concepção mecânica de Lukács e outros interpretes dessa problemática, Edward Thompson, em seu livro *A formação da classe operária inglesa*, faz uma análise bastante interessante acerca das origens do proletariado na Inglaterra no século XVIII. No entanto, para isto, busca interpretar o

fenômeno não com determinações objetivas operadas no âmbito das relações estabelecidas pelo modo de produção factualmente, mas no processo histórico de seu desenvolvimento, procurando compreender a formação cultural e, principalmente, o desenvolvimento da consciência de classe dos trabalhadores, a partir de uma análise histórica, na qual o procura identificar que tanto uma classe social, quanto a sua consciência parte de uma construção histórica, gestada a partir das suas experiências. “Se lembrarmos que classe é uma relação, e não uma coisa, não podemos pensar dessa maneira [mecânica]” (THOMPSON, 1987, p. 11).

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

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

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

Em um artigo de 1991, Edward Thompson defendeu que, em seus estudos, classe seja uma categoria histórica observada no processo também histórico, somente possível de ser percebida e analisada ao longo do tempo, e não enquanto fato estático, existente

instantaneamente, usando para isto categorias estáticas comuns na tradição sociológica e em muitos trabalhos acerca do tema. Para ele, não pode ser encontrada abstratamente, mas materializada em ações, comportamentos, aspectos culturais coletivos, e no autointerpretar de seus próprios membros. Nas palavras de Thompson, classe social e consciência de classe são consequências de um processo, e não o início do mesmo:

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

Não obstante, adverte Thompson, se analisarmos apenas a partir dos pressupostos da tradição sociológica, observaremos que classe é um elemento estático existente e imposto pelo modo de produção como algo feito, e como consequência desta realidade desenvolve a consciência de classe. Isto não significa que o historiador britânico desconsidere que a formação da classe social – no caso o proletariado – seja independente de determinações objetivas, mas destaca a necessidade de analisar tais situações existentes no modo de produção capitalista como um processo histórico, em movimento constante e resultando em reflexos do fenômeno estudado, e não ao contrário.

No livro *Tradicion, revuelta y consciencia de clase*, Edward Thompson também assinalou que:

Las clases acaecen al vivir los hombres y las mujeres sus relaciones de producción y al experimentar sus situaciones determinantes, dentro “del conjunto

*de relaciones sociales”, com uma cultura y unas expectativas heredadas, y al modelar estas experiencias em formas culturales.*¹ (1984, p. 38)

Em relação à falsa consciência, para Thompson este conceito muito usado por Lukács e outros pesquisadores que seguem sua linha, é absurdo do ponto de vista histórico. Segundo ele, esta categoria analítica, ao procurar explicar o fato de que a classe absorve uma falsa consciência externa antes de desenvolver sua própria consciência (**classe em si** para **classe para si**) torna-se contraditório; a classe **não** se identifica enquanto classe e, a partir disto, desenvolve sua consciência, mas são os sujeitos que se descobrem como sujeitos sociais coletivos inseridos em uma estrutura econômico-social como resultado do desvelar de uma consciência. “Uma classe não pode existir sem um tipo qualquer de consciência de si mesma” (THOMPSON, 1991, p. 31). Somente no processo de desenvolvimento de uma consciência de classe é que os sujeitos se descobrirão enquanto membros de uma classe. O conceito de falsa consciência seria, então, a negação deste processo; na verdade o estaria invertendo.

Porém, consideramos haver um limite na análise de Thompson. Devemos, então, desconsiderar a construção da falsa consciência como instrumento ideológico de dominação da burguesia sobre a classe trabalhadora? Será que as representações de classes entre os sujeitos sociais, construídas historicamente e culturalmente, não se colocam em disputa na dinâmica da luta de classe? Se caminharmos genuinamente a esta observação, poderemos cometer o erro de render-nos a um fatalismo que os dados empíricos podem apontar.

Percebemos, então, que há respeitáveis diferenças entre as categorias de análise desenvolvidas e praticadas tanto por Lukács

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

quanto por Thompson. Ambos levam em consideração importantes observações do movimento vivo da classe trabalhadora na cotidianidade do mundo do capital que, dentro de um permanente e imprescindível exercício dialético, pôde levar-nos à construção de instrumentos necessários para a nossa pesquisa. Associar, dentro das limitações impostas pelas próprias diferenças, suas categorias de análise nos deram o suporte teórico necessário para compreender o fenômeno que nos interessa.

As leituras que realizamos dos escritos marxianos e marxistas nos permitem afirmar que a classe burguesa reproduz as forças de produção pelas escolas, e por outras instituições da superestrutura. Por sua vez, a reprodução no interesse de uma classe social implica na existência de antagonismos de classe e de luta de classes em potencial. Quando um dado grupo na sociedade, por força do controle que detém sobre amplas porções de capital de investimento, pode exercer uma formidável influência sobre quantos trabalharão e de que modo estão empregados por proprietários do capital tenderão a entrar em conflito com eles.

Interesses e graus de poder diferentes no controle do processo de trabalho são inerentes à relação patrão-empregado. Esta noção de uma luta de classes inerente a todos os aspectos do desenvolvimento e das instituições capitalistas constitui a base das múltiplas teorias da mudança social de uma perspectiva de classe, aliás, como vimos anteriormente.

Do mesmo modo que os capitalistas precisam organizar instituições para a reprodução de certas espécies de relações sociais na sociedade, assim, também há resistência aos seus desígnios, de seu desenvolvimento e do controle deste desenvolvimento.

Evidentemente, a análise de uma perspectiva de classe sobre a educação, sua história e seus sujeitos, no contexto da mudança social repousa nesse conflito de classe mais geral. Entretanto, ainda persiste um questionamento: o trabalhador em educação, sendo mais específico o professor, pode considerar-se como parte da classe social do proletariado? Para isto, é necessário adentrar

em uma polêmica que está longe de definir-se, mas que acreditamos ser importante sua reflexão para iluminar ainda mais a nossa discussão.

Professores, trabalhadores em educação... Classe trabalhadora?

Em entrevistas realizadas com professores participantes do movimento docente da década de 1980, encontramos comumente o relato das dificuldades em fazer com que o conjunto da categoria reconheça-se enquanto trabalhador. Na polêmica acerca da possibilidade de existência de uma consciência de classe entre os professores e trabalhadores em educação, deparamos com o discurso de que os mesmos não se definam enquanto pertencentes a uma classe social: a dos trabalhadores. Preferem, de acordo com suas palavras, serem “localizados” como classe média, apesar de vago o termo, quando em pauta a análise marxista, e contraditoriamente, pelo fato de seus salários serem iguais, ou terem um poder de compra menor que outros segmentos de trabalhadores, inclusive daqueles que exercem funções qualificadas no seio do operariado fabril. Como nos contou a professora Maria de Fátima em entrevista:

A palavra trabalhador, ela veio com o tempo, não era deste começo não. Até hoje ainda tem hora que parece que não, ninguém fica insistindo com essa palavra: somos trabalhadores em educação, somos trabalhadores. Parece que era uma... Se formos analisar não muito longe na história nossa, do país, principalmente na região sul, o que predominava eram filhas de pessoas que tinham uma situação econômica melhor na época, de fazendeiros, que eram professoras. Que predominavam, ainda predominam mulheres no magistério. Então, por essa razão, eu acho, esta para mim é uma das razões que mais dificultam essa ideia de trabalhador em educação. (FERREIRA, 2011)

Esse depoimento é corroborado pelas palavras do professor Magnus Luberer de Andrade, quando questionado se os profes-

res de Minas Gerais, no início da década de 1980, reconheciam-se enquanto trabalhadores, devido às suas condições de trabalho e salários:

Eu me lembro de uma – isto foi posterior – uma greve que aconteceu e fomos fazer uma reunião na cidade de Pouso Alegre, as professoras recusavam-se a participar, a ir a uma reunião (...) questionaram a reunião que estava marcada no Sindicato dos Trabalhadores da Indústria de Calçados de Pouso Alegre. Porque ‘aquilo lá é coisa de peão’. E os peões ganhavam mais que elas. Eram mais bem remunerados que elas. (ANDRADE, 2011)

Diante dessa constatação, aparece outra problemática, muitas vezes entendida como uma falsa polêmica, mas que está longe de uma solução: a classe social do indivíduo é determinada pela ideia que ele faz de si mesmo, ou pela sua realidade material e seu papel na estrutura econômico-social do capitalismo? A princípio, somos levados a acreditar que por meio da análise marxiana, seja a segunda opção. No entanto, temos que considerar a problemática cultural na formação e no auto fazer-se das classes sociais, como aponta Edward Thompson em seus escritos. Razão pela qual, vamos entendê-la no contexto do professor.

Muito tem se debatido sobre o papel do trabalho do professor na produção capitalista. Não cabe aqui fazer uma análise aprofundada sobre o tema, mas o estudo sobre o sindicalismo docente suscita questões que merecem, mesmo que de forma parcial, o nosso posicionamento nessa discussão: até onde é correto afirmar que o trabalho docente é ou não é improdutivo? É certo que a produção de riqueza material resulta do trabalho produtivo realizado diretamente sobre o objeto pelo trabalhador manual – isto é, a transformação de um bem material, ou outro bem por meio do trabalho humano, gerando “mais-valor” –, e que os técnicos, os engenheiros ou, até mesmo, o conhecimento intelectual que possui o operário, não acrescenta, de fato, valor direto e real ao produto final, não produzindo riqueza e mais-valia adjacente que o próprio trabalho manual já realiza. No entanto, observar meca-

nicamente o processo produtivo a partir da fragmentação de seus elementos constitutivos, pode dar-nos falsas impressões desse intrincado processo.

Os últimos 40 anos acompanharam uma drástica reestruturação no modo de produção capitalista. Uma das formas de obter melhores resultados na produção de riquezas foi englobar, em um mesmo contexto de trabalho, os diferentes sujeitos do processo geral. Trabalhadores manuais continuam tendo o papel fundamental na reprodução do capital, porém, os trabalhadores improdutivos, que dão as condições necessárias ao trabalho produtivo, tiveram sua participação acentuada neste processo. A este processo chamamos de trabalho social. Neste trabalho, aqueles que antes eram considerados “intelectuais” sofrem um processo de proletarização, com uma queda visível dos níveis salariais, suas condições de trabalho e de vida tornam-se precárias.

Gaudêncio Frigoto (2001, p. 148) avalia que, a partir de *O Capital* (livro IV), Marx aponta que o trabalho coletivo alcançou um nível de alargamento que evidencia sua importância no atual estágio de desenvolvimento do modo de produção capitalista. Diferentes trabalhadores (produtivos e improdutivos) estabelecem relações diferenciadas com o objeto produzido, na qual há a predominância, e visibilidade do trabalho produtivo, mas o conjunto dos trabalhadores envolvidos nas relações sociais de produção exerce, coletivamente, o trabalho produtivo. Como Marx afirma:

Mas o conjunto desses trabalhadores, que possuem força de trabalho de valor diverso, embora a quantidade empregada permaneça mais ou menos a mesma, produz resultado que, visto como resultado do mero processo de trabalho, se expressa em mercadoria ou em produção material; e todos juntos, como órgão operante, são a máquina viva de produção desses produtos; do mesmo modo, considerando-se o processo global de produção, trocam o trabalho por capital e reproduzem o dinheiro do capitalismo como capital, isto é, como valor que produz mais-valia, como valor que cresce. (MARX, 1980, p. 404-5)

Nesse contexto (trabalho social coletivo), a formação desses trabalhadores torna-se um fator na produção da riqueza e mais-valia, apesar de secundário. Na ótica capitalista, o profissional especializado, mesmo que precário, [des]qualificado e domesticado na prática cotidiana é capaz de propiciar uma produção de riqueza maior sem significar maior salário, possibilitando uma apropriação maior de mais-valia relativa por parte do capitalista.

De onde vem essa formação? Pode vir de dois lados: no próprio processo produtivo, por meio da reprodução da técnica local (trabalho alienado); e também pela reprodução da técnica na escola, ou o desenvolvimento teórico de novas tecnologias (que também não deixa de ser alienado). Neste caso, a escola básica cumpre, em um primeiro momento, uma tarefa fundamental de sedimentação dessa lógica ampla, e as escolas técnicas e universitárias cumprem o papel específico da formação tecnicista, mas aparentemente desqualificada.

Sadi Dal Rosso observa que a principal mercadoria é a força de trabalho, “a única que possui a virtualidade de conferir valor a toda às outras mercadorias” (2011, p. 25), e o seu caráter de trabalho não é garantido apenas na sua capacidade física, mas também na sua capacidade intelectual, ou seja, na qualidade da força de trabalho. Sendo assim, segundo Dal Rosso, a escola tem um papel fundamental na formação da mão de obra em suas qualidades, que, ao final, permitirá a produção de riqueza e mais-valia. “Desta forma, o trabalho docente é mediatamente produtivo” (Ibid., p. 25).

Ao analisar o caráter e o papel do trabalho do professor da escola básica pública, a princípio, podemos concluir que ele tem a característica improdutiva, devido a não produção de riqueza e a não geração de mais-valia, características do trabalho produtivo. Contudo, devemos prestar atenção a lógica a qual se insere a educação na atual etapa histórica do capitalismo. Segundo Frigoto (1989, p. 121), a partir da década de 1950, ganha força a tese do capital humano, ou seja, na necessidade de empregar na educação

os mesmos preceitos introduzidos na produção industrial, o que permitiu um crescimento de desempenho industrial gigantesco. Frigoto (1989, p. 124) aponta as teses de Skinner, que defende a necessidade de tecnificação da educação, concebendo o sistema educacional como uma empresa e aplicando a ela as técnicas e as máquinas que haviam produzido ótimos resultados no desempenho industrial.

Os recursos públicos alocados em educação entram na lógica dos investimentos que o Estado efetiva, que, como vimos anteriormente, no capitalismo monopolista, não só transforma em produtor direto de mercadorias, mas administra os fundos públicos na ótica particular a ponto de esmaecer-se a distinção público-privado. Os gastos públicos em educação vão, então, somar-se ao circuito do capital em geral. (FRIGOTO, 1989, p. 158)

A educação seria vista, então, como investimento² na formação de uma força de trabalho que propicia a produção de uma riqueza de maior valor, e abre a possibilidade de ampliar a apropriação de mais-valia relativa pelo capitalista. Desta forma, a educação seria, para o sistema, um instrumento que potencializa a produção de riqueza, apesar de:

O específico da escola não é a preparação profissional imediata. Sua especificidade situa-se ao nível da produção de um conhecimento geral articulado ao treinamento específico efetivado na fábrica ou em outros setores do sistema produtivo. (FRIGOTO, 1989, p. 146)

2 Investimento por parte de quem? Devemos nos lembrar das palavras de Marx, ao afirmar que o Estado é o comitê central da classe dominante. No capitalismo, o Estado burguês precisa intervir nos aspectos econômicos para garantir a produção e reprodução do sistema, que no caso em que estamos tratamos, a reprodução de uma força de trabalho. O investimento em questão representa indiretamente uma ação da burguesia por meio de seu instrumento político. Uma rede de colaboração entre Estado e o interesse privado, por meio de políticas públicas que, pouco a pouco, adotam diretrizes que permitam a transformação da educação pública em apêndice da linha de produção.

Assim o professor cumpriria um papel importante nessa cadeia produtiva indireta. Apesar de seu trabalho não gerar mais-valia ao Estado-patrão (diferentemente do professor da escola particular em relação ao seu patrão), ele indiretamente, torna-se parte do processo produtivo ao compor o chamado trabalho social coletivo. Podemos supor, então, que o trabalho docente na escola pública é mediatamente produtivo, apesar de ser indireto. E neste contexto o processo de proletarização do professor – no qual ocorre a divisão social e técnica de seu trabalho, e o processo pedagógico é deslocado do professor para o especialista – é visível, e parte fundamental da otimização e barateamento da formação de uma força de trabalho desqualificada, mas numerosa³. Pode parecer sem importância no momento, mas esta suposição contraria a ideia de que este profissional seria externo à classe proletária – e vista como classe média à parte –, encontrando aí barreiras que impedem de emergir sua consciência de classe. Segundo as afirmações de Sanchez Vásquez (2011, p. 307):

A intelectualidade não constitui uma classe social, por si, no sentido marxista do termo, já que não ocupa uma posição própria no sistema de relações de produção. [...] No entanto, na medida em que sua produção intelectual cai sob a lei da produção material capitalista – e sua obra se converte em coisa ou mercadoria –, seus interesses passam a situar-se junto aos da classe trabalhadora, já que sofre as consequências da sujeição de seu trabalho – por sua natureza livre e criadora – à lei da produção material capitalista, ou a exigências estreitas que constroem o campo da investigação.

Baseando-se nisso, podemos fazer um paralelo com o professor, que, inserido em uma realidade social, tem a possibilidade de identificar-se, enquanto trabalhador, apesar de não poder deixar

3 Devemos nos ater à questão da formação de uma força de trabalho fragmentado em sua especialização, mas desqualificada. É imprescindível para o desenvolvimento da economia capitalista a oferta dessa “mercadoria” a custos baixos. O aumento da oferta de mão de obra (exército de reserva) permite a queda salarial do mesmo e o aumento da taxa de mais-valia, sem alterar o valor do capital variável.

de levar em consideração a problemática cultural na formação das classes sociais e de seus segmentos. Neste caso, os professores não constituem uma terceira classe, diferente, eles são trabalhadores explorados como os demais, dentro do contexto capitalista.

Diante disso, como veremos, historicamente mais adiante, no intervalo de um século, o fenômeno constituído como processo de proletarização do trabalhador docente desenvolve-se continuamente, com possíveis variações ao longo do período. Infelizmente não poderemos aprofundar o debate – devido às limitações de tempo e arcabouço teórico –, mas apenas apontar algumas características visíveis deste processo nas falas dos professores entrevistados. De forma sistemática e constante, ele apresenta quatro características básicas: 1º) a busca de uma “*racionalização*” do trabalho docente, para o qual a organização da escola adota métodos característicos do ambiente fabril, como o ordenamento e agrupamento de turmas, o estabelecimento de horários específicos, e os prazos a serem cumpridos, além de metas de aprovação e formação de alunos, a serem alcançadas pelos trabalhadores em educação; 2º) a precarização do trabalho dos professores e funcionários, por meio das péssimas condições materiais e falta de recursos necessários para a efetivação do trabalho docente, além do aumento da insalubridade física e mental por parte dos profissionais, muitas vezes, demonstrado pelas constantes licenças médicas e afastamentos do trabalho docente em sala de aula; 3º) a separação entre pensar o trabalho e a efetivação do trabalho em si, o que Marx já tinha observado no ambiente fabril, e chamou de “alienação do trabalho.” Esta característica é visível no momento que o poder público e privado, por meio das secretarias de educação e coordenadorias de ensino, estabelece e impõe o conteúdo programático a ser trabalhado pelo professor, e sua aplicação é supervisionada por um funcionário intermediário – o coordenador pedagógico – que determina e controla a efetivação dos planos educacionais estabelecidos de fora da escola; 4º) talvez o mais visível, mas também o mais difícil de ser analisado, devido às mudanças econômicas

(inflação, reestruturação econômica e financeira do país, sistema de crédito que cria ilusões de consumo) existentes no período, que é a desvalorização salarial e a queda do poder de compra do salário médio do professor.

No entanto, observamos que ao longo do século XX essa característica variou de acordo com o momento histórico do desenvolvimento do capitalismo no Brasil, no qual encontramos períodos de crescimento e queda de valores influenciados por pressões do movimento sindical docente (para cima), ou por uma intensificação do trabalho e políticas de congelamento salarial (para baixo). Devemos levar em conta, também, a ideia construída entre os trabalhadores em educação, que convencionou apontar que sempre no passado ganhou-se mais que no presente; mas ao comparar os dados empíricos este senso comum não encontra respaldo material.

O PROCESSO HISTÓRICO DO SURGIMENTO DA CATEGORIA DOS TRABALHADORES EM EDUCAÇÃO NO BRASIL: UMA BREVE ANÁLISE

Nos tempos atuais, pacíficos, o operário arrasta em silêncio sua carga, não reclama ao patrão, não reflete sobre a situação.

Durante uma greve, o operário proclama em voz alta suas reivindicações, lembra aos patrões todos os atropelos de que tem sido vítima, proclama seus direitos, não pensa apenas em si ou no seu salário, mas pensa também em todos os seus companheiros que abandonaram o trabalho junto com ele e que defendem a causa operária sem medo de provocações.

Vladimir Lênin

No senso comum, como dito no capítulo anterior, parte-se do pressuposto que os acontecimentos são tais como se apresentam: estáticos e factuais, congelados em um determinado momento, fruto das ações, aparentemente, iniciadas e finalizadas em si mesmas. Ledo engano. Os acontecimentos são nada menos que o reflexo de um processo histórico, que vai caminhando e desenvolvendo-se ao longo do tempo; no tempo histórico, nada é fato, tudo é processo.

O mesmo se pode dizer em relação à consciência de classe dos professores e demais trabalhadores em educação. Ao observarmos o movimento sindical docente no Brasil da atualidade, perceberemos a existência de um senso comum entre a categoria de que os mesmos não têm consciência de classe, de unidade e de luta, reproduzida, constantemente, em seus ambientes de trabalho e na sociedade. Observação feita pelos próprios professores, ao descreverem-se nos movimentos reivindicatórios que, a princípio, deveriam ser simbolizados em grandes ações de massa. No entanto,

será isso real? Será que este “fato” condiz com a realidade dos trabalhadores em educação do Brasil?

Para responder a esse questionamento, é necessária uma investigação que parta do pressuposto de que o movimento docente – e possivelmente a consciência de classe da categoria – é fruto de um processo histórico, construído ao longo das ações e experiências práticas de seus agentes sociais, ou seja, na práxis cotidiana dos professores. E isto requer um retrospecto histórico da constituição da categoria profissional e social⁴ dos docentes no Brasil.

Recapitulando de modo geral, e no uso do modelo de compreensão da realidade social que o marxismo oferece-nos, podemos perceber que a sociedade moderna capitalista é dividida, basicamente, em duas classes sociais, distintas e antagônicas, de acordo com o seu papel econômico e social: burguesia e proletariado⁵. Neste meio, o trabalho realizado pelo proletariado constitui a grande fonte da produção de riquezas desta sociedade, riqueza que é expropriada pela burguesia pela posse e pelo controle dos meios de produção.

Com o desenvolvimento das forças produtivas e a necessidade de manutenção deste *status quo* (condição esta anterior ao próprio capitalismo), desenvolvem-se extratos sociais que terão como função ocupar posições de suporte à produção de riquezas.

4 Uso aqui o termo “categoria social” conforme definida por Amarílio Ferreira Jr. (1998, p. 131). Por sua parte ele recorre à definição de Poulantzas: “*Chama-se, com efeito de categorias sociais o conjunto de agentes cujo papel social principal consiste no funcionamento dos aparatos de Estado e da ideologia.*” Não confundir com categoria propriamente dita, que usarei adiante para referir-se a segmentos de classes sociais.

5 Segundo a definição de Marx e Engels (2009, p. 9), em nota de rodapé no Manifesto Comunista de 1848: “*Por burguesia compreende-se a classe dos capitalistas modernos proprietários dos meios de produção social que empregam o trabalho assalariado. Por proletários compreende-se a classe dos trabalhadores assalariados modernos, que privados de meios de produção próprios, se veem obrigados a vender sua força de trabalho para poder existir.*” (Nota de F. Engels à edição inglesa de 1888)

Posições estas, que vão do trabalho imaterial⁶, intelectual e de serviços agregados, diretos e/ou indiretos, até a burocracia privada e estatal, sendo que, esta última é responsável pelo funcionamento do Estado (civil e militar) e da manutenção do modelo hegemônico de sociedade.

Esse extrato social, comumente intitulado e conhecido como “classes médias”, tem particularidades. Seu trabalho não está diretamente ligado à produção de mercadorias e riquezas, mas são trabalhadores assalariados, ou seja, a sua sobrevivência depende diretamente de seu trabalho. Tal característica colocaria esse extrato como parte da classe social dos trabalhadores, em conjunto com o proletariado. Por sua vez, seus membros não se reconhecem como tal, apesar de, com o avanço do capitalismo, e a proletarização e precarização de suas profissões, seus salários serem iguais, ou piores que o do operariado fabril. É neste caso que se enquadram os professores e trabalhadores em educação brasileiros.

Também como decorrência do desenvolvimento da sociedade capitalista, surge um importante elemento superestrutural condicionado diretamente pela realidade material e cultural de cada classe: a consciência de classe. Enquanto fenômeno coletivo, ela irá desenvolver-se no âmbito de cada classe social, de acordo com a sua realidade material objetiva, e com os anseios e visões que auto-explicam, dentro de si, a sua própria existência. Tanto burguesia e proletariado, quanto o conjunto da classe trabalhadora, desenvolverão a sua consciência coletiva, cada qual com a sua interpretação de mundo e seu papel na infraestrutura econômica e social.

Como Marx frisou no Manifesto Comunista de 1848, um dos elementos marcantes de alguns períodos da história da humanidade é a dinâmica da luta de classes. A sociedade capitalista não fugiu à

6 A polêmica sobre trabalho assalariado improdutivo e imaterial rendeu inúmeros trabalhos de intelectuais ligados à tradição marxista, que buscam entender o papel destes tipos de trabalho na esfera econômica do capitalismo, como citado anteriormente na introdução deste livro. Ao longo do trabalho retomaremos este debate.

tendência histórica, e a luta entre a burguesia e o proletariado transformou-se na dialética que, contraditoriamente, movimenta o próprio desenvolvimento da sociedade. No entanto, como a burguesia precisa sustentar-se no controle e na dominação sobre a sua classe antagonica (e devido a sua inferioridade numérica), ela precisa impor a toda sociedade sua visão de mundo – sua consciência –, que Lukács chamará de falsa consciência⁷, e ao mesmo tempo, minar a consciência do proletariado, que se desenvolve ao longo de sua prática cotidiana. Esta falsa-consciência, ao impor-se sobre a totalidade da sociedade por meio do que Louis Althusser chama de aparelhos ideológicos de estado, transforma-se em ideologia, ou como ficou conhecida comumente, como ideologia da classe dominante.

Enquanto processo histórico, a luta de classes e, possivelmente, a luta entre as consciências de classe – com a resistência à dominação da ideologia burguesa por parte dos trabalhadores – não são fatos estáticos, ou lineares. As contradições existentes no próprio seio do sistema capitalista permitem a possibilidade do desenvolvimento de uma consciência de classe entre os trabalhadores que possa fazer frente à falsa consciência hegemônica na sociedade. Compreender como se desenvolve essa consciência, a partir de sua realidade, é fundamental à investigação que nos propomos a realizar.

Ao analisar uma “possível” consciência de classe dos trabalhadores em educação, temos que levar em conta que a consciência é um reflexo, ou representação, das condições materiais reais nas quais os sujeitos sociais vivem, e não o contrário. Isto é, o nível das ideias está condicionado à materialidade da vida. Como a vida humana se baseia na produção e reprodução das condições materiais de sobrevivência, podemos dizer que ela é um processo histórico,

7 Neste caso, seria interessante o debate sobre a falsa consciência da burguesia. Por ser falsa, esta consciência configura-se enquanto ideologia, no que Gramsci vai trabalhar como instrumento de dominação ideológica da burguesia sobre a sociedade. É importante ressaltar que esta ideologia hegemônica, imposta pela classe dominante, não determinará a natureza de outras classes. O que determina a classe social é a realidade material e econômica de seus indivíduos e seu papel no sistema, e não a ideologia que os domina.

e a história dos homens é a história de como os mesmos transformam a natureza para o seu usufruto. O trabalho e a sua realidade material determinarão a consciência, e ela é um fenômeno histórico, desenvolvida no nível coletivo.

A produção das ideias, das representações, da **consciência** está em princípio diretamente entrelaçada com a atividade material e intercâmbio material dos homens, linguagem da vida real. O representar, o pensar, o intercâmbio espiritual dos homens aparece aqui ainda como direta exsudação [*direkter Ausfluß*] do seu comportamento material. (MARX, 2009, p. 31, grifo nosso)

Serão as contradições postas em dado momento histórico, diante das condições materiais objetivas, e nas quais os trabalhadores estarão enfrentando, que provocarão as transformações na consciência dos mesmos. E ela não é linear, mas fruto das contradições da própria realidade objetiva, que colocará na ordem do dia as tarefas que a classe social terá. A consciência será fruto do período histórico: se esse período determina a necessidade de uma postura de **classe**, sua consciência tenderá a ser de classe. No momento em que esta necessidade deixa de ser classista, sua consciência também deixa de ser, adotando posturas que de fato não são suas, mas que respondem, por hora, aos anseios de determinado momento histórico. Segundo Thompson (1987, p. 10, grifo nosso):

A classe acontece quando alguns homens, como resultado de experiências comuns (herdadas ou partilhadas), sentem e articulam a identidade de seus interesses entre si, e contra outros homens cujos interesses diferem (e geralmente se opõem) dos seus. A experiência de classe é determinada, em grande medida, pelas relações de produção em que os homens nasceram – ou entraram involuntariamente. A **consciência de classe** é a forma como essas experiências são tratadas em termos culturais: encarnadas em tradições, sistema de valores, ideias e formas institucionais.

A categoria docente vai à luta, em determinado período, empurrada pelas necessidades reais de sua sobrevivência (salários,

condições de trabalho etc.) Sua consciência é moldada a partir destas necessidades. E é neste conflito que ele trava contato com as contradições entre o sistema e a sua própria realidade, que fazem com que a sua mentalidade desenvolva-se, diante das obrigações impostas pela luta. Com o desenvolvimento do processo reflexivo sobre esta realidade, o indivíduo reconhece a si como ser social, e, possivelmente, enquanto parte de uma classe social. A consciência de classe é fruto deste processo.

No caso, o desenvolvimento da categoria dos professores e, de certo modo, dos trabalhadores em educação em geral, está intrinsecamente relacionado ao desenvolvimento da educação formal e institucional brasileira, e esta ao desenvolvimento da economia capitalista e das relações sociais de produção no Brasil. Em outras palavras, a formação social dos docentes brasileiros está ligada ao processo econômico-social do país. Diante desta constatação, compreender como se gestou a relação economia/sociedade brasileira ao longo dos séculos XIX e XX, torna-se pontapé inicial de nossa análise.

Não é nosso compromisso, neste trabalho, analisar esse período da história brasileira, muito menos a educação formal que se desenvolveu ao longo desse primeiro século. Fazer isso seria desviar de nosso foco. Uma breve recapitulação da constituição da categoria profissional e social dos professores, daria a nós um pano de fundo histórico fundamental para o desenvolvimento do tema, tendo em vista, nossa abordagem pelo materialismo histórico-dialético. Podemos perceber que a grande parte dos trabalhos acerca desta problematização parte de um enfoque já consagrado na literatura acadêmica. Enfoque que, de certa forma, posiciona-se diferentemente da interpretação que buscamos: a de que os professores se constituem como uma categoria pertencente à classe social dos trabalhadores. “O docente, a despeito da especificidade de sua tarefa relativa à reprodução dos valores e dos conhecimentos da sociedade, não constitui uma terceira categoria, uma classe diferente. É um trabalhador explorado como os demais.” (DAL ROSSO, 2011, p. 20). Aqui bus-

caremos expor essa interpretação e apontar algumas contradições que nos parecem significativas para ilustrar o debate.

Um retrospecto da constituição histórica da categoria dos docentes no Brasil

Ao se pesquisar a história do movimento sindical docente em Minas Gerais e no Brasil, parte dos estudos existentes sobre o tema e um importante setor da militância na categoria criaram a ideia de que as lutas protagonizadas pelos professores, a partir de 1979, inauguraram o sindicalismo de trabalhadores em educação no país. Desconsideram a história do movimento ao longo de todo o século XX, apontando o referido ano como o início de tudo. Neste momento, acreditamos ser necessário apresentar, de modo sucinto, um pequeno levantamento histórico da categoria, e de seu movimento sindical.

Mesmo não sendo objetivo deste trabalho analisar a educação no período colonial e imperial, não podemos esquecer-nos de que ela é fruto de uma necessidade socioeconômica de uma época. No Brasil do século XIX, esta necessidade era regida por uma economia monocultora, (que ao longo deste século terá a predominância do café) baseada no latifúndio, e em uma sociedade ruralizada e escravista.

Dadas essas características econômicas, não é de surpreender que as escolas da época pudessem ser comparadas a oficinas de artesãos, onde o professor – ou mestre-escola – cumpre o papel de docente em um cômodo de sua própria casa, com os materiais fornecidos por ele mesmo, assim como um artesão dono de seus meios de produção. E seus alunos eram recebidos e atendidos de acordo com a procura, e não pela oferta. Já o financiamento era feito pelos pagamentos dos próprios alunos ou, como se tornou comum posteriormente, com ajuda de custo do poder público, que lhe garantia o caráter de instrução público-estatal. Pouco, na verdade, apenas garantia uma estrutura precária para o educador

e os educandos. Uma descrição destas escolas e de seus professores pode ser encontrada na obra *Memórias de um Sargento de Milícias*:

Com efeito foi cuidar nisso e falar ao mestre para receber o pequeno; morava este numa casa da rua da Vala, pequena e escura.

Foi o barbeiro recebido na sala que era mobiliada por quatro ou cinco longos bancos de pinho sujos pelo uso, uma mesa pequena que pertencia ao mestre, e outra maior onde escreviam os discípulos, toda cheia de pequenos buracos para os tinteiros; nas paredes e no teto havia pendurados uma porção de gaiolas de todos os tamanhos e feitios, dentro das quais pulavam e cantavam passarinhos de diversas qualidades: era a paixão predileta do pedagogo. (ALMEIDA, 2012, p. 29)

Para a construção da nova nação pós-1822, a nova elite política apontava para necessidade de criação de um corpo de profissionais que cuidasse da formação de um aparato burocrático-administrativo, além, é claro, de uma força de trabalho que se adaptasse ao desenvolvimento de novas relações sociais de produção que assegurassem o fortalecimento econômico nacional. Diante de tal necessidade, a política de instrução pública ganha contornos concretos. Para levar a cabo esta política, era preciso ter docentes profissionais, formados sob o controle do Estado, abandonando de vez a figura do mestre-escola leigo, como principal símbolo da educação no cotidiano brasileiro do período.

A aristocracia política oriunda da elite fundiária que tomara o poder a partir de 1822, influenciada pelas ideias iluministas em voga na Europa, começaram a defender a necessidade da instrução pública geral como forma de elevar a nova nação a níveis culturais comparáveis aos dos países europeus. Nesta visão, a educação é o elemento fundamental para a construção de uma nação civilizada. No entanto, não podemos nos enganar com o sentido democratizante de educação desta visão. A ideia é expandir as primeiras letras, mas garantir que por meio da “seleção natural”, os estudos avançados e a formação da intelectualidade continuem sendo monopólio de uma elite. Um exemplo clássico é a proibição do acesso

de negros nas escolas de Niterói: “É interessante perceber que a lei lhes proibia o acesso, “mesmo que libertos”, o que demonstra a violência dessa sociedade em que, sob a capa do preconceito racial, evidenciava-se a necessidade de uma classe subjugar a outra.” (VILLELA, 2003, p. 108)

Diante dessa realidade, do desejo de expansão da instrução pública, evidenciou-se a necessidade da formação de uma mão de obra profissional que suprisse as escolas de primeiras letras – as escolas primárias –, substituindo o formato artesanal e leigo dos mestres-escolas. Esta política de formação deu seus primeiros passos a partir do Ato Adicional de 1834.

Essa legislação transferia às províncias a responsabilidade pelo ensino primário e secundário, e pela formação dos docentes. Com isso, coube, a partir de então, aos governos provinciais a criação de meios que garantissem a formação dos professores que supririam as próprias escolas provinciais. Tem início a criação das chamadas Escolas Normais.

As primeiras irão surgir, alguns anos depois, em Minas Gerais, Rio de Janeiro, Bahia e São Paulo. Entre elas, ganhou destaque a pioneira Escola Normal de Niterói, criada em 1835, que se tornou exemplo de instituição a ser copiado por outras províncias. Isto não significa que a escola normal fluminense teve uma história tranquila e estável; ao contrário, seu percurso, ao longo do século XIX, é recheado de percalços. (VILLELA, 2003, p. 105)

Ao analisar os critérios de ingresso às cadeiras dessas primeiras instituições formadoras, percebemos a simplicidade dos atributos exigidos de um professor primário do período⁸. As disciplinas e conteúdos que o futuro docente teria que dominar não era muito diferente do que ele mesmo passaria a seus alunos, diferenciando-se, apenas, a metodologia que colocaria em prática. Esta situação

8 Segundo Villela, os critérios resumiam-se, basicamente, a saber ler e escrever (ser alfabetizado), e ser maior de dezoito anos. Boa morigeração também era usada como fator a ser apresentado pelo postulante à vaga nas escolas normais. (VILLELA, 2003, p. 106)

acabava dando a impressão que o professor estava apenas um passo à frente de seus alunos em matéria de conhecimento.

O grande diferencial da formação da Escola Normal em relação aos antigos mestres-escolas leigos é o caráter de homogeneização dado ao, agora, profissional do ensino. Além disso, o docente formado nessas instituições adquiria um caráter profissional e oficial, aumentando o status deste trabalhador na sociedade. E, por último, a formação a cargo do poder público garantiria o controle do Estado – e da aristocracia – sobre estes profissionais, direcionando seu ofício, e garantindo a manutenção das relações sociais e do próprio sistema. Contudo, além deste controle, o professor também obtinha o status de “funcionário do Estado”, garantindo sua estabilidade econômica e social, mesmo que precária. O interessante desta observação é que podemos perceber que, neste período, já se inicia o processo de proletarização do docente: ao começar a controlar a formação e o conteúdo do professor, o Estado retirava a sua capacidade independente de elaboração de seu próprio trabalho, além de condicionar a sua profissão à chancela do poder. Processo este inicial, mas que já dava seus primeiros passos.

A República e os professores

A instituição da República, em novembro de 1889, não representou de fato uma ruptura nas relações socioeconômicas existentes até então. Também não provocou transformações radicais, no que se entende por educação, em meio ao contexto da luta de classes. Mas alguns fatos irão proporcionar específicas mudanças que se refletirão nos professores do período.

Para Dermeval Saviani (2006), as últimas décadas do século XIX apresentam algumas transformações significativas no aspecto social. A abolição da escravatura, em 1888, e o fluxo cada vez maior de mão de obra imigrante para o Brasil foram impactantes para a nova configuração social do país. Casado a isto, o processo

de urbanização da sociedade brasileira permitiu o surgimento de novos sujeitos sociais que começaram a atuar na vida social, econômica e política no período. O início da industrialização (com destaque para São Paulo e Rio de Janeiro) ocasionou o florescimento de um importante personagem na história do país: o proletariado. Além, é claro, de forma indireta, mas como resultante desse mesmo processo, a consolidação de uma dita classe média urbana, formada por empregados da burocracia estatal – civil e militar –, profissionais liberais, além de um pequeno grupo de industriais que formaria a burguesia nacional.

No que tange à educação, os aspectos sociais presentes e a ascensão da República permitirá o surgimento de uma nova interpretação – apesar de continuar elitista – acerca do papel do ensino público. Inspirada na doutrina positivista, a escola será vista, a partir de então, como o instrumento pelo qual o poder público buscará a racionalização da sociedade. Uma sociedade que, sob o ponto de vista da classe dominante, precisa compreender os benefícios do lema **ordem e progresso**, dando prosseguimento à ideia da educação enquanto meio para civilizar o cidadão – agora sob a bandeira do iluminismo republicano – diante de uma sociedade tão complexa e com novos sujeitos sociais que não compartilham o ideário dominante.

A materialização dessa racionalização na educação formal foi a criação, primeiro em São Paulo, dos chamados grupos escolares. Como já vimos, até então, as escolas eram baseadas em núcleos isolados.

Ou seja, uma escola era uma classe regida por um professor, que ministrava o ensino elementar a um grupo de alunos em nível ou estágios diferentes de aprendizagem. E estas escolas isoladas, uma vez reunidas, deram origem, ou melhor, foram substituídas pelos grupos escolares. (SAVIANI, 2006, p. 24)

Com a reforma da instrução pública paulista na década de 1890, buscou-se a racionalização do processo educativo, ao reunir as turmas em um único prédio, organizando-as em classes seria-

das e com um professor específico para cada série, tendo um diretor como administrador do espaço geral. (HILSDORE, 2005, p. 66)

A instituição dos grupos escolares pode ser vista como mais um passo do processo de proletarização do professor brasileiro. “Essa organização possibilitava a divisão racional, que também é hierarquizada, do trabalho docente [...]. Há uma harmonia dessa proposta com o horizonte fabril da sociedade.” (idem, b.). Esta “racionalização” busca uma organização do ambiente de trabalho que, em princípio, é justificada pela necessidade de otimização do ensino, mas que também estabelece o processo de produção no qual o professor cumpre o papel de operador desta cadeia produtiva. Além disso, os grupos escolares possibilitaram o agrupamento de docentes em um mesmo espaço físico⁹, sob a égide de um mesmo administrador (um diretor), e controlado pela racionalização do tempo, dos métodos e das diretrizes. Um processo muito semelhante ao taylorismo e ao fordismo¹⁰ ocorridos na produção industrial. “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”. (RÊSES, 2011, p. 257)

9 Cabe lembrar neste momento um trecho do Manifesto Comunista de 1848: “*Ora, a indústria, desenvolvendo-se, não somente aumenta o número dos proletários, mas concentra-os em massas cada vez mais consideráveis; sua força cresce e eles adquirem maior consciência dela. Os interesses, as condições de existência dos proletários se igualam cada vez mais, à medida que a máquina extingue toda diferença do trabalho e quase por toda parte reduz o salário a um nível igualmente baixo*” (MARX, 2008b, p. 23). É interessante que o mesmo processo que permitiu a formação da consciência de classe do proletariado no espaço fabril “pôde” acontecer no espaço escolar a partir de então.

10 Com o avanço do capitalismo na virada do século XIX-XX, novos métodos industriais começaram a surgir, com o objetivo de otimizar e aumentar a produção no ambiente fabril. Os termos taylorismo e fordismo provêm de técnicas e métodos de produção criados por Frederick Winslow Taylor e desenvolvidas por Henry Ford, que baseavam na instituição da linha de produção em série, na hierarquização, na otimização de recursos, e controle do tempo e do trabalho, a fim de obter maior exploração de mais-valia relativa (PINTO, Geraldo Augusto. *A organização do trabalho no século 20: Taylorismo, Fordismo e Toyotismo*. 2. ed., São Paulo: Expressão Popular, 2010).

No entanto, o processo de proletarização do professor brasileiro neste período não é apenas simbolizado pelo seu modelo de trabalho. A questão salarial é um dos elementos importantes que possibilita esclarecer o caráter de classe destes profissionais:

Embora esse grupo profissional reivindique para si a condição de classe média, representada como local por excelência da mobilidade social e aperfeiçoamento individual, vive próximo à condição de pobreza dos trabalhadores manuais. O magistério primário tem os mesmos vencimentos desde a década de 1890. Em 1903, o estado [de São Paulo] aprofunda essa pauperização, instituindo um imposto de 15% sobre o salário dos funcionários públicos estaduais que perdurará nas décadas seguintes. (MONARCHA, 1999, p. 241)

A realidade material e econômica dos professores, e a instituição de um novo modelo de trabalho irão criar as condições objetivas necessárias para o início do processo de organização dos docentes¹¹. Embora, não se reconhecendo como trabalhadores manuais, eles irão buscar instrumentos que são característicos destes, mesmo que inicialmente, de forma menos combativa e mais mutualista. As associações de auxílio mútuo serão o formato das entidades representativas dos professores nestes primeiros anos.

Nos primeiros 30 anos do século XX observa-se o surgimento – e também o desaparecimento – de inúmeras associações em diversos estados do Brasil. Algumas delas tinham características peculiares¹², de cunho religioso, étnico, ideológico, etc., mas todas

11 Segundo Erlando da Silva Rêses (2011), a densidade da categoria dos professores ainda será muito pequena no início do século XX. No caso da cidade do Rio de Janeiro, apesar de representar um número significativo, os docentes não ultrapassam a casa dos 1.400, numa população de mais de 800 mil. Partindo de uma análise durkheimiana, para ele a densidade de uma categoria será o pilar fundamental para o surgimento de seu sindicalismo.

12 Em seu artigo sobre associativismo docente, Vicentini e Lugli (2011) listam várias entidades com nomes que apontam características interessantes: *Associação dos Professores Paroquiais Teuto-Brasileiros do Rio Grande do Sul* (1898),

adotavam uma visão de cooperação entre professores, comunidade e estado, fugindo das características combativas de organizações sindicais de outras categorias de trabalhadores.

O fenômeno da organização dos professores neste período é explicado por Paula Vicentini e Rosario Lugli, como resposta ao ordenamento e organização dos sistemas escolares estaduais, e também à delimitação do espaço profissional dos mesmos. Para Vicentini e Lugli (2011, p. 173):

As entidades representativas do magistério inseriam-se nesse processo, disputando a posição de porta-vozes da categoria, numa tentativa de interferir nos rumos adotados pelas políticas educacionais e de conquistar melhores condições para o exercício da profissão, bem como maior prestígio social.

Podemos dizer que o surgimento dessas primeiras entidades, ainda que assistenciais ou mutualistas, representa, de certa forma, o surgimento de uma identidade coletiva, ou seja, os professores começavam a identificar-se enquanto seres sociais coletivos – e não individuais – inseridos em uma determinada realidade histórica, que buscavam soluções para os anseios e problemas identificados nesse momento histórico. Se nos apoiarmos em Marx, perceberemos que o surgimento dessas associações representa um estágio do desenvolvimento de sua consciência, mesmo que, em um primeiro momento não seja consciência de classe, e que suas representações não fossem ações de massa:

As condições econômicas tinham primeiramente transformado a massa do país em trabalhadores. A dominação do capital criou para essa massa uma situação comum de interesses comuns. Assim, essa massa já constitui uma classe em relação ao capital, porém não para ela mesma. (MARX, 2008b, p. 190)

É importante ressaltar que o aumento do número de professores, ao longo do século XX, foi acompanhado pelo fracionamento

Liga do Professorado Católico de São Paulo (1919) e Associação do Professorado Católico do Distrito Federal (1928).

de sua atuação, como também de sua organização. Podemos dizer que isso foi consequência da estrutura de ensino estabelecida no Brasil ao longo da história. Como ressaltado anteriormente, o ensino público básico era de responsabilidade provincial/estadual, e assim continuou com o advento da República. Ou seja, os professores tiveram muita dificuldade em articular-se em nível nacional. A outra questão era a diferenciação entre os níveis de ensino e de seus professores¹³, que forçava certo afastamento entre ambos. Todas essas dificuldades darão ao movimento docente características próprias do momento histórico, que só poderão ser superadas à medida que o próprio sistema de ensino vai sofrendo mudanças, ocasionadas pelas várias reformas educacionais.

As reformas do ensino e sua influência nas organizações docentes

Com o desenrolar do século XX, evidenciou-se ainda mais o processo de industrialização e urbanização da sociedade brasileira. Processo este que ganhou fôlego a partir dos anos 1930, e que deslanchou a partir dos anos 1950, proporcionando uma nova configuração social que forçaria uma nova postura política diante dos desafios da educação.

O ensino público, apesar do constante crescimento ao longo dos anos, não foi capaz de absorver a crescente massa de jovens em idade escolar. Apesar do caráter público, a escola oferecida pelo Estado não garantia o direito do ensino a toda a população. Segundo Saviani (2006, p. 30), a escola pública, mesmo reformu-

13 Só para lembrar, até 1971 a educação formal era dividida entre ensino primário (primeiras letras e cálculos, primeiras noções da natureza, etc.) de 2 a 4 anos (dependendo do período), e o ensino secundário (curso ginásial) de 5 anos, acrescidos de 2 anos de preparação para o ensino superior (curso colegial) (HILSDORE, 2005, p. 95). Seus professores tinham formação mínima diferente. Os professores primários eram formados em escolas normais – posteriormente magistérios – e os professores secundários eram formados no ensino superior.

lada sob o aspecto de grupos escolares, ainda não contemplava a maioria dos brasileiros. “A questão da educação das massas populares ainda não se colocava.”

Não cabe aqui listar todas as reformas educacionais ocorridas no Brasil durante o século XX¹⁴, mas é importante destacar algumas que objetivaram reformular o modelo de ensino brasileiro e que interferiram diretamente na organização do quadro profissional docente, repercutindo também na organização de suas entidades associativistas/sindicais. Entre elas, está o Decreto 1.190, de abril de 1939, que cria a Faculdade Nacional de Filosofia, atrelada à Universidade do Brasil, que terá como objetivo a formação de professores para atuar no nível secundário e nas escolas normais. Esta faculdade será o modelo a ser seguido por diversas outras faculdades, e que, apesar de ter sofrido algumas alterações com o correr do tempo, será vista como “mais um legado que nos foi deixado pelo século XX” (SAVIANI, 2006, p. 37).

Somado a isto, Gustavo Capanema, ministro da educação de 1934 a 1945, promoveu a reforma que organizou o ensino básico brasileiro: o ensino primário elementar de quatro anos, acrescido do ensino primário complementar de um ano; o ensino secundário (médio) de dois ciclos; o ginásio de quatro anos e o colegial de três anos. Não podemos esquecer que a Lei 4.024/61, que ficou conhecida como a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (SAVIANI, 2006, p. 38), manteve a mesma estrutura de ensino instituída pela Reforma Capanema, retirando apenas o ensino primário complementar, e estabelecendo que somente o en-

14 Apesar de não fazer parte de nosso objeto de pesquisa, não podemos deixar de fazer referência ao movimento escolanovista, que teve como símbolo inicial o *Manifesto dos Pioneiros da Educação* de 1932. Sobre o ideário da Escola Nova, Antonio J. Severino diz que “esses teóricos proclamam que a educação de que a sociedade brasileira precisa é forjada pelo conhecimento científico. A educação é considerada o único instrumento apropriado para a construção de uma sociedade laica e justa, gerenciada por um aparelho estatal que se inaugura a partir de um projeto político iluministicamente concebido e juridicamente implementado.” (2001, p. 122)

sino colegial secundário desse o acesso ao superior, barreira, esta, flexibilizada mediante aproveitamento de estudos.

O que isso tem a haver com a organização do movimento docente brasileiro? Uma das grandes características deste movimento, e já comentado neste trabalho, é o seu fracionamento, com o surgimento de diversas entidades de professores organizadas a partir do ramo de ensino. A Associação das Professoras Primárias de Minas Gerais (APPMG), o Centro dos Professores Primários do Rio Grande do Sul (CPPERS) e a Associação dos Professores do Ensino Secundário e Normal Oficial do Estado de São Paulo (Apesnoesp) são apenas alguns exemplos de entidades estaduais organizadas nessa dinâmica. Tal dinâmica foi imposta pelo modelo de ensino e que vai institucionalizar, por um longo período, a diferenciação entre professores primários e secundários, impedindo, naquele momento, maior aproximação entre eles na esfera sindical. A falta de identificação de uma única categoria de docentes vai, de certa forma, frear o desenvolvimento de uma possível consciência, e prejudicar, por um tempo, sua identificação com o conjunto da classe trabalhadora.

No entanto, também é preciso ter clareza de que, historicamente, na sociedade burguesa o reconhecimento do sindicato pelo Estado, como entidade de negociação, ainda que muitas vezes existam greves, tensões e conflitos, traz estabilidade aos interessados na obtenção de mão de obra e no controle sobre a força de trabalho, por intermédio das próprias agremiações de trabalhadores.

Salvo raras exceções, os sindicatos atuam como um amortecedor contra o surgimento de grupos de trabalhadores hostis aos empregadores públicos, ou privados. As burocracias sindicais, ou pelegas controlam as ameaças de radicais ao controle patronal ou estatal do sistema de produção. Direccionam seus trabalhadores a limitar suas reivindicações à negociação coletiva, e a encaminhar suas reclamações através dos mecanismos convencionais de arbitramento, ao invés de empreender qualquer ação direta.

O fenômeno do associativismo no movimento docente brasileiro

Com o processo de profissionalização e proletarização, os trabalhadores em educação começaram a dar, no início do século XX, os primeiros passos na direção de organização da categoria. Como a Constituição republicana de 1891 dava continuidade à descentralização do sistema de ensino básico (como acontece até hoje), as entidades sindicais de docentes organizaram-se nas esferas estaduais e municipais. Situação que dificultava a organização dos professores em nível nacional, apesar do surgimento nos anos 1960 da Confederação de Professores Primários do Brasil (CPPB), que se reivindicava como representação nacional da categoria, ainda se encontravam problemas que impediam o surgimento de um verdadeiro instrumento de organização de abrangência nacional.

A primeira característica que podemos notar, ao longo do século XX, é que a maioria das entidades representativas da categoria apresentava princípios que apontavam para as ações de caráter assistencialista e mutualista. E esta característica irá ser mantida, principalmente, a partir da Constituição de 1937¹⁵, que vetava o direito à sindicalização de servidores públicos, e impossibilitava a organização de sindicatos docentes da rede pública, que compunham a maioria da categoria no Brasil. A alternativa viável para a continuidade da organização dos professores foi a criação das associações¹⁶. Segundo Vicentini e Lugli (2011, p. 180):

15 Apesar de antes mesmo da proibição oficial da sindicalização dos servidores públicos, muitos sindicatos de docentes, como os demais, organizavam-se na forma de associações.

16 Alguns pesquisadores apontam que o associativismo, enquanto modelo de organização, foi um fenômeno característico de categorias profissionais que não se reconheciam como membros de uma "classe trabalhadora", e viam os sindicatos como entidades próprias dos mesmos. O modelo associativista (não o termo, mas a sua concepção) era visto pelos docentes como mais ordeiro e racional que as entidades sindicais tradicionais.

Em linhas gerais, esse modelo caracteriza-se pelo objetivo de melhoria das condições de vida e trabalho dos professores mediante sua arregimentação em torno de associações profissionais que, além de encaminharem propostas ao Estado para solucionar os problemas que afetavam a categoria, também tomavam para si essa incumbência, mediante a constituição de uma rede de serviços aos associados para amenizar as suas dificuldades cotidianas.

De alternativa jurídica, o associativismo transformou-se em um fenômeno que marcará o movimento desses profissionais até o final da década de 1970. Suas principais características serão: o aprofundamento do modelo assistencialista e mutualista, e a priorização das ações de negociação – as petições – e de relações amistosas com o Estado¹⁷. Trata-se de um regime de colaboração, em lugar da ação direta de massas e do confronto por meio de greves, e grandes manifestações, apesar de não se abrir mão destas possibilidades em determinados momentos. Isto permitirá o surgimento de uma burocracia sindical (a exemplo da iniciativa privada, estimulada pela estrutura sindical imposta pelo Estado), e um distanciamento entre direção e base, a despeito do pequeno, mas constante crescimento de suas filiações.

Este modelo de organização acompanhou o século XX, e desenvolveu-se ao passo do processo de profissionalização dos professores. No entanto, como avanço da proletarização, e a precarização de suas condições socioeconômicas, surgem contradições entre a realidade material da categoria e a suas formas de representação sindical. Tais contradições é que levaram ao questionamento do modelo associativista, e ao surgimento de um movimento que apontará novas alternativas de organização dos trabalhadores, no geral, e dos professores em específico: o novo sindicalismo.

17 Segundo esta concepção, a direção da entidade é a representante legítima de sua base e a única voz na ação diante do Estado.

O regime pós-1964 e a Lei 5.692/71

Segundo Amarílio Ferreira Jr. (1998, p. 135), o golpe em março de 1964 e o regime instaurado, em seguida, foram a consolidação do processo de desenvolvimento capitalista iniciado em 1930. Consolidação esta que, com o modelo político de exceção, garantiu o que se chamou de modernização autoritária do capitalismo, simbolizada pelo milagre econômico (1968-1974). Contrariando o discurso de que a tomada do poder pelos militares – com a participação de setores civis – garantiria a independência nacional e sua plena estabilidade, o modelo político-econômico instaurado garantiu a presença e aplicação do capital internacional no mercado brasileiro, inserindo-o na esfera mundial. Trata-se de um modelo de desenvolvimento imposto de cima para baixo, sem participação das classes *subalternas*, no contexto tradicional da modernização conservadora.

A instalação do regime militar acentuou o traço autoritário e excludente que historicamente assinalou o processo de formação social brasileiro. Ele engendrou uma célere modernização nas relações capitalistas de produção, que teve como um dos seus principais corolários a concentração de renda nas mãos de uma fração minoritária da população. (FERREIRA Jr., 1998, p. 137)

A partir desse modelo, a economia brasileira desenvolveu suas relações sociais de produção, que exigia cada vez mais o aumento da força de trabalho especializada. O aumento da oferta dessa mão de obra manteria os níveis salariais baixos e proporcionaria maior expropriação da mais-valia, garantindo as altas taxas percentuais de lucros, necessárias para o avanço do capitalismo no Brasil. Diante dessa conjuntura, os governos militares, a partir de 1964, começaram a dar atenção ao sistema educacional brasileiro, como parte da política de desenvolvimento nacional. A necessidade de expansão do ensino se tornou fundamental para a consolidação do Brasil na economia mundial.

Essa expansão pode ser observada nos dados do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada, de 1975, que apontava a existência de 18 milhões de crianças matriculadas no ensino fundamental de escolas municipais, estaduais e particulares (FERREIRA Jr., 1998, p. 131). O aumento do número de crianças e jovens nas escolas foi de, certa forma, consequência da Lei 5.692/71, que extinguiu o ensino primário e secundário, e criou em seu lugar o ensino fundamental obrigatório de oito anos – intitulado ensino de 1º grau – e o ensino 2º grau (os três anos do antigo colegial). Dentro deste mesmo contexto, a reforma anterior – a Lei 5.540/68 – estabeleceu as diretrizes para a formação do professor do ensino básico, sendo que tanto os docentes do ensino de 2º grau como, partes daqueles, do ensino de 1º grau, fossem egressos do ensino superior.

A nova legislação em torno dos níveis de ensino forçou uma reconfiguração da categoria docente. O fim do primário, do secundário e das diferenças de formação permitiu o desmoronamento da divisão entre os professores, que, até então, não se identificavam e organizavam suas entidades em torno de suas características peculiares. A ideia de categoria ganhou novos contornos e obrigou as entidades representativas a adotarem novas configurações em sua composição. A mudança do nome da Confederação de Professores Primários do Brasil para Confederação dos Professores do Brasil¹⁸ é um exemplo claro desta situação.

18 A CPB teve origem na Confederação dos professores Primários do Brasil, criada em 1960 com onze entidades estaduais filiadas. Nos primeiros anos de atividade, o caráter pouco combativo permitiu-lhe ser até mesmo convocada a participar das Conferências Nacionais de Educação que foram instituídas após o golpe de Estado, em substituição à série homônima que a Associação Brasileira de Educação vinha promovendo desde 1927. Em 1973, a CPB ampliou seus quadros de filiados ao retirar a adjetivação “Primários”; com tal ampliação, a entidade recebeu a filiação das associações de professores licenciados, que reuniam docentes mais combativos, portadores de experiência estudantil em cursos de nível superior. Essa mudança foi motivada pela reforma do ensino de 1º e 2º graus de 1971, a malfada Lei 5692, que uniu o curso primário ao primeiro ciclo do ginásio. Ainda mais, esta lei propiciou condições legais para a emergência de uma nova fase da organização dos professores, ao determinar que cada sistema

Frente a essa nova realidade, a categoria profissional dos docentes brasileiros entra numa nova conjuntura. O fim do dito milagre econômico e o processo de proletarianização e precarização do docente estabelecerá um contexto que permitirá aos professores cumprirem um papel distinto. Os anos 1970 apresentarão elementos que darão base material para a formação de uma nova consciência para os docentes, que a partir de então adotarão “a tradição clássica da classe operária fabril” (FERREIRA Jr., 1998, p. 129) organizando sindicatos e adotando práticas de lutas próprias do proletariado.

As ondas revolucionárias da década de 1970 e 1980: a conjuntura internacional

Muito se tem falado sobre os anos 70 e 80 do século XX. Décadas movidas por intensas lutas e mobilizações, ascensos¹⁹ e re-

de ensino estruturasse a carreira docente, num estatuto do magistério. Dentre os elementos novos que essa carreira deveria contar estava a remuneração conforme a qualificação obtida em cursos e estágios, sem distinção dos graus escolares nos quais os professores estariam atuando. Em decorrência disso, conforme analisa Luiz Antônio Cunha (1995, p. 74), “aumentou a demanda de estudos adicionais para os professores já em atividade. Desse modo, o próprio governo fornecia a esta categoria, castigada por longo e intenso processo de redução de salários, uma base legal para contestar os padrões vigentes de remuneração, seleção e promoção”. Impulsionada pelos movimentos reivindicatórios dos professores de vários estados, a partir de 1978 a CPB começou a se posicionar contra a política do governo e a política econômica concentradora de renda, assim como pelo fim do regime autoritário. Sintomaticamente, sua forma de atuação deixou de ser exclusivamente o encaminhamento de moções às autoridades educacionais e entrevistas, para promover a pressão política por meio de grandes congressos, do apelo à greve e da unificação dos movimentos reivindicatórios em todo o país. Se, em 1974, por exemplo, o congresso da entidade teve como tema “O professor como agente da implantação da reforma do ensino de 1º e 2º graus”, o de 1978 abordou os “Aspectos da problemática educacional brasileira” e o de 1981 tratou da temática “Educação e democracia”, o que revela uma passagem de temas muito específicos para outros mais gerais, numa politização crescente.

19 Ascenso: curva ascendente de um processo, no qual as forças sociais encontram terreno fértil para o seu desenvolvimento, identificados em processos

fluxos, vitórias e derrotas, ilusões e desilusões. Anos ao mesmo tempo tão recentes e tão distantes, que acabam enchendo de névoa nossas memórias e provocando interpretações das mais diversas.

Antes de tudo, precisamos observar o período em questão inserido em um contexto maior, e não isoladamente, enquanto fato estático. É impossível compreender essas décadas se não as analisarmos na totalidade do século XX, tanto antes quanto depois deste período, e, também, como fruto das ações coletivas na dinâmica da luta de classes. A vida humana é um processo histórico, no qual o passado, o presente e o porvir constituem algo único, em constante processo de transformação, a partir de suas contradições ao longo de seu devir histórico.

Apropriando-se de categorias que o materialismo histórico-dialético nos oferece, podemos partir do pressuposto de que a realidade material e econômica é o grande motor da história, pois a produção de bens úteis e de um mundo de objetos – que no caso do capitalismo são mercadorias – adquire um caráter social ao produzir relações sociais necessárias para este fim. O econômico se torna determinante em última instância, pois as relações sociais de produção desenvolvidas entre os homens (e entre as classes sociais) determinarão todas as outras relações, sejam elas sociais, políticas ou culturais (VASQUEZ, 2011). O desenvolvimento histórico – incluindo aqui as ações coletivas e seus processos revolucionários – será balizado pelas transformações econômicas correntes e, principalmente, movido pelas contradições geradas na própria realidade socioeconômica na qual a humanidade encontrar-se-á em determinado momento histórico.

O mundo pós-Segunda Guerra Mundial foi atravessado por constantes transformações econômicas, sociais e políticas, frutos das forças sociais que se libertaram a partir dos momentos de eu-

no qual a correlação de forças sofre uma inversão. Como diria Lênin: “[...] *as massas, que se deixam, nos períodos ‘pacíficos’, saquear tranquilamente, mas que, em períodos agitados, são empurrados tanto pela crise no seu conjunto como pela própria cúpula, para uma ação histórica independente.*” (In: Lênin. *A falência da Segunda Internacional*, 1979, p. 28)

foria, e crise do modelo capitalista em vigor até então. Não podemos nos esquecer da Guerra Fria, que dividiu o planeta em dois hemisférios políticos e econômicos: de um lado o mundo capitalista liderado pelos Estados Unidos, e do outro o mundo socialista sob a influência da União Soviética. De certa forma, os conflitos e as contradições que permearam as décadas de 1970 e 1980 foram, diretamente e indiretamente, influenciados pela dinâmica da Guerra Fria, em maior ou menor grau, de acordo com o momento histórico. A década de 70 se encontra em meio a este turbilhão histórico, marcada por crises de modelos econômicos, ascensos revolucionários de libertação nacional, imposições de ditaduras, e crises estruturais no centro e na periferia do capital. Tudo isto provocado por contradições desenvolvidas no próprio seio da sociedade capitalista.

Do ponto de vista econômico, o centro nervoso do capital começou a sentir os primeiros sinais de crise, evidenciados pela tendência da queda percentual da taxa de lucro²⁰. Esta queda se deu – entre outras coisas – devido ao esgotamento do chamado modelo de produção fordista²¹, que imperava no mundo fabril desde o início do século XX. Este modo de regulação da produção encontrou seu limite à medida que verificou a existência de um excedente inutilizável – fábricas, equipamentos e mercadorias –, em um novo contexto de intensificação da competição, forçando o mundo capitalista a adaptar-se à racionalização, à reestruturação e à intensificação do controle do trabalho e do processo produtivo.

20 O capitalismo, por sua dinâmica, produz suas próprias crises. À medida que se investe cada vez mais na produção de mercadorias, menor é a taxa percentual de lucro obtida a partir deste investimento. Como o capitalismo exige cada vez mais lucratividade, e isto se obtém a partir do investimento de capital e da exploração de mais-valia, ele mergulha em constantes crises. É uma das contradições do capitalismo.

21 Segundo Simon Clarke (CLARKE, 1991, *apud* COGGIOLA, 2002, p. 396), o fordismo baseia-se na produção em massa de produtos homogêneos, utilizando a tecnologia rígida da linha de montagem, com máquinas especializadas e rotinas de trabalho padronizadas [taylorista].

O estágio do imperialismo – o apogeu do sistema – colocou o capital diante de contradições cada vez mais agudas: deflação crônica, inclusive na forma de queda do salário médio, como expressão da longa depressão, sem que tenham conseguido recuperar a taxa média de lucro; crise ambiental agravada, enquanto o consumo de derivados de petróleo não pára de aumentar; massas crescentes de capital que se afastam da atividade produtiva, enquanto o desemprego devasta o mundo; superprodução de mercadorias, enquanto o subconsumo condena um terço da humanidade a viver com até US\$ 2,00 por dia; etc... (ARCARY, 2004, p. 90)

O corporativismo capitalista assistiu neste período – como forma de tentativa de sobrevivência – do surgimento de um novo modelo de produção de riquezas intitulado toyotismo, que reestruturou não só a produção material, mas também todo processo de geração e expropriação de mais-valia, ao impor a acumulação flexível, a adaptação dos equipamentos na organização produtiva, a exigência da polivalência dos trabalhadores e o enfraquecimento de suas conquistas. Em outras palavras, é a otimização da produção, com a repartição de responsabilidades entre a força de trabalho e a reengenharia do mundo laboral como um todo, sem a “redistribuição” dos frutos deste trabalho.

Como parte desse mesmo processo, as transformações também se deram, como reflexo, na esfera política. O *Welfare State*²², que se consolidou após a Segunda Grande Guerra – inclusive, garantindo uma sobrevida ao capitalismo nos países da Europa Ocidental – encontrou seu limite frente às constantes crises estruturais da economia capitalista. As crises do petróleo no pe-

22 Estado de Bem-Estar Social: Política econômica desenvolvida por intelectuais como John Maynard Keynes, no qual defendia a participação do Estado na economia capitalista, o investimento em obras públicas garantindo empregos em massas, além de uma política ampla de serviços sociais como educação e saúde públicas, propiciando uma situação social que possibilite que não estoure crises sociais que provocam o questionamento e a ruptura do modelo econômico capitalista. Implantada inicialmente nos Estados Unidos após a posse de Franklin Delano Roosevelt (1932) como tentativa de solucionar a crise iniciada em 1929, se espalhou pela Europa definitivamente após 1945.

ríodo mostraram o quanto era (e é) sensível o sistema econômico, no qual pequenas variações poderiam provocar o colapso de todo um sistema.

O modelo keynesiano de Estado tornou-se incompatível com as novas necessidades do capitalismo. Inovadas formas de investimento e lucratividade tornaram-se necessárias e aqueles serviços vistos até então como direito público, entraram na mira dos empreendimentos capitalistas. Para isso, era necessária a retirada do papel social do Estado burguês e o fim da concorrência do mesmo na oferta de tais serviços, ou seja, a volta do liberalismo político/econômico sob uma nova roupagem: o neoliberalismo²³.

Como o Estado é a forma em que os indivíduos de uma classe dominante fazem valer os seus interesses comuns e se condensa toda a sociedade civil de uma época, segue-se que todas as instituições comuns [*gemeinsamen*] que adquirem uma forma política, são mediadas pelo Estado. (MARX, 2009, p. 112)

Essa nova configuração do sistema capitalista irá provocar a resistência dos trabalhadores assalariados, pois serão os mais afetados por essas transformações. O endurecimento do conflito entre o capital e o trabalho ampliou a dinâmica da luta de classes, o que permitiu o surgimento no centro e na periferia do capital de novas ondas revolucionárias, de formas e situações diferentes, e particulares.

23 Modelo político/econômico e de Estado, elaborado por intelectuais como o economista Friedrich Von Hayek, que defendiam a retirada do controle do Estado na economia e as transformações dos direitos básicos públicos em nichos de mercado, além da transformação do Estado em gestor de políticas econômicas que garantam o fundo público enquanto recurso de direito privado. A palavra da moda será “*privatização*”. Os grandes ícones das políticas neoliberais nos anos 1980 foram Margareth Thatcher, na Inglaterra e Ronald Reagan, nos Estados Unidos, além do governo de Augusto Pinochet, no Chile, que fez do país um grande laboratório das políticas neoliberais.

As ondas revolucionárias do período

O capitalismo não se desenvolveu em todo o planeta de forma igualitária e constante. Seu desenvolvimento se deu de forma desigual e combinado. Ao mesmo tempo em que os países da Europa Ocidental e os Estados Unidos se encontraram em refluxo econômico, e em falência do modelo de Estado intervencionista – e que vivenciaram lutas que questionavam o sistema – os países da periferia do capital (América Latina, África e Ásia) encontravam-se em processo de desenvolvimento das forças produtivas, das relações sociais de produção, e rupturas sócio-políticas que se colocavam na dinâmica do processo. O capitalismo se consolidava em muitas destas regiões e as contradições geradas – como o crescimento das desigualdades sociais e a profunda concentração de renda nas mãos de uma pequena minoria da sociedade – forçavam mudanças que poderiam apontar saídas reformistas, ou provocar ações revolucionárias encabeçadas pelas massas.

Não obstante, as revoluções são obras de sujeitos sociais e da sua percepção do que seria intolerável. É certo que, sem crise econômica, qualquer possibilidade de transformação social pelo impulso da mobilização de massas pareceria estar descartado. (ARCARY, 2004, p. 148)

O processo de descolonização das nações africanas foi um exemplo disso. A falência do colonialismo europeu casou com o processo da Guerra Fria, e a luta de libertação nacional desses povos foram momentos de grande destaque²⁴. Além disso, o desenvolvimento da economia capitalista nos países da América Latina encontrava barreiras e contradições nas próprias relações sociais estabelecidas até então. E isto provocou tentativas de transformação por parte de for-

24 Muitas dessas lutas acabaram ganhando o caráter anticapitalista e foram lideradas por classes não-burguesas como o campesinato, ou o proletariado. Isto corrobora a tese de que a burguesia no século XX é incapaz de exercer um papel revolucionário, mesmo que o processo aponte a superação de estruturas pré-capitalistas e a consolidação do capitalismo.

ças progressistas – desejosas do pleno desenvolvimento econômico e social – que em determinado momento foram sufocadas por forças conservadoras que não compartilhavam do mesmo projeto de nação. Neste caso, o conceito de forças progressivas e conservadoras são bastante dúbios. Estas forças podem se encontrar – de acordo com os papéis econômicos e sociais da sociedade capitalista – em uma mesma classe social, por exemplo, a burguesia. Mas podem se localizar em diferentes blocos históricos, de acordo com o momento histórico no qual se encontram. O fato de existir o que alguns chamam de forças progressivas – nas quais se encontra o que convencionaram chamar de burguesia nacionalista – não significa que desejam grandes transformações sociais, mas sim pequenas mudanças que permitem a liberação das forças produtivas, e a adaptação de relações sociais de produção ao capitalismo avançado.

O golpe civil-militar no Brasil em 1964 e o golpe de Pinochet no Chile em 1973 foram apenas dois grandes exemplos da disputa entre distintos projetos de desenvolvimento econômico. Tanto o governo de João Goulart quanto o de Salvador Allende apontavam propostas que assinalavam para transformações pontuais que permitiriam o desenvolvimento das forças produtivas, mas que acabaram encontrando barreiras nas próprias elites nacionais. O resultado foram golpes e a imposição de regimes ditatoriais com a implantação de modelos de desenvolvimento autoritário do capitalismo, sem sintonia com o mesmo e descolada de mudanças sociais, conhecido como modernização conservadora.

Os anos 1970 e 1980, como já mencionado, encontram-se em meio a duas ondas revolucionárias movidas pelas contradições do próprio sistema. De acordo com Valério Arcary, seriam a quarta e quinta ondas (1968-1990).²⁵ Essas ondas, devem ser analisadas com extrema atenção, pois suas peculiaridades são necessárias para compreender esse período. A quarta onda revolucionária (de 1968 a

25 Segundo Arcary, o século XX vivenciou cinco ondas, ou vagas, revolucionárias. São elas: A primeira (1917-1923), a segunda (1930-1937), a terceira (1944-1964), a quarta e quinta (juntas 1968-1990)

1980) se destaca pela indefinição dos sujeitos sociais e por seus processos revolucionários estarem fora do controle dos aparatos stalinistas (leia-se partidos comunistas de orientação soviética) – o maio de 68 é a síntese disto. Encarado como uma rebelião estudantil, o movimento demonstrava o descontentamento das massas com o sistema capitalista no coração das potências centrais, tendo à frente os estudantes do mundo todo. Aliás, é neste momento que o movimento estudantil mostra toda sua força, apesar de sua composição ser policlassista, ou seja, de seus membros serem de distintas classes sociais. Estados Unidos, Inglaterra, Japão, México, Tchecoslováquia e Brasil são alastrados por ondas de manifestações, protestando tanto contra problemas locais, quanto mundiais. A Tchecoslováquia é um caso bastante interessante. É ali que vemos uma luta contra o imperialismo, não o norte-americano, mas sim o soviético. E lutavam por liberdades democráticas, e não contra as conquistas da revolução (ao contrário do discurso ideológico dominante).

Arcary (2004, p.146) expõe que a quarta onda teve:

[...] como epicentro, na África, a guerra de libertação nas ex-colônias portuguesas, que abriram uma revolução na metrópole, quando explodiu a ditadura mais antiga do continente e se colocou em marcha a primeira revolução social que construiu poder popular depois da derrota da Guerra Civil Espanhola. Disseminou-se para a Ásia – Vietnã em 1975, Camboja e Laos, na sequência – e América Latina, atingindo primeiro o México e o Brasil, onde as rebeliões estudantis foram derrotadas em sangue. Radicalizou-se, e atingiu seu ápice no Chile em 1972-1973.

Um dos processos interessantes desse período foi a chamada Revolução dos Cravos²⁶ em Portugal. Um processo que se abriu

26 Em 1974 irrompe a Revolução dos Cravos em Portugal, até então um país que vivia sob a ditadura salazarista. Em abril um grupo de oficiais organizados no MFA (Movimento das Forças Armadas) articulava um golpe para derrubar o regime que já estava em bancarrota. A vitória destes oficiais (que desafiavam a hierarquia e criavam um poder paralelo dentro das Forças Armadas) fez com que se desencadeasse um processo revolucionário pelo país inteiro, fazendo com que os jovens e trabalhadores fossem às ruas lutar, não somente por con-

contra a ditadura salazarista, que se desencadeou por lutas democráticas, contra o regime e contra o sistema, destruindo o resto de seu mundo colonial. Neste processo também se realizaram as independências das colônias africanas e asiáticas, não só portuguesas, como também de outros países europeus.

A derrota americana no Vietnã foi outro fato que jogou a correlação de forças a favor do ascenso de massas mundial, fazendo com que os Estados Unidos revissem a sua ofensiva imperialista. Neste contexto há o caso da Revolução Sandinista na Nicarágua²⁷, considerado o último caso deste período.

quistas democráticas, mas por conquistas sociais, surgindo assim organismos locais de poder dual, como comissões de fábricas, assembleias populares, controle operário de fábricas, e estudantil de universidades. Com isto conseguiu a libertação de colônias africanas, a estatização de todos os bancos em território português, desmembramento dos monopólios, aumento de salários e participações nos lucros, e houve até a exigência de expropriação dos meios de produção, demonstrando, assim, um verdadeiro caráter revolucionário. Isso durou pouco mais de 18 meses, pois houve um avanço da contrarrevolução, desencadeada pela burguesia portuguesa, pelos países imperialistas e pelas burocracias do PCP e PSP, no qual as conquistas somente foram destruídas ao longo de 18 anos no desenrolar dos governos reformistas.

27 Durante os anos 1970 foi criada uma organização guerrilheira na Nicarágua para lutar contra a Ditadura de Anastácio Somoza, a Frente Sandinista de Libertação Nacional, formada por estudantes de classe média e alguns filhos da burguesia, com bastante base campestre. Esta organização tinha um grande mérito: durante anos fizeram grande agitação contra Somoza. Isto permitiu que quando se iniciaram as mobilizações sociais contra a ditadura, eles fossem o ponto de referência para a luta antiditatorial. A luta contra Somoza contou com o apoio de diversos países vizinhos, que viam a necessidade de um regime democrático naquele país, a fim de evitar uma desestabilização na área. Isto permitiu que diversas organizações e milícias populares do mundo participassem desta luta. Finalmente, em 1979, triunfou a revolução. O primeiro governo Sandinista foi formado em aliança com a burguesia anti-somozista, no qual a primeira medida foi a expropriação dos bens da família Somoza. Mas a burguesia começou a exigir ações que iam contra as reivindicações das massas que haviam feito a revolução. Eles saem do governo e se inicia a guerrilha dos “contra” que, ao longo dos anos 80, foi completamente derrotada. Ao contrário do que se pensava, os sandinistas atendem politicamente os contra, iniciando o retrocesso da revolução. Uma peculiaridade deste processo foi que não se avançou na revolução social, isto é, não se expropriou a burguesia e manteve-se a luta nos marcos democráticos.

A última onda revolucionária periodizada nos anos 1980 está relacionada diretamente com as grandes mobilizações que levaram à queda do regime soviético em todo o Leste Europeu. Apesar de ser apropriado, indevidamente, para indicar o fim do socialismo, este caso representa um grande ascenso de massas, não contra o sistema, mas contra o regime.²⁸ Como aponta Arcary (2004, p. 147):

Quando a última vaga (onda), aberta pelas revoluções no Leste europeu de 1989, atingiu quase que exclusivamente os países que giravam em torno da ex-União Soviética (dizemos quase, porque o levante estudantil derrotado da praça Tien Na-Men demonstrou que a China seguia a mesma direção): aí, a decadência econômica das economias pós-capitalistas, que vinham desde o final dos anos 1960, como se diz, “andando para o lado”, acentuou-se de forma dramática nos anos 1980, como consequência de uma complexa combinação de fatores. Vejamos alguns deles: a hegemonia econômica do complexo militar industrial; a dependência cada vez maior em relação a um mercado mundial em depressão; a maturidade de uma nova geração que não tinha vivido nem o horror da guerra nem os anos da bestialidade estalinista; e por último, mas não menos importante, a resistência operária aos planos restauracionistas, que exigiam uma destruição das conquistas econômico-sociais da fase anterior. Já podemos hoje ser mais categóricos e concluir que ela se fechou, de fato, logo depois de 1991, embora tenha aberto uma nova etapa histórica.

28 No início da década de 80, vendo a crise econômica do bloco soviético, ocasionada pela corrida armamentista e pelo retrocesso da revolução, o governo de Gorbachov inicia as reformas perestroika e glasnost, econômica e política respectivamente, nas quais inicia a restauração da economia capitalista de mercado, destruindo as conquistas sociais da revolução de 1917. Vendo o insucesso destas reformas e seus níveis de vida caindo drasticamente, os trabalhadores, e o povo em geral, saem às ruas contra o governo e os burocratas, responsabilizando-os pela situação. Ao mesmo tempo, inicia-se neste meio a luta por liberdades democráticas dentro da sociedade socialista que, combinados, fizeram com que irrompesse um verdadeiro processo revolucionário de libertação das massas do jugo do stalinismo soviético. Por isso, que dizemos que os motivos que levaram o povo a ir às ruas não foram para derrubar o socialismo e impor o capitalismo, mas sim em defesa das conquistas da revolução. Infelizmente, por falta de uma direção revolucionária de massas que indicasse os caminhos a seguir, o capitalismo internacional pôde dar vazão no sentido de destruir o socialismo, não só na União Soviética, mas em todo o bloco comunista no Leste Europeu.

Entre a Quarta e a Quinta onda, podemos identificar, no mundo, um período que, para muitos, aparenta ter sido de um refluxo no ascenso de massas, devido à pressão capitalista e do projeto neoliberal (idem, ibidem). Para outros foi um momento bastante peculiar, pois nos marcos nacionais houve situações onde se irromperam processos bastante importantes. Para outros foi um momento bastante peculiar, pois nos marcos nacionais houve situações onde se irromperam processos de intensificação da luta de classes, acompanhados de acomodação dos movimentos sociais e a adesão e crescente participação dos grupos de esquerda na vida política institucionalizada.

A situação do caso brasileiro

Analisando o Brasil, torna-se bastante interessante observarmos o período de acordo com essa dinâmica. Como explicado anteriormente, o golpe civil-militar em 1964 e o regime instaurado em seguida foram a consolidação do processo de desenvolvimento capitalista iniciado em 1930. Materialização de um modelo político de exceção que garantiu o que se chamou modernização autoritária ou conservadora do capitalismo, simbolizada pelo milagre econômico (1968-1974). Contradizendo o discurso de que a tomada do poder pelos militares garantiria a independência nacional e sua plena estabilidade, o modelo político-econômico instaurado impôs a total inserção do capital internacional no mercado brasileiro, inserindo-o na esfera mundial. Modelo, este, de desenvolvimento imposto de cima para baixo, sem participação das classes subalternas:

A instalação do regime militar acentuou o traço autoritário e excludente que historicamente assinalou o processo de formação social brasileiro. Ele engendrou uma célere modernização nas relações capitalistas de produção, que teve como um dos seus principais corolários a concentração de renda nas mãos de uma fração minoritária da população. (FERREIRA Jr., 1998, p. 137)

Para garantir este modelo de modernização, o regime civil-militar brasileiro usou de todos os recursos possíveis de cerceamento de direitos, seja do terrorismo de Estado e a ocultação de vozes contrárias, seja pela imposição de seu projeto de desenvolvimento nacional. A oposição política institucional fora domesticada, e todos aqueles que questionavam e que se encontravam à parte dela foram perseguidos, presos, torturados e eliminados. Uma longa noite se estabeleceu no país.

Entretanto, como a história humana é um processo, a ditadura não conseguiu garantir longevidade. A década de 1980 trouxe, definitivamente, as crises das quais o regime não mais daria conta. Ferreira Jr. (2006, p. 41) apontou que:

[...] o final da década de 1970 foi marcado pela desaceleração no ritmo de crescimento do modelo econômico, baseado na modernização autoritária das relações capitalistas de produção que o regime militar havia implementado desde 1964.

O fim do crescimento econômico brasileiro escancarou as contradições sociais, e permitiu o florescimento de forças sociais que questionavam o regime político e a ordem econômica instaurada por ele. O movimento sindical voltou como força social e política e, com os demais movimentos sociais, desencadeou as grandes mobilizações de massa que provocaram a queda da ditadura. Apesar de a saída imposta não ser a popular, o que não permitiu rupturas profundas no modelo econômico-social, nem fraturas na elite dominante do país. O país testemunhou, durante a Campanha das Diretas Já, principalmente em abril de 1984, no Rio de Janeiro e em São Paulo, uma das maiores mobilizações populares da história brasileira, na qual os trabalhadores e setores da classe média foram às ruas dizer um basta ao regime e, subjetivamente, mostrar a vontade de mudar a realidade.

Nas revoluções políticas na América Latina que derrubaram as ditaduras militares nos anos 1980 - Argentina em 1982, depois da derrota militar na Guerra das Malvinas, Brasil em 1984, com a campanha das Diretas, Bolívia em 1985 - as mobilizações populares ficaram contidas nos marcos dos

novos regimes democráticos instituídos na primeira fase da revolução, e a ordem econômico-social não foi alterada. (ARCARY, 2004, p. 99)

O fim da ditadura foi uma importante vitória dos trabalhadores brasileiros, mas abortada ao longo do processo, ao permitir que forças não-proletárias liderassem a chamada transição democrática. Mesmo assim, a década de 1980 ainda veria, até o seu final, uma grande participação popular, simbolizada pelas ações de massa como greves, e grandes mobilizações que ocuparam ruas e praças, até 1989, e a disputa de um projeto de sociedade contra-hegemônico, protagonizado pelos trabalhadores e por suas organizações de classe. A imposição de um modelo neoliberal e a consolidação de um *status quo* característico do período subsequente não se deu de forma harmônica e pacífica. Encontrou pela frente contradições e resistências que o processo histórico deixou como legado ao Brasil e ao mundo em que vivemos hoje.

O movimento sindical brasileiro

Como já foi dito anteriormente, o movimento sindical brasileiro teve um papel importante na derrocada do regime civil-militar brasileiro. É inegável que as mobilizações e greves protagonizadas pelo operariado fabril, e por outras categorias de trabalhadores, tanto do setor público quanto do privado, serviram de base social para a crise do regime, que teve como ápice a Campanha das Diretas Já.

A insatisfação aumenta e o combate à ditadura envolve todos os setores da sociedade: movimento estudantil, OAB, ABI, igrejas, classe operária, trabalhadores rurais, intelectualidade. Esse processo alcançou a própria capacidade de sustentação da ditadura militar, com o aprofundamento dos pontos de divergência, tanto entre os militares, quanto entre seus apoiadores civis. [...]

Portanto, o reinício dos movimentos grevistas em 1978 e 1979, depois de dez anos de jejum, encontra o conjunto do movimento social e as orga-

nizações de esquerda num momento diferenciado do anterior. [...] Inúmeras greves por empresa já vinham “pipocando”, frutos desse trabalho persistente. Mas, agora, tinham um acúmulo organizativo superior ao das décadas anteriores. (GERAB, ROSSI, 2009, p. 52-53-54)

Na historiografia brasileira²⁹, o marco inicial da retomada combativa do movimento sindical brasileiro foi as greves metalúrgicas do ABC paulista, que provocaram uma reação em cadeia nas outras categorias de trabalhadores. Em 1977, os trabalhadores puderam ter um primeiro ensaio de sua volta ao cenário nacional. Surgiram denúncias públicas de que o governo havia manipulado os dados sobre o índice de inflação de 1973, que era de 23,5%, e fora apresentado 15,4%, fazendo com que a reposição salarial daquele ano saísse prejudicada. Ao lançar como bandeira da luta a reposição das perdas ocasionadas pela medida, o Sindicato dos Metalúrgicos de São Bernardo do Campo tornou-se conhecido, e inaugurou a sua experiência de enfrentamento com as empresas e o Estado, conquistando o reajuste.

No ano seguinte, quando as empresas da região resolveram descontar 10% do reajuste anual dos empregados, desencadeia-se o estopim do movimento operário que até então se mantinha adormecido: a partir de maio começam a ocorrer paralisações nas fábricas da Mercedes Benz e da Ford; no dia 12, os trabalhadores da Scania cruzam os braços, e o movimento começa a se alastrar por todo o ABC paulista.

É importante destacar o caráter espontâneo do movimento grevista de então. Passando por cima das direções pelegas atreladas ao Estado, os operários decretaram greves por empresa, por meio de comissões de fábricas e comandos de greve.

29 Alguns autores, como Ricardo Antunes e José Welmowicki, apontam as greves da categoria metalúrgica da região do ABC a partir de 1977 como a retomada do movimento sindical brasileiro.

A greve nasceu de uma decisão espontânea do pessoal do diurno da ferramentaria. O pessoal do noturno estava saindo, quando o turno do dia entrou e não ligou as máquinas. Ninguém começou a trabalhar. Não se ouvia o menor barulho na fábrica. Eram sete horas da manhã do dia 12 de maio. Uma sexta-feira. [...] (ANTUNES, 1988, p. 20)

Em comum, havia as mesmas reivindicações nas diferentes empresas, dadas pela questão salarial, pelas condições de trabalho e pela existência da ditadura militar, com sua política salarial centralizada. Todavia, em pouco tempo, o movimento grevista alastrou-se para o resto do país, não somente entre os metalúrgicos e demais operários. Categorias como professores e trabalhadores da saúde se lançaram à greve reivindicando as perdas salariais e os reajustes, ao final conquistados, atropelando o Ministério do Trabalho.³⁰

Neste momento, começa a ruir o antigo aparato burocrático sindical. A espontaneidade do movimento ia contra as direções pelegas, acostumadas às regalias do atrelamento com o Estado. Do lado oposto, surgiam as chamadas oposições sindicais e os novos dirigentes sindicais, que se organizavam no chão de fábrica e nos locais de trabalho, trazendo uma nova concepção de luta sindical, conhecido como Novo Sindicalismo. Era o início do golpe fatal, que eliminaria estas direções da maioria dos sindicatos nos próximos anos.

É importante notarmos o significado do surgimento desse movimento grevista. Devemos encará-lo como um processo de amadurecimento social da classe trabalhadora brasileira, a exemplo do que ocorreu na Inglaterra no século XIX:

Acreditamos que no Brasil (...) o acúmulo das tensões sociais durante a ditadura gerou um fenômeno explosivo, mas de classe, de identificação política ampla dos trabalhadores e que o sucesso das primeiras greves tomou

30 Até então, quando se reivindicava o reajuste salarial, somente o Estado interviria e negociaria o aumento, tirando das mãos dos trabalhadores, e acudindo os empresários. Mas dessa vez as negociações foram forçadas a se realizar diretamente entre trabalhadores e patrões.

estendido em escala nacional. A eclosão tomou a forma, primeiramente, de uma série de greves dispersas por todo o país. Depois surgiram as greves centralizadas de categorias inteiras. Mais tarde, após um intervalo, greves nacionais começaram a ser organizadas. E esse fenômeno pôde tomar o aspecto de novo movimento operário pela dimensão estrutural nova da classe operária, sua concentração e a extrema exploração a que estava submetida. Não foi acidente que tenha surgido justamente no ABC, um dos mais fortes exemplos dessa nova força proletária. (WELMOWICKI, 2004, p. 51)

O movimento docente não ficará à margem desse processo. Ele estará inserido e influenciado pelo movimento metalúrgico do ABC. No entanto, ao contrário da espontaneidade dos operários daquela região do ABC, os professores partiram para a luta já com certa organicidade política, baseando-se em comandos de greve, e ampla democratização expressada nas assembleias da categoria. Isto se deu pelo fato de muitos ativistas desse setor terem experiência em militância política de esquerda, muitos deles oriundos do movimento estudantil. Correntes como O Trabalho, Liga Operária, Movimento pela União dos Professores (MUP) e Movimento de Emancipação do Proletariado (MEP)³¹ organizaram-se nestes setores, indo parar também entre os operários do ABC (FERREIRA Jr., 2011, p. 48). Mesmo assim, a influência das greves operárias era visível, como nos conta o professor Magnus em seu depoimento:

Primeiro, havia um sentimento, não só nos professores, havia um sentimento no Brasil inteiro, de ânsia de liberdade, ânsia de participação. A repressão era muito grande. Há muito tempo o movimento estava reprimido. Todos os movimentos sociais estavam reprimidos. E havia generalizado no povo brasileiro uma vontade de participar. As greves do ABC, que ocorreram neste período, com o surgimento do Lula, com a liderança do Lula. Aqueles

31 Correntes e tendências políticas que atuavam dentro do movimento sindical e originárias de grupos de esquerda que atuavam contra a ditadura: LO – Liga Operária, posteriormente Convergência Socialista; MUP – Movimento Unificado dos Professores; MEP – Movimento de Emancipação do Proletariado, dissidência da Organização Revolucionária/Política Operária. (FERREIRA Jr., 2011, p. 53)

movimentos do ABC ocorreram na mesma época e foram frutos – eu acho – do mesmo anseio de liberdade, de participação, que estava reprimido. Segundo, eram as condições de trabalho. Terceiro, a repressão do governo na época estava muito grande.

Portanto, o movimento sindical docente, nesse momento de efervescência social, dava os primeiros passos para a sua reorganização, tomando suas antigas entidades representativas como a APEOESP das mãos da burocracia pelega, ou construindo novas, como a UTE/MG. Ainda que no período a legislação proibisse a sindicalização de servidores públicos, os trabalhadores em educação da rede pública se lançaram na tarefa, pondo-se como sujeitos sociais de uma nova etapa histórica que evidenciava as transformações econômico-sociais ocorridas em seu interior.

DA INSATISFAÇÃO À CRIAÇÃO DA UTE/MG: QUANDO OS SUJEITOS DESPERTAM A SUA (POSSÍVEL) CONSCIÊNCIA

A verdadeira educação das massas não pode ir nunca separada da luta política independente, e, sobretudo, da luta revolucionária das próprias massas. Só a luta educa as classes exploradas, só a luta lhe revela a magnitude de sua força, amplia seus horizontes, eleva sua capacidade, aclara sua inteligência e forja a sua vontade.

Vladimir Lênin

Investigar a história do movimento sindical docente de Minas Gerais, e consequentemente do Brasil, parece ser um grande desafio, entre tantos, principalmente, se levarmos em conta os obstáculos que podemos encontrar ao associar as fontes primárias orais e os documentos impressos do período. A análise destas fontes se torna uma tarefa árdua, e muitos detalhes devem ser levados em consideração ao lê-los e interpretá-los.

Os jornais, panfletos, boletins e qualquer registro impresso são excelentes materiais de pesquisa. No entanto, muitas vezes, eles reproduzem apenas a visão daqueles que a escreveram – e que, possivelmente, não seja a opinião da maioria. No caso dos materiais impressos pela União dos Trabalhadores do Ensino de Minas Gerais (UTE-MG), eles representam a opinião hegemônica da vanguarda do movimento docente mineiro, e de diversas formas, buscava informar, formar e dirigir toda a base de sua categoria. Além disso, esses materiais de agitação e propaganda servem-nos de testemunhas do espírito existente no contexto da época, congeladas no papel e sem interferências do tempo.

No caso das fontes orais, elas se apresentam distintamente. As entrevistas se constituem como ótimos mananciais dos olhares que não foram registrados por materiais, ou demais fontes. Eles exprimem a visão e a opinião que muitas vezes estavam silenciadas na época, por convencimento, omissão ou pressão. Em todo caso, constituem-se elementos importantíssimos para compreender os sujeitos que fizeram parte de um momento histórico.

Por outro lado, as fontes orais carregam em si certos perigos. A memória não é muito bem preservada na mente das pessoas, ainda mais quando os anos distanciam-se em demasiado. Os depoentes correm o risco de confundirem lembranças, trocar informações, ocultar dados espontaneamente, ou inconscientemente (intencionalmente ou não), e, em alguns casos, exporem uma versão dos fatos baseada em um constructo histórico permeado por experiências e reflexões contemporâneas, camuflando algumas informações específicas que desejamos do momento investigado. Diante desses fatores, torna-se importante analisar as fontes orais com todo o cuidado necessário, prestando atenção às contradições existentes ao longo do processo e evidenciadas nos depoimentos – abertamente ou veladamente –, e buscando aproveitar o máximo e o melhor que elas podem oferecer: o testemunho de suas experiências históricas e sociais.

A categoria docente mineira na década de 1970: dos sonhos à realidade

Os trabalhadores estão inseridos no mundo dos dominados, dos submetidos à exploração e à exclusão social, e econômica, política e cultural, experimentando relações laborais e político-sociais em que predominam os interesses dos que detêm o poder econômico e de decisão política. Exatamente por isso, não podemos analisar indivíduos ou quaisquer grupos subalternos, sub-

traindo-os do conjunto da sociedade classista que se constituiu no ordenamento do mundo burguês ou capitalista. Pois,

[...] a classe não é apenas um relacionamento entre grupos, é também sua coexistência no interior de uma estrutura social, cultural e institucional estabelecida por aqueles que estão por cima. O mundo do pobre, embora elaborado, reservado e separado, é um mundo subalterno e, portanto, em alguns sentidos, um mundo incompleto, pois normalmente admite a existência de uma estrutura geral daqueles que detêm a hegemonia ou, de qualquer maneira, sua própria incapacidade de na maior parte do tempo fazer algo quanto a isso. O pobre aceita esta hegemonia, mesmo quando desafia algumas de suas implicações, porque, em grande parte, tem de aceitá-la. (HOBSBAWM, 1987, p. 64)

Disso podemos deduzir que, historicamente, na sociedade burguesa, as classes subalternas vêm construindo seus projetos com base em interesses que não são seus, mas que lhe são inculcados como seus. Experimentam a dominação e a aceitam, uma vez que as classes dominantes, para assegurar sua hegemonia, ou dominação, criam formas de difundir e reproduzir seus interesses como aspirações legítimas de toda sociedade.

A constante utilização da categoria **subalterna** remete nossas análises ao pensamento de Antônio Gramsci (1987) quando em obras, como *Alguns temas da questão meridional*, identifica os elementos religiosos e tradicionais constitutivos das classes subalternas.

De fato, a condição de subalternidade vem sendo introjetada ao longo de nossa história, e a experiência política predominante na sociedade brasileira é a da dominação, embora se registrem ricos momentos sociais e políticos de lutas entre dominados e dominantes, no qual esse contínuo foi questionado.

As práticas de enfrentamento e de busca de superação da subalternidade são observadas nos movimentos sociais, nos partidos políticos chamados de esquerda, nas lutas sociais e políticas da juventude e dos trabalhadores brasileiros, e em práticas cotidianas

de contestação e resistência à dominação no campo e na cidade. Entre estas práticas estão as sindicais que, muitas vezes, colocam os trabalhadores em um novo patamar – a perspectiva de sua constituição como sujeitos políticos, portadores de um projeto de classe, alcançando visibilidade, conquistando direitos e avançando no processo de ruptura com a condição subalterna, e na produção de outra cultura em que prevaleçam seus interesses de classe.

Assim, para compreendermos o fenômeno do avanço do movimento sindical docente em Minas Gerais em 1979, é importante observarmos como eram os personagens, os sujeitos sociais que compunham a categoria dos trabalhadores em educação naquele momento. Observar as partes para compreender o todo. Isto é, quem eram os professores, como eles se tornaram docentes, como pensavam, como constituíram-se enquanto categoria, e o que levaram a adotar instrumentos de luta característicos da classe operária.

Devemos lembrar que o ensino público brasileiro estava em expansão. O número de matrículas nas escolas começara a aumentar, dando prosseguimento às políticas da chamada modernização autoritária, ou conservadora do capitalismo, impetradas pelo regime civil-militar, e a década de 1970 apresentava os primeiros sinais da tentativa de universalização do ensino público. A despeito do crescimento lento frente à demanda da população, tornou-se evidente a necessidade de uma força de trabalho que suprisse as salas de aula das novas escolas que vinham sendo criadas.

Muitos que começaram a carreira docente em Minas Gerais nesse período, sendo na capital, ou no interior, vislumbravam-na como a conquista de um espaço social respeitado tradicionalmente na sociedade. Mesmo o salário não representando um aspecto econômico de destaque, o papel do professor ainda era vislumbrado com uma cortina de status social. Para muitas famílias, o magistério significava o espaço que deveria ser conquistado socialmente. Como nos aponta o testemunho da professora Marilda de Abreu Araújo:

Sinceramente, vem do sonho de minha mãe, de que as filhas fossem professoras, porque, antigamente, ser professora tinha status, e minha mãe tinha muito orgulho de ser professora. E a gente morava em cidade do interior, muito pequena, então, a chance nossa era como professora. (2012)

Em muitos casos, o ingresso na carreira docente ainda representava a possibilidade de ascensão social. Famílias, principalmente do interior, buscavam ingressar suas filhas em escolas normais, e giravam financeiramente para o provimento delas nas mesmas e nas faculdades de educação, depositando nelas o sonho da conquista do status social. A professora Mauricéa nos conta deste momento:

Algumas, que, no caso eu, eu e outras (...) com o incentivo dos pais, a gente fez vestibular, fomos estudar fora, que já era uma coisa assim, um passo a mais, não é? Porque a gente foi estudar em Três Corações, que era mais próximo, e era particular. Que era o mais próximo da gente. Mas, por iniciativa da gente, e por incentivo dos – no caso em minha casa – incentivada por meus pais. Mas como a gente já caía no mercado de trabalho no ano seguinte, praticamente a gente ajudava a pagar a faculdade, porque os pais não tinham condições. Então nós, na minha turma, aqueles que eram de classe média, classe média baixa, ou classe baixa, tiveram que trabalhar para fazer a faculdade. (2011)

Contudo, essa visão não era unanimidade entre aqueles que iniciavam a carreira docente nesse período. A visão romântica do magistério já começava a conviver com a busca de um campo de trabalho profissional para outros, mesmo resguardando um pouco alguns dos elementos tradicionais que a escola mantinha. Para muitos futuros professores, a carreira docente é consequência dos estudos avançados e de sua localização no mercado de trabalho.

Eu comecei exatamente em 1970, em 1970, em Volta Redonda [RJ]. Eu trabalhava em uma escola (...) ainda não era, não tinha nem curso superior. Trabalhava como regente de disciplina, chefe de disciplina, bedel, não sei qual o nome na época. Foi ali que comecei, em uma escola municipal. E

depois fiz o curso de Letras, comecei em Barra Mansa [*Estado do Rio de Janeiro*], e fiz em (...) fui para a UFMG [...]. (ANDRADE, 2011)

Essa visão era compartilhada por professores, que buscavam na carreira uma profissão na qual proveriam a sua sobrevivência e de sua família, sem a visão sacerdotal sobre a mesma. A professora Maria de Fátima explica que seu ingresso no curso normal se deu de forma rápida e simples, sem alardes, quando cursava o antigo 2º grau. “[...] fazia o ensino médio, na época chamava colegial, aí um dia, e conversando com os amigos decidi fazer o magistério [...]” (FERREIRA, 2011).

Segundo com os entrevistados, apesar da aparência de predominância de mulheres na docência, o período já apontava o crescente número de homens ocupando cargos de professores, principalmente no chamado ensino fundamental II (5º a 8º série) e no 2º grau. Apesar de não haver um equilíbrio exato entre mulheres e homens na carreira docente, o crescimento do ensino público forçou a entrada de pessoas provenientes de outras áreas para preencher as vagas existentes. “Nas escolas de 1º a 4º série, a predominância era de mulheres, mas de 5º a 8º, e segundo grau havia muitos homens, porque não tinha ainda a prerrogativa de exigir magistério.” (ARAÚJO, 2012)

A despeito das diferentes formas de ingresso, a entrada na carreira docente apresentava-se como uma forma de inserção no mercado de trabalho. Em muitos casos, representava uma oportunidade a mais de contribuir financeiramente na família, com os pais, ou com os cônjuges. Mas os anos 1970 já apresentavam profundos sinais de deterioração e precarização do trabalho docente. Sinais estes que apontavam a desvalorização salarial e as péssimas condições de trabalho, que eram compartilhados por quase todos da categoria.

De acordo com o modelo interpretativo de Lukács, a representação existente entre os próprios professores da época, de verem-

se como missionários, com um papel social e uma aura sacerdotal sobre a profissão docente, é um constructo histórico permeado por uma falsa consciência de si mesmo, elaborada de fora para dentro – e também em seu interior – como um elemento da ideologia da classe dominante, que estabelece o caráter exclusivo e deslocado desse personagem diante de uma classe social.

O que temos, então, na ótica de Francisco de Oliveira, é a produção de classes sem identidade de classes, ou seja, o “proletariado nunca se completa enquanto tal: a enormidade da reserva de força de trabalho cria uma assimetria entre a submissão real e submissão formal ao capital.” (OLIVEIRA, 1987, p. 130)

Ao lado do “inacabamento” que vivenciam enquanto classe, outro desdobramento anuncia-se em algumas análises sobre os trabalhadores e suas movimentações políticas, econômicas e sociais: a politização das lutas cotidianas contra a dominação que “vai construindo uma imagem de classe múltipla e diferenciada, que, no entanto, se articula através da noção de enfrentamento coletivo com um poder que também não é único” (PAOLI e SADER, 1981, p. 61).

Como nos adverte Edward P. Thompson, “a classe acontece quando alguns homens, como resultado de experiências comuns (herdadas ou partilhadas), sentem e articulam a identidade de seus interesses entre si e contra outros homens cujos interesses diferem (e geralmente se opõem) aos seus.” (THOMPSON, 1987, p. 10)

Os anos das décadas de 1970 e 1980 nos colocam diante de múltiplas lutas e experiências organizativas das classes ditas subalternas. Mostram-nos a politização da fábrica e dos espaços da reprodução, e o reconhecimento da presença de novos sujeitos em experiências diversas. Observa-se “a recusa de restringir a vida social e a dinâmica política aos espaços organizativos institucionais tradicionais (...) multiplicando-se os espaços onde se faz a classe.” (PAOLI e SADER, 1986, p. 65)

Dessa forma, ao basearmos nesses escritos, podemos dizer que o processo de constituição de uma classe passa pela formação de

uma cultura própria da classe. No caso dos professores, naquele estágio no qual a categoria se encontrava, era algo muito difícil avançar a consciência de **classe em si** para **classe para si**. Isto é, sem a categoria travar contato com as experiências práticas que somente as contradições geradas pela própria luta poderiam fornecer, não é possível a categoria reconhecer-se enquanto parte de uma classe.

Podemos começar a observar algumas dessas contradições existentes entre a idealização da profissão e a realidade material existente que provocará a quebra de alguns paradigmas. Em uma matéria na edição 231 do jornal Opinião, de 1977, a situação dos professores do Estado de Minas Gerais era denunciada de forma clara. Intitulado *Professoras: trabalhar como babás?*, o texto apresentava a difícil condição das professoras primárias, apontando que mais de 50 mil docentes, de um universo de 140 mil professores de 1º a 4º série, ganhavam menos que um salário mínimo do período. De acordo com fontes da época, o salário médio de um professor P1 (nível médio) estava entre dois mil, oitocentos (Cr\$ 2.800,00) e três mil cruzeiros (Cr\$ 3.000,00), em maio de 1979, para um cargo completo. Isto equivale a mais ou menos seiscentos e vinte oito reais (R\$ 628,00) atuais. Na mesma matéria, a professora Maria Telma Lopes Cançado, presidente da Associação das Professoras Primárias de Minas Gerais (APPMG) informava que esse provento havia deixado de ser um acessório para tornar-se o elemento decisivo no orçamento familiar. A condição era tão precária, que muitos estavam conciliando outros serviços para conseguir sobreviver, criando novas terminologias profissionais como professora-costureira, professora-doceira, professora-doméstica, etc. Sem contar os constantes atrasos no pagamento – segundo o jornal, atrasos de até 24 meses – fazendo com que muitos enfren-tassem dificuldades financeiras profundas.

É importante levar em consideração que, na segunda metade da década de 1970, o poder de compra de um salário era distinto de um salário atual correspondente. O sistema de crédito facilitado

que existe hoje – e que dá ilusão de um poder de compra maior – era inexistente no período, e isto evidencia as condições precárias de sobrevivência de quem dependia desses salários. Além disso, a inflação galopante corroía os salários. Como exemplo modesto, em 1981 a inflação foi de 120% ao ano.

Para aqueles que ingressavam recentemente na profissão, a realidade mostrava-se muito cruel. Muitos não conseguiam entender como aquela carreira tão desejada poderia apresentar uma materialidade tão difícil. A professora Mauricéa nos apresenta suas impressões quando recebeu seu primeiro pagamento:

Eu lembro que quando recebi o meu salário... Em 1979, eu fui dar aula de (...) como não tinha professor habilitado ainda, eu peguei umas aulas de – naquela época, 5º à 8º [séries] – ou seja, tinha saído do curso normal e fui dar aula de 5º à 8º, substituição porque não tinha professor. Eu não tinha nem 18 anos, iria completar. Então, a irmã chamou-me para quebrar um galho até aparecer alguém. E aí, eu lembro que o meu salário da época eu comprei, eu paguei o ônibus de minha faculdade, e comprei um corte de tecido para fazer uma saia, e acabou o dinheiro! Acabou o dinheiro! Eu falei: “*Gente, que horror!*” Eu lembro, perfeito, que deu para comprar um corte, que minha mãe ia fazer uma saia para mim. Eu fui à loja e comprei o corte. E paguei o ônibus que era para eu (...) no final de semana da faculdade, e acabou o dinheiro! (ROCHA, 2011)

É interessante destacar que, mesmo com o processo de proletarização do trabalhador docente, e frente às duras evidências salariais vividas pelos professores, alguns ainda viam a profissão como status social, e não conseguiam entender as condições nas quais encontravam-se. “As condições de trabalho muito ruins, muito precárias, e também o salário – não me recordo quanto era – mas **não era um salário compatível já com a profissão.**” (ARAÚJO, 2012, grifo nosso).

Além da questão salarial, outros problemas eram identificados pela categoria. Não havia concursos públicos regulares no estado, e grande parte dos professores da rede estadual de Minas Gerais

era contratada em regime temporário. O perigo do desemprego, ao chegar ao final do ano, era um fantasma que muitos carregavam e isto ia somando-se aos demais outros problemas enfrentados pelos docentes, como as condições de trabalho que os mesmos encontravam nas escolas, fruto da ampliação de vagas sem o indispensável investimento em estrutura física e humana necessárias, prejudicando o trabalho docente.

Apesar dos baixos salários e das condições precárias de trabalho em que se encontravam a maioria dos professores públicos de Minas Gerais, devemos levar em consideração que a mobilização da categoria também foi influenciada por outros fatores externos que contribuíram para potencializar o ascenso de massas na luta sindical, que começava a configurar-se no estado. Fatores esses que, aliados às condições materiais concretas existentes entre os trabalhadores em educação, permitiram o desenvolvimento do movimento sindical para além das expectativas do período.

No primeiro momento, é importante destacar o papel que tiveram as diversas lutas de distintas categorias que se desenvolviam em todo o país. Como já foi descrito no capítulo anterior, a conjuntura internacional, e, principalmente, a nacional, permitiram que a classe trabalhadora como um todo iniciasse a sua emancipação política frente à ditadura civil-militar. O fim do milagre econômico evidenciou as contradições do modelo de desenvolvimento conservador imposto pelo regime, e diversas categorias despontavam para a luta, levadas pela necessidade de conquistar reajustes salariais reais, e que, aos poucos, transformaram-se na base social que questionaria o próprio regime. Os trabalhadores em educação em todo o país, principalmente os professores, não ficaram à margem deste processo.

Segundo o depoimento do professor Mauro Puerro, militante sindical no final dos anos 1970 em São Paulo, existia um fator objetivo que empurrava a categoria docente à luta e às ações de massa.

[...] o fator objetivo é que o setor docente havia tido muitas perdas salariais. No começo dos anos 1970 houve – era preciso fazer uma consulta, a memória talvez me traia – mas se perdeu tipo 30, 40% do poder aquisitivo dos salários dos docentes, caiu muito. Então essa era a base objetiva que permitiu o surgimento das grandes greves. Acoplado, digamos, estava retesado durante todo o período militar qualquer probabilidade de luta por melhores salários, melhores condições de trabalho. Estava tudo retesado.

[...] E por outro lado as pessoas começam a ver que o inimigo não está tão forte assim, a ditadura no final dos anos 1970 não é mais a mesma que a ditadura do AI-5. Aquilo que você chama de consciência meio inconsciente coletiva. A percepção das massas. Então, a percepção que há é que dá para brigar. Há um ascenso sindical no final dos anos 1970, que tem professores, docentes como ponta, mas também com o período o peso fundamental dos metalúrgicos do ABC. Então, ela pega todo o movimento sindical. Há um processo objetivo, e neste aspecto é espontâneo. Mas por outro lado, há uma ação consciente porque, em 1977, fundam-se as oposições, como em São Paulo. (PUERRO, 2012)

Nesse instante, a luta dos metalúrgicos do ABC paulista ganhava destaque nacionalmente, e acabou transformando-se em ponto de referência para as demais categorias, entre elas os professores. Em Minas Gerais esse exemplo alcançou os docentes. Em seu depoimento, a professora Mauricéa, timidamente, aponta a influência do movimento metalúrgico. “Sim, até porque também tinha, eu acho, que um pouco do espelho do ABC [*Paulista*], daquelas greves do ABC Paulista.” (2011). Tese apontada também pelo professor, e atual deputado, Rogério Correia. “A partir da greve dos metalúrgicos começaram a surgir greves e movimentos de massas nacionalmente. Começaram a surgir greves nacionais.” (CORREIA, 2012). Já o professor Magnus é enfático em destacar o papel das greves metalúrgicas do Estado de São Paulo nas mobilizações de outras categorias:

Primeiro, havia um sentimento, não só nos professores, havia um sentimento no Brasil inteiro, de ânsia de liberdade, ânsia de participação. A repressão era muito grande. Há muito tempo o movimento estava reprimido. Todos os

movimentos sociais estavam reprimidos. E havia generalizado no povo brasileiro uma vontade de participar. As greves do ABC, que ocorreram nesse período, com o surgimento do Lula, com a liderança do Lula. Aqueles movimentos do ABC ocorreram na mesma época e foram frutos – eu acho – do mesmo anseio de liberdade, de participação, que estava reprimido. (2011)

Reivindicações salariais, exemplos de lutas e greves, mas também a necessidade de liberdades democráticas. Depois de 15 anos de ditadura civil-militar, a vontade de conquistar tais liberdades estava no interior daqueles que começavam a despertar para a realidade, como citado pelo professor Magnus logo acima. Muitos outros depoimentos apontam esse anseio, como por exemplo, da professora Mauricéa:

Apesar do medo, apesar de ter aquela coisa assim (...) da pressão da família, porque na verdade quase todas são mulheres, né? A sociedade, aquela coisa política. Mas eu ainda vi que pela liderança da época teve, teve uma adesão porque o grito tava na garganta. Tinha que sair. (2011)

Contudo, também devemos levar em consideração um importante fator desse período, que foi a atuação das organizações políticas de esquerda nas primeiras ações da categoria. À exemplo de outras regiões, como São Paulo e Rio de Janeiro, em Belo Horizonte já vinha configurando-se a ação de grupos que adotaram a estratégia de atuação junto aos movimentos sociais amplos. Surgiram novos quadros, tanto no movimento estudantil e sindical, como também nas pastorais operárias e da juventude, e nas Comunidades Eclesiásticas de Base (CEB's), e esses quadros foram peças fundamentais na organicidade de toda uma vanguarda que despontará no movimento sindical docente naquele momento. Como nos conta Rogério Correia.

Antes, mesmo eu já dava aula em cursinho, então... Nós organizávamos o movimento estudantil na época (...) tinha sido (19)77, na tentativa de reconstrução da UNE, nós fomos 200 estudantes presos no D.A. de medicina.

Aquilo ajudou a despertar também uma vontade de luta por liberdade na época, então, acabei aproximando-me, também, da esquerda.

Experiência idêntica à da professora Marilda, que teve no movimento estudantil e católico a sua base inicial de militância política, que, posteriormente, será desenvolvido no movimento sindical docente:

Eu era do movimento estudantil, fiz parte do grêmio estudantil de minha escola, depois fiz parte da união estudantil de Minas Gerais, e eu tinha também uma militância dentro dos movimentos sociais de igreja. Eu acho que a maioria de nós veio dos movimentos de igreja, eu mexia muito com a Pastoral da Juventude.

Há de se destacar a especificidade da categoria docente no que se refere à existência e atuação das organizações políticas de esquerda. Em entrevista concedida, o professor Mauro aponta que a categoria dos trabalhadores em educação (mais precisamente os professores) tinha uma característica especial, ligada a um legado anterior de muitos dos ativistas atuantes no movimento.

E isso tem uma relação que o movimento de professores, a sua vanguarda, vinha do movimento estudantil. Então é um setor sindical, mas ele tem uma particularidade em relação à grande parte do movimento sindical, porque a atividade profissional, com variações – o Brasil é um país muito desigual – que, em regra geral, exige um curso universitário. Então, era uma juventude que nos anos 1970, ou, digamos, até mesmo, parte nos anos 1960 tinha passado pelas universidades. E a luta democrática contra a ditadura tem um peso importante da juventude, e por isso que a juventude professora é a ponta de lança que começou a organizar os chamados movimentos de oposição sindicais em vários estados. (PUERRO, 2012)

Mas nem todos eram oriundos de organizações políticas antes de 1979. A grande maioria da categoria participante do movimento, e parte considerável da vanguarda que se destacou, não registra

militância em qualquer tipo de grupo político de esquerda anterior ao movimento grevista.

Não. O que eu participei sempre foi a Igreja Católica, de pastorais. Antes, isso aí, a gente sempre participou de pastorais. E aí, antes da época da faculdade, aliás, até mesmo antes de ir para a faculdade, antes de 1979 nós tínhamos um grupo aqui que se reunia grupos de jovens, pastoral de juventude, nós tivemos uma época que tinha essa questão voltada, também, um pouco meio Teologia da Libertação, esta influência. Aí, tinha alguma (...) nessa parte mais crítica, de ver a coisa de uma outra maneira. Mas movimento social, reivindicatório, não. (ROCHA, 2011)

Questionado se antes da greve de 1979 havia participado de algum outro movimento, ou organização política, o professor Magnus – que se destacaria no sindicalismo docente mineiro anos depois – explica o porquê da não participação:

Não. Era uma época de muita repressão. Os movimentos sociais estavam praticamente (...) inexistiam no país. O que havia era um descontentamento, um descontentamento que não chegava até a gente. A gente conhecia algumas pessoas que participavam, mas era muito novo ainda, não participava.

Organizações como o Movimento de Emancipação do Proletariado (MEP), o Movimento pela União dos Professores (MUP), Liga Operária, entre outras, começavam a articular-se na categoria docente em Belo Horizonte, onde era possível iniciar a intervenção política. Neste momento, muitas dessas organizações viam a possibilidade de intervenção política entre os professores da rede particular, que contavam com a existência de uma entidade – o Sindicato dos Professores de Minas Gerais (SINPRO-MG) –, que no momento contava com uma direção alinhada na estrutura sindical burocrática de Estado. A interpretação era que, a insatisfação era maior entre os trabalhadores da rede privada que na rede pública. A política tirada foi organizar oposições que atuariam construindo a mobilização por fora da diretoria da entidade, na

base do movimento. E, no ano de 1979, as condições favoráveis estavam apresentando-se. No entanto, algumas previsões estavam equivocadas.

A insatisfação era muito grande em toda a extensão. Desde a escola particular, a escola estadual, a municipal. Quando nós chamamos as primeiras reuniões, nós achávamos que a greve iria eclodir nas escolas particulares com mais força. Na primeira assembleia que fizemos no Sindicato dos Bancários, ficou completamente lotado o auditório. E a grande maioria era de escola estadual. Nós tomamos um susto porque a maioria de nós dava aula em escola particular, e nós vimos que o movimento dos estaduais estava mais amplo que nós imaginávamos. (CORREIA)

Aos poucos, a categoria docente começava a entrar em contato com a realidade concreta que se configurava naquele momento histórico. No primeiro momento, se portavam como membros de uma pseudo classe média – repelida pela burguesia, devido à sua nova localização nas relações sociais de produção, mas que gostaria de adentrar, e, atraído pelo proletariado, no qual teme cair, e com quem busca não se identificar. Não obstante, o processo de proletarianização do trabalhador docente desenvolvia-se, e seus sinais mais evidentes (rebaixamento salarial e precarização do trabalho) já despontavam visivelmente. A prática cotidiana desses trabalhadores entrou em choque com a ilusão existente sobre o magistério e a realidade em que viviam. Ela, apesar de contraditoriamente manter alguns traços característicos de um período histórico anterior – como as representações simbólicas que ela tem de si mesma –, vai configurando-se distintamente de seu passado, devido às transformações econômicas e sociais operadas em seu interior. Paulatinamente, as contradições existentes no período ampliavam-se, somando-se à conjuntura política e social existente no país, permitindo a possibilidade dos trabalhadores em educação, principalmente os professores, localizarem-se na dinâmica da luta de classes. As experiências concretas fizeram com que a categoria – de forma desigual, mas constante –, começasse a de-

envolver uma consciência de sua realidade, mesmo que parcial e incompleta nesse momento, mas que permitiu que vislumbassem a sua luta sindical e política em Minas Gerais, a exemplo dos demais trabalhadores por todo o país.

Nos marcos da tradição marxista que percorre nossas análises, apelamos às categorias de Edward Thompson que, ao trabalhar as condições concretas da vida dos trabalhadores, recorre à experiência como categoria capaz de situar a práxis humana, valorizando a esfera dos valores, da cultura, do fazer político dos indivíduos. Em sua pena,

[...] a experiência é gerada na vida material, estruturada em termos de classe (...). As pessoas experimentam suas experiências não só como ideias, mas também como sentimentos. Lidam com este sentimento na cultura como normas, obrigações familiares e de parentesco, reciprocidade como valores ou arte, ou nas convicções religiosas. Essa metade da cultura pode ser descrita como consciência afetiva e moral. (THOMPSON, 1981, p. 189)

Assim, como já havia sido feito por outros historiadores marxistas como Lukács, valorizando a experiência concreta como processo de construção da consciência, para Thompson (1981, p. 15), a experiência constitui nada menos do que a “resposta mental e emocional seja de um indivíduo ou de um grupo social a muitos acontecimentos intra-relacionados ou a muitas repetições do mesmo tipo de acontecimento”, que possibilita articular trajetórias e representações individuais com a objetividade dos acontecimentos históricos.

A mobilização, a greve: quando os trabalhadores em educação vão à luta

Na ótica gramsciana, explicitadas nos Cadernos do cárcere, a unidade das classes dirigentes advém do Estado, e a história das

classes dominantes é a história mesma do Estado e dos grupos do Estado. Contudo, para Gramsci (1999-2002), essa unidade não é necessário crer-se que seja puramente jurídica e política, embora seja uma unidade importante, e não somente formal. A unidade histórica fundamental, assevera Gramsci, advém das relações orgânicas entre o Estado, ou seja, sociedade política e sociedade civil.

Por sua vez, observa Gramsci, as classes subalternas, por definição, não são unificadas, e não podem unificar-se porque elas não detêm a posse do Estado: a sua história é entrelaçada à da sociedade civil, embora elas sejam uma função desagregadora e descontínua da história da sociedade civil. O que o autor procura compreender é como se torna possível passar do momento da fragmentação da história das classes subalternas para o momento de sua unidade, o que pressupõe, justamente, a existência dos intelectuais e do partido político, que deveriam assumir o seu papel revolucionário no diálogo com as camadas populares, adotando a função da cultura como forjadora da liberdade.

Pensadas aqui, a partir da tradição gramsciana, as principais organizações de esquerda em Minas Gerais tinham quadros inseridos entre os professores, mas com um peso maior na rede particular de ensino da capital Belo Horizonte. Nesse período a categoria tinha um sindicato, o SINPRO-MG (Sindicato dos Professores da Rede Particular de Minas Gerais), cujo presidente era Ewerton Possas, e era atrelado à estrutura sindical oficial do Ministério do Trabalho. Essa diretoria tinha uma prática comum de negociar com os patrões à revelia da categoria, provocando a revolta nos mesmos.

Várias organizações, entre elas a MUP e a MEP, giraram seus quadros para a construção de uma oposição sindical que fizesse frente aos burocratas da diretoria do sindicato, a exemplo do que ocorria nos sindicatos operários. A partir de então, será esta oposição que passará a discutir as questões trabalhistas do professorado mineiro, e estabelecerá contato com a base da categoria. E será ela que passará a convocar reuniões com os professores, à revelia do sindicato.

Mauro Puerro irá destacar que, a ação dessas organizações de esquerda e de sua vanguarda serão fator subjetivo para que as lutas desenvolvidas, a partir da espontaneidade, assumam sua concretude. “O que é ação consciente? Foi uma vanguarda se organizando em quase todos os estados, e ela age sobre essa realidade e ela organiza um processo que é espontâneo, que é explosivo.” (PUERRO, 2012)

Na avaliação tirada nessas pequenas reuniões, realizadas pela oposição sindical, fica claro que a insatisfação é grande entre os profissionais da rede particular de ensino. A política tirada pela oposição foi, então, convocar uma assembleia para discutir a campanha salarial de 1979 e uma possível greve da categoria. A assembleia foi marcada para o dia 12 de maio, e sua convocação publicada em notas de jornal (CORREIA). No entanto, para a surpresa dos grupos de oposição, a presença maior foi de professores da rede pública na assembleia. “Nós tomamos um susto porque a maioria de nós dava aula em escola particular, e nós vimos que o movimento dos estaduais estava mais amplo que nós imaginávamos”. (idem)

Para entender esse fato, é importante analisar a situação na qual encontrava-se o movimento dos docentes da rede pública estadual de Minas Gerais, principalmente em relação à sua organicidade. Como dito anteriormente, a insatisfação estava alcançando níveis altíssimos entre os trabalhadores em educação da rede. Eram os baixos salários, uma massa imensa de convocados (contratos precários), falta de um plano de carreira, não cumprimento da lei do pagamento por habilitação, etc. (CARTILHA UTE). Contudo, havia uma entidade intitulada Associação das Professoras Primárias de Minas Gerais – APPMG –, que se colocava como representante das docentes de 1º à 4º série da rede estadual. Fundada em 1931, seu caráter era mais voltado para questões mutualistas e associativistas, buscando sempre o estabelecimento de boas relações com o governo, e atrelada ao aparelho de Estado, negando-se a tomar qualquer atitude de enfrentamento com o mesmo. Sua presidente,

na época, era a professora Maria Telma Lopes Cançado, e o perfil da entidade apontava características clássicas e tradicionais do professorado, como a exclusividade e o status social, que estavam deixando de existir na categoria. Além disso, a entidade representava apenas as professoras do ensino primário, excluindo todos os demais professores da classe. Concomitantemente, em várias cidades do interior também havia associações docentes com o mesmo perfil, assemelhando-se a grêmios e clubes de profissionais da área. Não é por acaso que os próprios professores da rede pública, com uma realidade já transformada pela etapa histórica do capitalismo, não reconheciam a legitimidade destas entidades frente às suas necessidades e reivindicações. Por isso, ao ser convocada a assembleia de professores pela oposição no dia 12 de maio de 1979, a presença destes foi massiva, causando espanto de seus organizadores.

Nós chamamos em geral, mas a expectativa era que houvesse mais gente da rede particular, e ao contrário de nossa expectativa, a rede estadual estava mais mobilizada. O salário era menor, como é hoje ainda, mas na ocasião era uma mixaria. Então, havia uma revolta muito grande dos professores estaduais. (CORREIA)

É interessante destacar o caráter espontâneo dessa primeira participação dos trabalhadores da rede estadual – e também municipal, não podemos esquecer. Sem haver nenhuma convocação direta para a categoria, mas somente geral (e mais voltada para a rede particular), os professores públicos, espontaneamente, foram à reunião dispostos a debater a sua situação coletiva, cansados da paralisia, e prontos a iniciar a mobilização. Diante desta situação, aquela assembleia organizada pela oposição à diretoria do SINPRO teve que dar um giro, e mudar o foco de sua atuação.

Devido ao caráter espontâneo, mas também radicalizado da categoria estadual, a greve geral foi decretada em todo o Estado de Minas Gerais a partir do dia 17 de maio. No mesmo dia, foi eleito o Comando Geral de Greve (CGG), responsável por dirigir

o movimento, à medida que a APPMG – virtualmente a entidade da categoria – não só se negou a encaminhar o movimento, como também o condenava, se posicionando-se contrária e engrossando a atitude do governo frente à paralisação.

A greve começou no dia 17, inicialmente em Belo Horizonte, contando neste dia com a adesão de 70% das escolas da capital (CARTILHA UTE), mas, rapidamente, espalhou-se para as demais cidades do interior como um rastilho de pólvora, alimentada pela insatisfação da categoria e sua disposição para a luta. Para a adesão das cidades do interior, o CGG formou grupos que tinham como missão viajar até o interior a fim de explicar os motivos da greve e conseguir a participação dos mesmos. “Nós dividimos o comando de greve com responsáveis para mobilizar o interior, ir lá e explicar o que era a greve, as razões, a pauta de reivindicações.” (CORREIA, 2012). O resultado foi a formação de comandos regionais de greve, que articulavam as diferentes cidades de uma mesma região, atuando como lideranças locais.

Sobre essas lideranças, é importante destacar o seu surgimento e a sua atuação. Muitas delas, apesar de pouquíssima experiência em lutas sindicais, terão papel destacado nessa, e em greves futuras, inclusive, ocupando cargos das novas entidades sindicais que irão surgir. Ao contrário das lideranças da capital que formavam o CGG, os integrantes dos comandos regionais não eram, em sua grande maioria, de organizações de esquerda. Em alguns casos, assumiram este papel devido às suas características próprias, conhecidas e respeitadas, no interior das próprias escolas.

As lideranças regionais... Essa opção mais de esquerda era mais no núcleo central. As lideranças regionais no interior, aí, eram muito variadas. Aí, despertaram milhares de militantes que não tinham filiação partidária, despertaram durante o processo grevista. Foram milhares e milhares, que começaram a formar-se, a ter formação política naquela ocasião. Era a imensa maioria das lideranças intermediárias. O núcleo inicial, que era mais forte, tinha uma consciência política de esquerda, mas a grande maioria que aderiu a greve, as lideranças intermediárias, eram professores sem filiação e o

sentido era mesmo questões funcionais, salariais e também o sentido libertário contra o regime militar. (CORREIA, 2012)

Em alguns casos a espontaneidade era tamanha, que hoje nos causa admiração. A participação dos professores na greve foi crescendo constantemente, e as adesões foram acontecendo das mais diferentes formas. A falta de direções e lideranças estabelecidas e formais permitiram o desenvolvimento de novas que, no calor do momento, assumiam essas tarefas que tiveram que ser aprendidas no calor dos acontecimentos.

A greve estourou em Caxambu em 79, no dia do meu casamento. Eu não participei da primeira reunião, na reunião que definiu a greve. Evidentemente, estava preparando-me para casar, ia casar à tarde, à noite, e a reunião foi à tarde. Então, não participei. Quando eu voltei da lua de mel, eu já entrei no movimento de cara, e nunca mais saí. Foi (...) a data (...) passa a data exatinha, foi 26 de maio de 1979. Foi neste dia, eu tive notícia da greve, e logo que voltei – uma semana depois – entrei na greve, pelo movimento, e a gente começou a falar nas assembleias, e a partir daí assumimos a liderança. (ANDRADE, 2011)

Vale destacar também que, muitos professores que acabaram assumindo a direção do movimento, principalmente no interior do Estado, foram oriundos das chamadas escolas Polivalentes, núcleos dos projetos PREMEN's (Programa de Expansão e Melhoria do Ensino), existentes desde 1974 em Minas Gerais. Este projeto, financiado pelo Banco Mundial, baseado nos acordos MEC-USAID (estabelecidos entre o Ministério da Educação – MEC – e United States Agency for International Development – USAID), acabou espalhando pelo interior do Estado inúmeros professores com formação em grandes universidades, o que permitiu a troca de ideias e informações entre Belo Horizonte e demais cidades.

Como já disse, eu estudei na UFMG [Universidade Federal de Minas Gerais]. E já havia em Belo Horizonte, nos grandes centros, uma consciência

muito maior, de classe. Os professores já tinham uma formação mais marxista. Uma consciência social maior. Esta consciência ainda não tinha chegado ainda no interior, mas estava vindo principalmente com os professores das escolas polivalentes. Isto aí, eu acho, foi fundamental para o movimento. Eu não sei se você sabe, mas as escolas polivalentes foram criadas 60 escolas em todo Estado. O programa incluía 64 escolas polivalentes no Estado. E os professores tinham uma formação em Belo Horizonte. Era uma formação com professores da UFMG que tinham uma consciência muito maior que a formação que se fazia no interior. Então, quando se espalharam pelo interior, estes professores, eles levaram uma mensagem diferente do que havia, do pensamento dominante. Tanto é que grande parte das lideranças do movimento foram oriundas das escolas polivalentes. É um dado interessante. O programa, o PREMEN, era contestado. Era um programa do Acordo MEC-USAID, ele era contestado pela esquerda, pelos estudantes e tudo. E de fato, era uma coisa absurda. Era uma forma de ingerência norte-americana na educação brasileira. Mas o tiro, pelo que me parece, saiu pela culatra. Porque a formação dos professores propiciou o aparecimento de (...) a disseminação do movimento para o interior. (ANDRADE, 2011)

A greve da rede pública estadual em Minas Gerais se apresentava como inédita, devido a algumas características particulares inexistentes em outros movimentos do Estado até então. A espontaneidade, e a não participação da APPMG fez com que o amadurecimento da categoria ocorresse no decorrer dos acontecimentos. Para muitos, era a primeira greve que participavam. Não havia lideranças consolidadas. As que surgiram, tiveram que ser construídas no desenrolar da mobilização, obtendo, aí, o batismo de fogo entre erros e acertos, baseando nas experiências práticas que iam configurando-se ao longo do processo.

As lideranças também foram apontando a partir daí, não havia nenhuma liderança constituída. O maior líder que despontou, a maior liderança que ficou mais de massa foi o Luis Dulci, que depois foi ministro do presidente Lula. Foi uma liderança importantíssima, muito querido dos professores, e que depois foi eleito deputado federal pelo Partido dos Trabalhadores. Mas o Dulci era desconhecido, todos nós éramos desconhecidos. O Dulci dava aula comigo em um colégio chamado Magister, um cursinho no centro da

cidade, um supletivo, em 1978. Lá mesmo, só entramos em greve eu e ele na escola particular. Ele também dava aula na Escola Estadual Três Poderes, e esta escola estava em greve. E ele foi ganhando, a liderança dele foi projetando-se no comando de greve... Havia muita disputa no comando de greve para ver qual grupo liderava. Mas foi feito muito no andar da carruagem, as abóbadas foram se ajeitando de acordo com o movimento. (CORREIA)

Mesmo assim, inexperiência era a marca registrada dessa primeira mobilização. A necessidade de aprender como dirigir um movimento era a tônica ao longo do processo. E esta situação permitiu acontecer alguns fatos interessantes, e desafiantes, que ao poucos foram sendo superados.

As reuniões eram demoradas. Fazia-se reunião do comando de greve, começava cinco, seis horas da tarde e ia até três, quatro horas da madrugada, por causa de tanto assunto polêmico que arrumava. Não tinha nada constituído, não tinha planejamento, então, tudo tinha que ser discutido, detalhe por detalhe. Processo demorado de democracia que foi se construindo. (CORREIA)

E em muitos casos, até mesmo situações cômicas, motivadas pela mais absoluta falta de estrutura e experiência em movimentos de massa. “Então, as nossas assembleias eram feitas nesses caminhões comuns, e a gente subia para falar nas assembleias naqueles caixotinhos de madeira, de ripa, e sempre um caía do caminhão.” (ARAÚJO, 2012). O professor Magnus também nos conta uma passagem interessante em seu depoimento:

O movimento, nós estávamos iniciando o movimento, era uma coisa (...) nós não sabíamos, por exemplo, quando fazíamos uma passeata, uma manifestação, normalmente, não se sabia como terminava. A gente começava, desenvolvia aquela coisa toda, mas não sabíamos nem aqui no interior, nem em Belo Horizonte, então, normalmente, terminava-se cantando o Hino Nacional... e rezando, de mãos dadas. Isto aí, é porque a grande massa dos trabalhadores em educação era de uma formação religiosa, era de religiosos. Uma coisa era que estavam em um movimento perigoso até. Então, você

terminava... Eu me lembro de Rogério Correia, comunista do PRC – Partido Revolucionário Comunista, não sei, um negócio assim. E ele rezando de mão dada! Até hoje, eu gozo o Rogério por estar rezando um Pai Nosso na frente da igreja de Lambari.

A pauta de reivindicações se centrava em sete pontos fundamentais, tirados das diversas reuniões que ocorriam na capital e interior, com os professores e os comandos regionais de greve: aumento salarial de dois mil, oitocentos cruzeiros (Cr\$ 2.800,00) para oito mil, novecentos cruzeiros (Cr\$ 8.900,00); efetivação dos convocados (precários) com mais de dois anos de serviço na rede; reajuste salarial a cada seis meses com índices acima da inflação; acesso e progressão horizontal no plano de carreira; aposentadoria com 25 anos de serviço (aliás, uma bandeira nacional); o pagamento integral do 13º salário (constantemente não pagos ao longo dos anos); e o fim do módulo II além da carga horária. (CARTILHA UTE).

Devemos fazer um destaque importante aqui. Apesar de o movimento ser caracterizado como uma ação dos professores da rede estadual, a greve contou com a adesão também de outros segmentos existentes na rede. Diversos outros personagens participaram do movimento, como secretárias, serventes, bibliotecárias, etc. “Aderiu servente, especialista da educação, que chamava, na época, supervisor, foi uma greve massiva.” (CORREIA, 2012). As péssimas condições de trabalho nas escolas eram compartilhadas por esses personagens, e a participação desses segmentos aumentada com o desenrolar da greve. Vencendo, paulatinamente, o individualismo e o corporativismo existente entre os professores, foi criando-se, no momento, o espírito de união entre todos aqueles que trabalhavam na educação. Aos poucos, a ideia de trabalhadores do ensino foi crescendo por dentro da categoria, também estimulados pelas intervenções das lideranças regionais e do Comando Geral de Greve.

Toda a escola se movimentou, toda a escola. Porque, antigamente, não havia essa divisão de setor, de secretaria. Eram professores que se afastavam da função e assumiam a secretaria da escola. Só foi regulamentar a questão do administrativo em Minas Gerais em 1986, onde se criou o quadro permanente, e as pessoas do magistério que quiseram ficar no administrativo saíram do magistério e vieram para o quadro permanente. Então, não tinha esta divisão, ainda dentro da escola, entre o administrativo e os professores. Éramos todos professores. [...] Os auxiliares de limpeza, inclusive, foram protagonistas da nossa greve. Nós tivemos uma ajudante de serviços gerais de Uberaba, que ela foi de suma importância no movimento de greve para chamar as colegas. Havia uma unidade muito grande dentro da escola neste momento, que todos aderiram à greve. (ARAÚJO, 2012)

Essa nova conjuntura no interior da categoria e da greve permitiu tirar a caracterização que este movimento não se restringia aos professores e, de certa forma, não apontava profundamente elementos corporativistas de um único segmento (o dos professores), mas de todo um setor que se localizava dentro da escola. A ideia de trabalhadores em educação ganhou força, não de forma tranquila e sem contradições, mas ocorreu enquanto um processo contínuo que irá repercutir na construção da futura entidade, meses depois. Podemos observar aí, uma tímida constatação que os professores e funcionários de escola começavam a olhar-se enquanto categoria única, mesmo que esse processo não se tenha dado de forma harmoniosa ao longo do tempo.

A grandeza da greve pegou de surpresa não só os próprios trabalhadores, mas o governo também. O governador Francelino Pereira, tentando desqualificar o movimento, comentou que “a greve não tem rosto” (CARTILHA UTE). Como resposta, o CGG convocou uma manifestação em frente à Assembleia Legislativa, no dia 22 de maio. O ato contou com a participação de dez mil pessoas, deixando clara a existência de um rosto, o rosto coletivo de uma categoria em luta.

A surpresa também atingiu a própria APPMG. Inicialmente ignorando e boicotando o movimento, a entidade percebeu a força

da greve, e tentou assumir a direção, convocando uma assembleia no auditório da antiga Secretaria da Saúde (atual Minascentro) para o dia 28 de maio. O objetivo era apresentar uma nova pauta de reivindicações e desviar o foco da greve, procurando esvaziá-la. No entanto, o resultado foi bem diferente. A assembleia contou com a participação de mais de dez mil trabalhadores, e quando a presidente da APPMG, Maria Telma Lopes Cançado, iria começar os trabalhos, a plenária, em coro, exigiu a sua retirada e a presença do Comando Geral de Greve à mesa, para dirigir o ato.

Esse acontecimento consolidou de vez a liderança do CGG na greve, e entre os trabalhadores em educação do Estado. Ao mesmo tempo, a categoria identificava, de vez, a APPMG com o governo de Francelino Pereira. “[N]a greve de 1979, a APPMG, praticamente, teve papel contrário a nós. Ela aliava muito mais com o governo que com o movimento classista.” (ARAÚJO, 2012). Contudo, no próprio interior da entidade havia discordância dessa postura oficial, o que provocou crises posteriores na própria condução da associação. Questionada se houve discordância interna na diretoria da mesma, a professora Marilda de Abreu Araújo, até então, filiada à APPMG, responde:

Sim, alguns diretores da APPMG, eu me lembro muito bem da Maria Ilda, ela era da APPMG, e depois ela veio unir-se aos nossos movimentos, e deixou a APPMG. Lembro-me direitinho, a Maria Ilda era uma pessoa muito edemática (sic), falava muito em nossas assembleias, então, refletia bastante aquela insatisfação de aula, de pessoas que, depois, nós tentamos a unificação, deixou a APPMG. (2012)

Contudo, a professora Mauricéa faz uma caracterização interessante da Associação das Professoras Primárias de Minas Gerais. Segundo ela, a entidade tinha muito mais uma preocupação pedagógica que política acerca dos professores. “APPMG, é muito mais pedagógica. Não é essa questão mais política, mais crítica. Tanto que a APPMG falava o que, formada pela elite, vamos dizer

assim, do professorado, do instituto de educação de Minas [...]” (ROCHA, 2011). Características, essas, muito mais associadas ao perfil de uma categoria marcada por seu pequeno número de membros, e deslocada de uma realidade da grande maioria dos demais trabalhadores, não se localizando enquanto membros da classe trabalhadora. O caráter de sacerdote, de missionário, com um compromisso irrestrito com a educação, era a tônica defendida pela entidade, que não percebeu que as mudanças ocorridas nos últimos anos faziam com que a categoria perdesse essas alegorias, e iniciasse o processo de proletarização, dando-lhe características de trabalhadores docentes. Essa não percepção foi constatada pela maioria dos professores e demais funcionários, que não mais a enxergava como sua interlocutora, mas sim como braço do governo.

Além do desmascaramento dessas entidades burocratizadas, e o surgimento de novas lideranças, percebe-se, também, que o movimento grevista de 1979 teve motivos que, possivelmente, extrapolaram as questões puramente salariais, e trabalhistas. O anseio por liberdades democráticas e pela necessidade de dar combate à ditadura civil-militar estavam atreladas, de alguma forma, às questões mais específicas da categoria. E isto fazia mover um importante segmento da sociedade brasileira, e tinha nos trabalhadores os principais sujeitos sociais do processo. Os trabalhadores em educação não ficaram à margem deste processo, somando-se à luta – mesmo que indireta e paulatina – contra o regime.

Primeiro, havia um sentimento, não só nos professores, havia um sentimento no Brasil inteiro, de ânsia por liberdade, ânsia por participação. A repressão era muito grande. Há muito tempo o movimento estava reprimido. Todos os movimentos sociais estavam reprimidos. E havia generalizado no povo brasileiro uma vontade de participar. As greves do ABC, que ocorreram neste período, com o surgimento do Lula, com a liderança do Lula. Aqueles movimentos do ABC ocorreram na mesma época, e foram frutos – eu acho – do mesmo anseio por liberdade, por participação, que estava reprimido. Segundo, eram as condições de trabalho. Terceiro, a repressão do governo, na época, estava muito grande. A repressão em Minas, o governo

estadual era um governador (...) que não queria, que se recusava a negociar, nem reconhecia. É preciso lembrar que o movimento, na época, era proibido, não é? Principalmente, serviço público. Então, foi um desafio, também, que a gente teve na época. (ANDRADE, 2011)

Nesse ponto, a vanguarda do movimento – quadros das organizações de esquerda e os demais – tiveram um papel fundamental na introdução dessas palavras de ordem, buscando levar a discussão para toda a categoria, desde essas primeiras mobilizações, em 1979. “[...] fazíamos passeatas enormes no centro da cidade, gritando abaixo a ditadura. Mais a vanguarda que gritava “abaixo a ditadura” que a massa. Mas, com o tempo, fomos explicando, também, o que era o projeto de liberdade.” (CORREIA, 2012)

Com o desenrolar da greve, a própria categoria sentia, na prática, a repressão por parte do governo. Diante do fortalecimento do movimento em todo o Estado, o governador Francelino Pereira ordenou à Polícia Militar a reprimir os dez mil trabalhadores que manifestavam diante do Palácio da Liberdade, em Belo Horizonte no dia 29 de maio. A ação da PM foi dura, com jatos d’água, cascotes, cachorros e bombas de gás lacrimogêneo. Dias depois, na esteira da repressão, três diretores do Comando Geral de Greve, Antônio Carlos Ramos Pereira, Isis Magalhães e Júlio Pires, foram presos pelo DOPS da capital mineira. (CARTILHA UTE)

Entretanto, a repressão não surtiu efeito, e o movimento grevista ganhou força. A atuação da Polícia Militar do Estado de Minas Gerais ganhou destaque em todo o país. Muitos professores e funcionários que, até então, não participavam da greve, aderiram ao movimento por indignarem-se com o tratamento dado pelo governo aos seus colegas, alcançando níveis jamais vistos.

E ela ia aumentando aos poucos, a cada fato. Até que o governador na ocasião, o Francelino, reprimiu a manifestação com jato d’água, bombas, mas ficou conhecido mais o jato d’água. Jogou água nas professoras, aí a greve explodiu. Ela tomou um caráter estadual. (CORREIA, 2012)

Em junho, o movimento grevista dos trabalhadores em educação de Minas Gerais contava com a adesão de 420 cidades em todo o Estado. Alguns relatórios elaborados por comandos regionais de greve apontavam a participação massiva de escolas e professores na paralisação, demonstrando a aderência social do movimento entre a categoria. O relatório feito pelo comando regional de Teófilo Otoni³², por exemplo, faz um minucioso detalhamento dos dados da greve na região, levantando o número total de escolas, profissionais e alunos na cidade, e quantificando quantos estavam em greve, com índices de até 92% de adesão (RELATÓRIO, 1979).

E as notícias da greve já começavam a aparecer em periódicos de todo o país. A edição 207 do jornal paulista Movimento, de 16 de junho de 1979, trazia uma reportagem sobre os acontecimentos em Minas. A matéria, escrita por Vilma Fazitto, noticiou que a paralisação contava com a participação de 90 mil professores parados e mais de três milhões de crianças sem aula. O mesmo texto aponta que à medida que o governador Francelino Pereira desgastava sua imagem:

As professoras, ao contrário, além de permanecerem firmes em seu movimento, recebem cada vez mais apoio da população e dos setores democráticos organizados. Além disso, estão recebendo adesões. No dia 11, diretores, orientadores educacionais, supervisores e inspetores da rede oficial de ensino decidiram entrar em greve. (FAZITTO, 1979)

Essa notícia nos apresenta alguns dados interessantes. Os diretores de escola, nessa época, não eram eleitos ou concursados. Eles ocupavam os cargos a partir da indicação política de prefeitos

32 Neste relatório específico sobre a região de Teófilo Otoni não há clareza sobre a sua autoria. De acordo com o centro de documentação do Sind-UTE/MG, foi elaborado por um comando de greve, e consta nos arquivos do mesmo. Mas no mesmo documento está assinalado que “este relatório foi fornecido pela 24ª DRE [Delegacia Regional de Ensino] de Teófilo Otoni” (RELATÓRIO, 1979). É possível a troca de informações entre os funcionários da DRE e o Comando, pois são apresentados dados tão exatos que somente um órgão do governo poderia fornecer.

e deputados estaduais com bases eleitorais nas cidades, por meio de cartas de indicações expedidas pelos mesmos, e enviadas à Secretaria de Educação. E os demais cargos de auxílio de direção, entre eles, os supervisores, eram indicação do diretor. No caso dos posteriores movimentos grevistas, tanto os diretores quanto seus auxiliares não aderiam ao movimento pelo risco de perderem seus cargos; ao contrário, vários posicionavam-se contra. Mas como podemos constatar nessa matéria, e em vários depoimentos, diretores, orientadores, supervisores e inspetores (muitos desses funcionários das Delegacias de Ensino) aderiram ao movimento de 1979. A professora Marilda (2012) corrobora essa versão, como podemos observar em seu depoimento:

Os diretores de escola eram todos indicados, mas eu me lembro que na greve de 1979 nós tivemos diretores do nosso lado. Em Divinópolis, nós tivemos exoneração de diretor de escola por apoiar a nossa greve, e por ir aos nossos movimentos, ele foi mandado embora, e foram vários em todo o Estado de Minas Gerais.

Estava claro que o movimento grevista dos trabalhadores em educação de Minas Gerais extrapolava todas as previsões feitas até então. O ascenso de massas na categoria foi maior que a vanguarda poderia prever. O que começou com uma indignação contra os baixos salários e condições precárias de trabalho, e de uma iniciativa de uma pequena vanguarda localizada entre os professores da rede particular de Belo Horizonte, agora se notabilizava como uma grande mobilização de toda uma categoria, e que ganhava destaque cada vez maior. Ao mesmo tempo em que ocorriam as mobilizações metalúrgicas no ABC paulista, e demais outras categorias em várias partes do país³³, os docentes, e demais funcionários da rede estadual de ensino de Minas Gerais, constituíam um impor-

33 Não podemos nos esquecer das greves dos trabalhadores da Mannesman e dos metalúrgicos da FIAT (Contagem e Betim), como também dos operários da construção civil de Belo Horizonte, todas no ano de 1979. (POMPERMAYER, 1987)

tante movimento que paralisava o Estado. A disponibilidade de luta e organização da base atropelava a experiência e os prognósticos da vanguarda, em um sinal claro de uma nova realidade que se configurava. Não eram apenas professores tentando recuperar o status perdido de um passado distante, mas muito mais que isso. Eram trabalhadores em educação que, naquele momento, estavam reconhecendo-se enquanto categoria, enquanto parte de uma classe. Estavam identificando seus colegas de trabalho como companheiros que enfrentavam os mesmos problemas, e buscavam a ação coletiva para resolvê-los, mesmo que não tão conscientes de seus atos e de seu aprendizado. Tomavam como exemplo as lutas operárias de São Paulo e de outros estados. Adotavam táticas e instrumentos típicos do operariado fabril, recebendo, até mesmo, ajuda do mesmo (OLIVEIRA, 2006, p. 81). A prática da luta direta, o contato com os demais companheiros e as contradições observadas ao longo do processo, contribuíam para o desenvolvimento da consciência da categoria naquele momento.

[...] a gente via: “*Nossa, eu pertenço a um grupo!*” Sabe aquela coisa da pertença de uma categoria? A greve que eu participei, umas das que vi muita gente, o povo gritando, falando, e manifestando... E polícia, e tudo. E digo: “*Meu Deus!*” É como aquela questão de 1964, como se a gente tivesse vivido aquilo de 64. Eu ainda era pequena, criança. Mas aí a gente vê a história, sabe? A pertença: “*Eu sou trabalhadora!*” Isso dá (...) participar de uma assembleia, de uma manifestação, dá essa sacudida na gente, pelo menos comigo. (ROCHA, 2011)

Com o crescimento e fortalecimento da greve em todo o Estado, e a repercussão da repressão desencadeada pela Polícia Militar de Minas Gerais em todo o país, o governador Francelino Pereira foi obrigado a reconhecer o Comando Geral de Greve como o legítimo representante da categoria, chamando-o para negociar as reivindicações e buscar o fim do movimento grevista.

A greve dos trabalhadores em educação de Minas Gerais terminou em 26 de junho, após a categoria decidir, em assembleia, aceitar

as propostas do governo. O movimento paredista durou 41 dias, e contou com a participação de 420 cidades. Foram conquistados dois reajustes salariais por ano e um decreto regulamentando a convocação (CARTILHA UTE). Contudo, a maior conquista – ou a mais visível – foi o aumento salarial de 100% para as professoras do ensino primário; seu salário foi de três mil (Cr\$ 3.000,00) para seis mil cruzeiros (Cr\$ 6.000,00), e os professores P3 – de 5º à 8º séries – um aumento salarial de 68%, de cinco mil, duzentos (Cr\$ 5.200,00) para oito mil, seiscentos cruzeiros (Cr\$ 8.600,00). Já os serventes conquistaram um reajuste de 82%. (MODULO III, 1979)

A maior conquista, de fato, não se restringiu à questão salarial. O amadurecimento político da categoria foi gigantesco. Descobriu-se a força, não só dos professores, mas também de todos os demais funcionários ligados ao ensino. O conceito de **Trabalhadores em Educação** ganhava contornos cada vez mais nítidos, apesar de ainda não se tornar unanimidade entre todos. A categoria se percebeu em uma nova realidade. Não viviam mais em uma época romântica; viviam em uma nova etapa histórica do capitalismo, que fazia com que o trabalho docente fosse configurado dentro da estrutura econômica do capital. Percebeu sua proximidade com outras categorias da classe trabalhadora, e foi nela que buscou inspiração para as suas lutas. A troca de experiências foi fundamental para o sucesso da greve de 1979, e muitas dessas lições seriam desenvolvidas daqui para frente.

Entre essas lições estava a necessidade de superar as velhas estruturas sindicais que ainda existiam. O movimento de 1979 provou, mais uma vez, o deslocamento contextual no qual se encontrava a Associação das Professoras Primárias de Minas Gerais – APPMG. Sua atuação durante a greve demonstrou todo o seu caráter burocrático e isolado de sua existência. Era preciso superar essa experiência com a construção de uma alternativa de direção sindical e política que desse vazão ao anseio de lutas que desperjavam na categoria docente. E a construção dessa alternativa se tornou a próxima tarefa a ser realizada.

Conquistar ou construir entidades: o surgimento da União dos Trabalhadores do Ensino de Minas Gerais

A categoria dos trabalhadores em educação de Minas Gerais presenciou um importante debate que se desenvolveu em todo país durante o período. As impactantes lutas que desabrocharam, nas mais diversas categorias da classe trabalhadora pelo Brasil, demonstraram todo o descontentamento com a política econômica nacional e com o regime político que a estabeleceu. As mobilizações de metalúrgicos, bancários, operários da construção civil, professores, entre outros, ocuparam as ruas empurradas pelas péssimas condições de sobrevivência imposta pela atual etapa histórica do capitalismo. No entanto, essas bandeiras foram somadas a outras, de contestação ao regime civil-militar, que apontavam o possível amadurecimento político da classe trabalhadora. Na primeira metade da década de 1980, as ações de massas foram a evidência clara da base social, na qual os trabalhadores transformaram-se na luta contra a ditadura.

Entretanto, no final da década de 1970, os diversos movimentos de trabalhadores perceberam a necessidade de superar as velhas estruturas sindicais existentes até então. Os sindicatos existentes, organizados de acordo com a legislação trabalhista criada no período getulista e controlados com mãos de ferro pelo regime pós-1964, transformaram-se nos primeiros adversários a serem vencidos. Era preciso construir novas alternativas de direção sindical que desse prosseguimento às diversas lutas que se desenvolviam pelo país. E este fenômeno que nascia na classe trabalhadora ficou conhecido na história como novo sindicalismo.

O novo sindicalismo nasceu da necessidade de superar as velhas práticas sindicais arcaicas que ainda sobreviviam no Brasil. Contrário à velha estrutura burocratizada, este fenômeno defendia a participação direta da base nas deliberações e nos encaminhamentos das lutas em defesa dos interesses dos mesmos, além de completa autonomia frente ao Estado e aos patrões. Para isto,

propunha a criação das organizações de base e a participação direta dos trabalhadores nas decisões, representadas nas ações de massa como assembleias, plenárias e atos de rua. E foi justamente isto que as mobilizações e greves, que surgiram no final da década de 1970, apresentavam.

O movimento docente de 1979 em Minas Gerais apresentava essas características. Organizada, inicialmente, por uma oposição sindical existente na rede particular de ensino, o movimento extrapolou a vanguarda, e cresceu para além das expectativas. O desenrolar da greve evidenciou a falência do modelo de organização sindical adotado pela APPMG, e demonstrava a necessidade de um novo paradigma que modelasse as entidades sindicais. Sua superação seria importante para a sobrevivência do próprio movimento a médio e longo prazo.

Um debate se estabeleceu na categoria: conquistar a entidade existente, a APPMG, ou construir outra, com base nas experiências obtidas ao longo da greve de 1979? Debate este que não era apenas em Minas Gerais, mas em todo o país. Diversas organizações, entre elas o Movimento de Emancipação do Proletariado (MEP), o Movimento de União dos Professores (MUP), Convergência Socialista (ex-Liga Operária), entre outras, debatiam qual era o melhor caminho a ser tomado.

Segundo Mauro Puerro, a política de disputar entidades existentes, ou fundar novas por fora desses aparatos baseava-se na realidade de cada região, ou Estado. Apesar das diversas correntes atuarem nacionalmente, em cada Estado buscou-se tirar uma política que mais se adequava à realidade presente.

Em Minas a realidade era distinta, não havia uma entidade similar. Eu não conheço a história de Minas, mas o que tinha de entidade era mais ou menos como o CPP, que era muito fechado. Então, não há possibilidade de você fazer por dentro. Em Minas o processo impõe a criação de uma entidade. Tanto é que as mesmas correntes que, aqui em São Paulo, eram a favor que, a partir da leitura que faziam da realidade, que o processo se passava por dentro da APEOESP, em Minas eram a favor de fundar-se

uma entidade. Você faz a materialização da política de acordo com a realidade concreta. (PUERRO, 2012)

Já para Amarílio Ferreira Jr., essas organizações tiraram a política de articulação dos diversos movimentos estaduais em nível nacional, como estratégia de unificação do movimento de professores (2011, p. 57). Contudo, o debate sobre a conquista das entidades existentes, ou a construção de outras desatreladas à estrutura sindical oficial do Ministério do Trabalho ainda permanecia, e dividia a categoria.

Questionado sobre a existência desse debate, durante e após a greve dos trabalhadores em educação de Minas Gerais, Rogério Correia (2012) descreve os acontecimentos:

Foi muito debatido. Nós tínhamos dois caminhos: ou tentar uma eleição através da APPMG, que era a entidade que existia, ou fundar outra entidade. Nós optamos pelo segundo caminho porque o estatuto da APPMG era um estatuto completamente inadequado para a disputa. Não tinha eleição à vista, poucos filiados – só eram filiados os professores concursados, a grande massa não poderia se filiar. Se nós fôssemos pelo caminho da APPMG não víamos que sairíamos sem uma organização.

Dando prosseguimento ao seu depoimento, Correia salienta o ineditismo desta postura em Minas Gerais³⁴, e a postura das demais organizações de esquerda, sendo que o próprio era militante do Movimento de Emancipação do Proletariado:

Foi o único Estado que aconteceu isso no Brasil. Em todas as outras greves de professores foram reconquistadas as entidades. Só em Minas que criamos uma nova, que foi a UTE/MG. Mas não foi unânime. O PCB, por exemplo, foi contrário a criar. Dizia que era sindicalismo paralelo. PCdoB também,

34 Devemos lembrar que em outros estados, como São Paulo, a vanguarda alternativa que surgiu nas greves do período optou em disputar as entidades já existentes, buscando transformá-las por dentro. Foi o caso da Associação dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo (APEOSP).

muito indeciso em relação a isso. Mas nós (...) foi acertado, pois se nós tivéssemos tentado ver a APPMG não tínhamos conseguido, mesmo com todo o movimento, conquistar a entidade, e estaríamos sem organização. Foi uma opção consciente, muito debatida no comando de greve. Aí, fizemos a proposta, e realizamos o congresso, se não me engano em junho de 1979, lá na faculdade de direito, no auditório da faculdade de direito.

No entanto, em seu depoimento, a professora Marilda de Abreu Araújo (2012), atuante na base da categoria durante a greve de 1979, diz que a conquista da APPMG para a luta, nem passou pela mente dos colegas, devido o desgaste que a entidade teve junto aos professores durante a greve, e que a construção da nova entidade seria o caminho natural a ser tomado.

Nós não chegamos a mencionar uma disputa da APPMG. A gente viu que a APPMG não colaborou com a gente. E vimos a necessidade de organizar alguma coisa, e tinha muitos companheiros contrários, e que falavam: “mas a greve deu certo sem ninguém, sem comando, etc.” Então, havia divergência, mas nós optamos em criar a União dos Trabalhadores em Educação [...].

Segundo Wellington de Oliveira, autor da tese *A trajetória histórica do movimento docente de Minas Gerais: da UTE ao Sind-UTE*, defendida em 2006 na Universidade Federal de Minas Gerais, vários fatores levaram a categoria a optar, sem muitos debates, pela construção de uma nova entidade em Minas Gerais, em substituição à APPMG. De acordo com ele, três importantes elementos reforçavam este posicionamento: 1º A Associação das Professoras Primárias de MG perdeu legitimidade em face da postura que teve durante a greve de 41 dias no Estado, na qual se posicionou contra e, posteriormente, tentou dividir o movimento na assembleia do dia 28 de maio, o que foi amplamente rejeitado; 2º A profunda identidade estabelecida entre a categoria em movimento e o Comando Geral de Greve, como também com os comandos regionais, fato este evidenciado na própria assembleia do dia 28, e soli-

dificado meses depois; e 3º A legislação do período não permitia a existência de um sindicato de servidores públicos no país, e que não permitia existir uma entidade legítima aos olhos da lei para mediar as questões trabalhistas com o Estado. Por outro lado, isto permitia criar uma associação por fora das exigências burocráticas do Ministério do Trabalho (OLIVEIRA, 2006, p. 86-87)

Tomada essa decisão, o Comando Geral de Greve ficou responsável pela convocação e organização do I Congresso dos Trabalhadores do Ensino de Minas Gerais. No boletim da agora denominada Comissão Organizadora do Congresso Estadual de Professores (ex-CGG), a nova direção do movimento docente mineiro ressaltava a necessidade de avançar na mobilização por meio da criação de uma nova entidade. “A continuidade da luta implica não só que tenhamos formas de garantir que as conquistas de agora sejam cumpridas, mas que também possamos continuar reivindicando melhores condições de vida e trabalho” (BOLETIM DA COMISSÃO, 1979, p. 1). Em um informe para os trabalhadores do ensino da regional Centro-Sul, destaca a importância do congresso e da fundação da entidade. “É necessário que continuemos unidos, trabalhando em conjunto para aumentar a nossa força. É com a participação de todos que teremos condições de levar adiante as nossas reivindicações” (INFORME CENTRO-SUL, 1979). Em plenária, com representantes de 37 cidades de Minas Gerais, o antigo Comando Geral de Greve definiu a forma de eleição e participação dos delegados no congresso, que foi concretizado pouco menos de um mês depois do fim da greve, nos dias 21 e 22 de julho de 1979. Cabe ressaltar aqui, a importância do debate acerca da independência de classe, mesmo que não se aprofundando, quando se destaca a necessidade de obter-se dinheiro para a realização do congresso, e para os primeiros passos da nova entidade. “Temos claro que o financiamento de nossos organismos deve vir de nós mesmos.” (BOLETIM DA COMISSÃO, 1979, p. 1)

Um importante relato dos preparativos para este congresso pode ser encontrado em uma carta escrita pelos professores Solange Rodrigues Coelho e Melquíades Adão de Oliveira, membros da

comissão organizadora do evento, em 20 de julho de 1979. Nela, os dois descrevem as visitas que fizeram a várias cidades, como João Monlevade, Coronel Fabriciano, Governador Valadares, entre outras, buscando divulgar o congresso e estabelecer contatos. A participação espontânea dos professores, que buscavam ajudar o máximo possível, é a tônica do documento. “[...] o professor Aron e seu filho, também professor, se propuzeram (sic) a divulgar o Congresso, se incumbindo (sic) de tentar tirar delegados em sua cidade e também em Resplendor, Mutum, Conselheiro Pena e Galiléia.” (CARTA À COMISSÃO, 1979)

Realizado no auditório da Faculdade de Direito da Universidade Federal de Minas Gerais, o congresso contou com a presença de 436 delegados representando 71 municípios de todo o Estado. Seus trabalhos se centraram na elaboração dos princípios estatutários que regeriam a nova entidade, como também na escolha de uma diretoria provisória e o encaminhamento do debate de propostas de várias demandas da categoria, como concurso público, participação no Encontro Nacional de Professores, e moções de apoio e repúdio. (ATA I CONGRESSO, 1979)

Das seis teses apresentadas no congresso no primeiro dia, havia acordo em quase todas as proposições, com exceção de como a nova entidade deveria organizar-se no interior: ênfase na criação e/ou filiação de associações locais e regionais já existentes, ou a criação de subsedes ligadas diretamente à estrutura central. Dos debates decidiu pela criação das subsedes e filiação das associações existentes, mediando modificação de seus respectivos estatutos de acordo com Belo Horizonte.

Um dos debates que permearam o congresso foi sobre o caráter e o nome da nova entidade. Influenciado pelas ideias do novo sindicalismo, as propostas centravam na necessidade de organização da associação, sob a égide do caráter classista, ressaltando que o movimento que estava dando origem à nova entidade constituiu-se sob esta concepção. Este caráter ficou evidente nos princípios votados no dia 22 de julho:

(1) Defender os direitos e interesses da categoria profissional e de cada trabalhador do ensino; (2) Defender os direitos e interesses dos inativos do ensino; (3) Desenvolver a unidade de toda a categoria dos trabalhadores do ensino; (4) Participar ao lado de todos os trabalhadores no combate a toda forma de exploração e opressão; (5) Reivindicar uma política educacional que atenda os reais interesses do povo brasileiro; (6) Fiscalizar as modalidades de admissão e demissão de trabalhadores do ensino nas redes oficiais, municipais e estadual; (7) Garantir a independência da entidade: (a) assegurando sua autonomia frente às entidades patronais, organizações religiosas, partidos políticos e em relação ao Estado. (ATA I CONGRESSO, 1979)

No que toca o nome da nova entidade, esta foi a maior polêmica do congresso. Foram apresentadas cinco propostas de nomenclatura, e este debate ideológico demonstrou que muitas das concepções classistas existentes na vanguarda ainda não eram unanimidade em toda a categoria. Havia certa resistência de alguns professores com o nome trabalhadores em educação, apesar das evidências práticas que apareceram durante a greve. Foi um sinal de que, mesmo com o desenvolvimento da consciência da categoria, ainda permeavam contradições em seu interior. Contradições, estas, geradas pelo choque das novas concepções gestadas durante o processo com concepções antigas, ainda sobreviventes na cultura docente de então.

[...] Tinha muito ainda, uma parcela da categoria que não conhecia nem, não gostava, nem que fosse chamado de trabalhador. Magistério, educadores, professores... Trabalhador em educação havia uma resistência grande. O nome UTE/MG teve que ir à votação. Muita gente dizia: “*Vocês estão estreitando*”, e nós insistíamos que deveria ser Trabalhadores em Educação. A vanguarda teve um papel importante naquela ocasião. Não íamos apenas pelo senso comum, nós avançamos em concepções que não eram naquela época unânimes. Mas foram sendo construídas, é o papel mesmo de quem está à frente, não era apenas seguir o que (...), era a diferença que nós fizemos questão de exercer naquele momento. O próprio nome UTE/MG foi muito debatido, muita gente não queria chamar de trabalhador. Enfim, acabou prevalecendo esta tese. (CORREIA, 2012)

A vanguarda da categoria assumiu a tarefa de explicar, pacientemente, à base da categoria que a conjuntura na qual se encontrava era nova, e que o imaginário cultural e o senso comum camuflavam a realidade em que se encontravam. A greve demonstrou que o movimento não foi somente dos professores, mas que englobava outros segmentos existentes na escola. “Eu me lembro que na primeira gestão da UTE – eu não fiz parte da gestão – na primeira gestão da UTE, essa ajudante de serviços gerais fazia parte da direção da UTE” (ARAÚJO). Além disso, era importante localizar esses sujeitos no contexto da sociedade capitalista, extrapolando a simples visão corporativista existente até então.

Havia, inclusive, no surgimento do Sind-UTE, da UTE – União dos Trabalhadores do Ensino – foi proposital. O nome (...) é se colocar como trabalhador. O professor (...) não foi um movimento de professores, foi um movimento de trabalhadores de ensino. E aí, estrategicamente, englobavam outros trabalhadores que não eram professores, não é? Os funcionários e tudo. Mas, o mais importante era isso: colocar-se como trabalhador, como classe trabalhadora. Era um movimento classista, não um movimento corporativista de um setor. Um movimento classista. (ANDRADE, 2011)

Posição essa corroborada pelo depoimento da professora Marilda. “[...] havia gente que achava que deveria ser do Magistério, mas a nossa concepção, do grupo que ficava mais à frente, era de que tinha que ser Trabalhadores em Educação, porque nós fazíamos parte da classe trabalhadora.” (2012)

Esse caráter classista da nova entidade se evidencia quando observamos alguns princípios aprovados durante o congresso, como “aderindo a organismos que promovam a unidade dos trabalhadores do ensino em particular, e de todos os trabalhadores em geral”, ou moções aprovadas, que indicam a construção de laços de solidariedades com outras categorias – “solidariedade aos trabalhadores em hospitais de Belo Horizonte, em greve” – e, também, com consignas mais gerais, como “pela anistia ampla geral e irrestrita, exigindo a volta de todos os exilados, a soltura dos presos e a

reintegração dos cassados e aposentados compulsoriamente pelos atos institucionais, [...] e; (5) de solidariedade à greve de fome dos pesos políticos exigindo anistia.” (ATA I CONGRESSO, 1979)

Após amplo debate no segundo dia do congresso, os delegados presentes decidiram em votação – “[...] pela ampla maioria dos votos [...]” – que o nome da nova entidade seria União dos Trabalhadores do Ensino de Minas Gerais, com a sigla UTE-MG. (ATA I CONGRESSO, 1979)

A União dos Trabalhadores do Ensino nasce sob uma nova realidade. Diferentemente da APPMG, ela não surge com uma concepção associativista, e nem atrelada ao aparelho de Estado. Ela é construída a partir das ideias do novo sindicalismo, em consonância com a nova realidade na qual se encontra a categoria dos trabalhadores em educação. Embora proibida pela legislação de ser um sindicato, a UTE-MG apresenta-se enquanto tal, refletindo esta concepção em sua estrutura organizativa, e em suas ações.

A constituição e a elaboração da UTE-MG, do seu caráter e de suas concepções, buscavam a superação de uma falsa consciência que ainda existia no interior da categoria, apesar do aprendizado político que se desenrolou durante a greve. Consciência, esta, que ainda apresentava, segundo as palavras de Oliveira, “visões românticas, idílicas e religiosas da profissão”, que ressaltavam o caráter sacerdotal da profissão, que o distanciava do restante da classe trabalhadora.

A adoção do nome *Trabalhadores do Ensino* na nomenclatura da nova entidade demonstrava, em parte, um avanço na superação dessa cultura, dessa falsa consciência. E o debate acerca do tema foi apenas a materialização de outro debate ainda maior. Ao participar de um movimento grevista ao lado dos demais trabalhadores da rede pública, e tomando como exemplos as greves de outras categorias, como os metalúrgicos, permitiu que estes sujeitos vislumbassem uma nova compreensão da realidade em que viviam. Lógico que esses fatos descritos até então, fazem parte de um contexto maior, e que devem ser analisados, enquanto um

processo maior e contínuo, em sua totalidade. E que, muitas vezes, apresenta-se de forma contraditória e diferente em distintos casos. Como aponta Thompson, “A consciência de classe é a forma como essas experiências são tratadas em termos culturais: encarnadas em tradições sistemas de valores, ideias e formas institucionais.” (1987, p. 10)

A grande questão que surge é se a superação dessa consciência, oriunda do movimento de 1979, e o desenvolvimento de uma possível consciência de classe irão avançar, ou retroceder, como resultados dos novos desafios que irão surgir nos próximos anos. Cabe-rá, agora, investigar os caminhos tomados pela categoria – base e vanguarda – no desenvolvimento de suas lutas, na consolidação de sua nova entidade, e nos desafios políticos que irão configurar-se a partir de então.

DA CONSOLIDAÇÃO DA UTE-MG À CONSTRUÇÃO DA CUT: OS AVANÇOS, OS DESAFIOS E AS CONTRIBUIÇÕES DE UMA CATEGORIA PARA A LUTA DOS TRABALHADORES NO BRASIL

Nós vivemos um período chamado heróico do movimento, foi uma fase heróica do movimento. Essa fase heróica era – o que chamo de fase heróica do movimento – nós estávamos lutando contra a repressão, nós estávamos lutando contra a ditadura, nós estávamos... Isso aí, de um lado tornava difícil o movimento, mas de outro lado dava-nos um ânimo maior de lutar.

Magnus Luberer de Andrade

Como a história já pôde nos demonstrar, nem sempre os desafios surgem de acordo com as expectativas criadas, tão pouco de forma ordenada e escalonada. As lutas dos trabalhadores em educação de Minas Gerais não fogem desta constatação, e como processo social, encontra dentro de si contradições refletidas em avanços e retrocessos que se encaradas de forma dialética, contribuem para o desenvolvimento da luta econômica e política de toda a classe trabalhadora em seus projetos político-sociais decisivos que balizaram os confrontos e os movimentos daqueles protagonistas, que acabaram por conformar o curso do desenvolvimento da sociedade burguesa no Brasil contemporâneo.

Muitos desafios se abateram durante o processo de consolidação da nova entidade mineira. A União dos Trabalhadores do Ensino de Minas Gerais enfrentou, desde a sua fundação, inúmeros problemas para firmar-se enquanto uma entidade representativa de uma categoria numerosa e espalhada por todo o estado. Não

tanto de legitimidade junto aos trabalhadores em educação; a greve de maio/junho de 1979 foi a sedimentação, de fato, de uma categoria social e o surgimento da UTE-MG foi o reflexo maior desse avanço. Contudo, os desafios colocaram-se no âmbito do prático e do material, comum em um contexto histórico que não privilegiava a constituição de organismos independentes do aparato estatal, e no embate com o Estado-patrão.

Um exemplo bastante interessante, e que demonstra, bem, o caráter de aprendizado, a partir da prática nos primeiros anos, é a história sobre a origem da bandeira da entidade. Segundo o relato do professor Magnus Luberer, a carência de recursos fazia-se presente nos primeiros anos da entidade.

Não sei se você sabe por que a bandeira do Sind-UTE/MG é azul. Ah? Aquilo foi um lençol que usamos, e o lençol era azul. E não tínhamos dinheiro nem para comprar um pano para a bandeira, na época. Bom, isso foi no princípio do movimento, quando ele surgiu, quando a UTE/MG surgiu, então alguém levou um lençol. Um lençol azul, de cor feia, aquele azul... E virou a cor do sindicato virou aquela, porque a... A pobreza era extrema, a pobreza do sindicato.

O atual deputado estadual Rogério Correia, em seu relato, lembra desses dias, e também aponta as dificuldades financeiras enfrentadas pela UTE-MG, devido ao não reconhecimento da entidade pelo Estado, inibindo a sua manutenção. Devemos lembrar que a sindicalização de servidores públicos foi proibida no Brasil até a promulgação da nova constituição em 1988. Antes, porém, os trabalhadores do serviço público tinham que se organizar em associações, que, em muitos casos, não eram reconhecidos como entidades legais, e não eram amparados pelo Ministério do Trabalho e pelas transferências de recursos como existe atualmente.

Não havia desconto em folha, então, você tinha que pegar (...) a gente mesmo tinha que sustentar a entidade, porque não tinha como buscar a contri-

buição do professor, não tinha desconto em folha, não tinha nada. Você fi-liava e não tinha como descontar. Então, a gente que pagava a luz, o aluguel, os próprios diretores do sindicato [...]. (CORREIA, 2012)

As diferenças estruturais entre os sindicatos de trabalhadores da iniciativa privada e as associações de servidores públicos, principalmente daqueles ligados à educação, eram profundas. A falta de recursos era, muitas vezes, destacada por ativistas sindicais de outras áreas. E esta situação não se restringia à Minas Gerais; as dificuldades, somadas às outras, faziam parte do cotidiano do novo movimento sindical que surgia no país, movimento, este, que se propunha a ser independente de patrões e do Estado, buscando dissociar-se, neste momento, das antigas estruturas burocráticas existentes até então. Magnus relata que esta situação financeira ainda perdurava nos anos 1980.

O sindicato, apesar da dificuldade, apesar da dificuldade que o sindicato tinha (...). Porque o sindicato nunca teve imposto sindical. Nós nunca recebemos imposto sindical. Nós não tínhamos... Eu participei de um encontro em Cajamar, em um encontro de formação em Cajamar, em São Paulo, e o Sindicato dos Bancários quando viu a nossa situação, quando expus a nossa situação, eles falaram: “Como é que vocês existem?” Os representantes do sindicato dos bancários que estavam lá. Porque o Sindicato dos Bancários de São Paulo tem prédio, tem não sei o que, tem toda uma infraestrutura. Nós não tínhamos, o Sind-UTE/MG não tinha um carro [...].

Contudo, apesar das dificuldades, os diretores e demais militantes da União dos Trabalhadores do Ensino de Minas Gerais continuaram o trabalho de consolidação da entidade no Estado. E apesar do não reconhecimento oficial enquanto sindicato, a UTE-MG, aos poucos, firmava-se enquanto entidade representativa da categoria dos trabalhadores em educação da rede estadual mineira.

Uma das formas encontradas de estabelecer contato entre a direção do movimento e a base da categoria foi o uso de materiais

impressos, como jornais, boletins e panfletos, redigidos e impressos pela UTE-MG como órgãos informativos oficiais. Nos primeiros anos, dois jornais, criados em 1979, ganharam destaque: o Módulo III e o Boletim da UTE-MG. O primeiro propunha um debate mais profundo com a categoria dos temas relativos à profissão, como também a realidade política e econômica dos trabalhadores do Estado e do país. De tiragem mensal, o Módulo III vinha com o subtítulo *o terceiro momento do professor*, que fazia alusão ao tempo que se fazia necessário para debater e refletir a realidade da categoria. Seu número de páginas chegava a 12 nas primeiras edições, e sua tiragem era de 20 mil exemplares, com um acabamento gráfico mais profissional.

Já o Boletim da UTE-MG tinha um propósito diferente. De caráter muito mais agitativo, este material buscava ser um instrumento de informação mais ágil que o Módulo III, com assuntos com abordagem mais clara e direta, em forma de curtas notícias para a categoria. Seu espaço era reduzido (quatro páginas), de layout simples e textos datilografados e sua tiragem mimeografada.

No entanto, ambos os materiais tinham dificuldades para conseguir manter-se refletindo a falta de estrutura e as condições financeiras da entidade. Em uma carta da direção estadual endereçada às direções regionais, comenta-se as dificuldades de distribuir o Jornal Módulo III em várias cidades do interior do estado. “Mas para cumprir sua missão é preciso que seja distribuído e lido por todos os profissionais do ensino” (CARTA DA DIREÇÃO, março/1980). A situação financeira também era um obstáculo, fazendo na mesma correspondência o pedido:

[...] por fim, de cada professor que receber exemplar do jornal será solicitada uma quantia mínima de Cr\$ 3,00 para cobrir os custos, exceto naturalmente, daqueles a quem a contribuição possa pesar. Deve-se incentivar uma contribuição maior, sendo que a diferença deverá ficar no município para que os professores possam desenvolver um trabalho conjunto. (CARTA DA DIREÇÃO)

A partir desses materiais podemos observar as primeiras ações da UTE-MG após a sua fundação. Em suas páginas um assunto ganhava destaque: a efetivação de 75 mil professores contratados em regime temporário. Esta será a principal bandeira de luta, a partir de então, e será assunto de uma das primeiras cartas oficiais da entidade para o governador Francelino Pereira.

Há dez anos não se realizam concurso público para a admissão de professores da rede estadual. Isto é de exclusiva responsabilidade do Estado. A solução tão (sic) grave problema exige ação rápida e especial. Meias medidas irão causar sentimentos imprevisíveis. Certamente indignação é o menor deles. A única medida que atende ao interesse de todos é a estabilidade no emprego.

Exigimos a EFETIVAÇÃO IMEDIATA DOS 75 MIL CONTRATADOS.
(CARTA AO GOVERNADOR, out/1979)

Como destacamos no capítulo anterior, um grande número de professores da rede estadual de Minas Gerais era formado por contratados em regime temporário. Isto é, não eram efetivos e seus contratos cessavam ao final de cada ano. A falta de concursos públicos para a área fez inchar esse segmento, caracterizando a existência de uma situação precária de trabalho. O medo era constante para os, cerca de 75 mil, professores que se encontravam nesta situação. Todo final de ano letivo havia o perigo de não se conseguir turmas para o próximo.

Ao analisarmos os materiais da UTE-MG, podemos destacar que a solução que a entidade apontava para resolver esse problema era a efetivação imediata dessa massa de contratados. A princípio, esta bandeira pode apontar uma característica corporativista do movimento, pois, aparentemente, apresenta uma solução mais cômoda para os professores que já atuam na rede, em detrimento da realização de um concurso aberto. No entanto, a entidade aponta a necessidade da efetivação como a forma mais justa para toda a categoria no geral, e para os contratados, especificamente. O Boletim da UTE-MG edição nº 1 de 1979 afirma que “O go-

verno queria (queria?) realizar concurso. Protestamos. Concurso é para ingresso no magistério, e os contratados já estão no Estado há muito tempo” (BOLETIM DA UTE-MG, 1979). Já o Módulo III aponta que:

Em primeiro lugar, porque a efetivação se liga diretamente à qualidade do ensino e à dignidade de nossa profissão. O boia-fria do ensino não poderá nunca desenvolver um trabalho profundo, pois corre sempre o risco de não ter seu contrato renovado para o próximo período. (MÓDULO III, 1979)

Antes de se findar o ano, várias ações foram tentadas para que o governo efetivasse os docentes. No dia 15 de outubro de 1979, dia do professor, foi entregue ao secretário de educação, Humberto Almeida, e ao governador Francelino Pereira um abaixo-assinado contendo 15 mil assinaturas, exigindo a efetivação dos contratados. Diversas outras ações foram desencadeadas pela entidade, como pressão aos parlamentares para que se aprovasse um projeto de lei que realizasse tal reivindicação. Contudo, apesar da pressão, a efetivação não se consolidava de fato no Estado de Minas Gerais. Havia muitas promessas por parte do executivo e de parlamentares, e o concurso proposto pelo governo fora tirado de questão pelo governador, e, mesmo assim, não havia ação prática sobre a questão.

Na edição de novembro de 1979 do Jornal Módulo III, a UTE-MG apresenta alguns motivos para a não realização do ato até aquele momento. Segundo o jornal, a efetivação dos professores contratados havia-se tornado uma questão política. Às vésperas da rearticulação partidária – que acabaria com o regime de bipartidarismo existente desde 1965 – os políticos aguardavam para usarem a efetivação de forma mais adequada a seus interesses. De acordo com o informativo da entidade, “na medida em que isto lhes possa render votos, os políticos estão *aguardando* (sic) a carta na manga; para usar no momento oportuno” (MÓDULO III, 1979). Enquanto isso, a novela da efetivação arrastar-se-ia até

o ano seguinte, e iria tornar-se parte das reivindicações da campanha salarial de 1980.

Na leitura que fazemos de Lukács, a busca de passagem do particular, do limitado ao humano universal é própria do ser social, e é sempre uma possibilidade que somente o homem é capaz de realizar. É esta possibilidade que caracteriza a sociabilidade universalizada do homem como uma construção histórica e crescente.

Por sua vez, Karl Marx (1983) já havia nos afirmado que esse ser genérico é antes de tudo um ser objetivo, um ser que realiza objetivações de natureza prático-social. Estas objetivações são essenciais ao desenvolvimento da subjetividade do homem na medida em que lhe desvendam limites e constroem-se a partir do compartilhar de objetivações de outros sujeitos. A apropriação de objetivações que se constroem socialmente, e que fazem parte da riqueza cultural da humanidade é a característica central do humanismo marxiano e condição para a construção da individualidade, e subjetividade do homem como ser social. É neste sentido que no pensamento marxista, ao qual nos filiamos, a riqueza dos homens é a riqueza de suas relações sociais.

A produção da subjetividade se constitui, assim, em campo histórico, contextualizado social e politicamente, onde os homens, ao produzirem suas objetivações, produzem-se a si próprios e a consciência da classe da qual fazem parte.

Os trabalhadores em educação e o Partido dos Trabalhadores

Ao analisarmos o desenvolvimento da consciência de classe entre os trabalhadores em educação, mais especificamente entre os professores, precisamos ater-nos à observação de certos fenômenos políticos provenientes desta categoria. A organização de um sindicato com o objetivo de defender os interesses imediatos da categoria se coloca como uma etapa importante, mas intermediária.

ria, para um amadurecimento político dos trabalhadores. Sobre a etapa inicial da organização sindical, Lênin diz:

Os operários primitivos já traduziam certo despertar da consciência: os operários perdiam sua crença costumeira na perenidade do regime que os oprimia; começavam... não direi a compreender, mas a sentir a necessidade de uma resistência coletiva, e rompiam deliberadamente com a submissão servil à autoridade. (2008, p. 110)

Para a vanguarda do movimento sindical docente de Minas Gerais, principalmente aqueles ligados a organizações políticas que se localizavam no chamado novo sindicalismo – que, por sua vez, desligados dos aparatos políticos tradicionais da esquerda, como o PCB, PCdoB e MR8 – vislumbrou a oportunidade de contribuir para o avanço da consciência política dos trabalhadores brasileiros, participando da construção de um partido da classe amplo, que representasse os anseios políticos que despertaram a partir do ascenso de massas caracterizado nos últimos anos da década de 1970. Isso evidenciava uma nova postura sociopolítica desenvolvida no interior do movimento operário.

O surgimento do Partido dos Trabalhadores no ano de 1980 foi consequência direta do avanço das massas desencadeada pelas greves do ABC e dos grandes centros urbanos, de caráter claramente classista. Diante desta situação, tornou-se imprescindível a existência de um partido que servisse de instrumento político para a classe trabalhadora.

A chamada abertura política que se impôs a Ernesto Geisel propôs, entre outras coisas, o fim do bipartidarismo (como forma de combater o fortalecimento do MDB). Com esta abertura era possível a construção de um partido classista que representasse politicamente os trabalhadores. Lógico que isto não fazia parte dos planos do regime civil-militar, mas esta possibilidade foi consequência de um processo de ascenso social que não poderia mais ser contido.

Segundo Wellington de Oliveira, os quadros do movimento sindical docente de Minas Gerais, ao localizarem-se dentro do novo sindicalismo, participaram junto com os seus pares de outras categorias em um congresso junto com as oposições sindicais, com o intuito de constituir um partido de trabalhadores. Esta postura fará oposição a outro setor da esquerda brasileira, formado pelos já citados partidos comunistas, que apontavam a construção do socialismo real (a partir dos moldes e ditames soviéticos) e que se propunham como “o partido da classe trabalhadora.” De acordo com Oliveira:

Sendo assim no caso do Brasil do final dos anos de 1970 e início dos anos 1980 a luta contra a Ditadura Militar, contexto histórico que se insere a luta dos Trabalhadores do Ensino em Minas Gerais e a consequente formação da UTE, é também, momento de mobilização no sentido de formação de partidos políticos, rompendo com o bipartidarismo ARENA/MDB. Daí os sindicalistas do “novo sindicalismo” se unirem no intuito de formação de um partido político ancorados no pensamento de que somente o movimento e/ou o sindicato operário não seria capaz de operacionalizar as mudanças na estrutura capitalista. Ou mesmo, o objetivo de se fazer representar politicamente pela via parlamentar era bastante forte naquele período histórico. (2006, p. 109-110)

Em Minas Gerais, em um primeiro momento, o Partido dos Trabalhadores vai encontrar entre os professores uma importante base social, a exemplo do que ocorreu em outros estados. A vanguarda do movimento sindical docente mineiro participará ativamente na construção do partido no interior do próprio movimento, aproveitando-se do trabalho político realizado na base, que buscava a compreensão de que o professor fazia parte de uma classe social, a classe dos trabalhadores. Nada mais normal que esta classe vir a constituir um partido no qual se organizasse politicamente.

Em seu depoimento sobre o movimento no início da década de 1980, a professora Mauricéa relata a aproximação que existia entre

professores e o novo Partido dos Trabalhadores. Questionada sobre a influência da politização dos professores na formação do PT na região de Caxambu (MG), a professora responde:

Eu acho que teve uma influência grande. Porque eram os ligados, até o partido, eram todos praticamente professores. Aqui na região, PT era professor. Falavam “*os barbudos*”. Aí era a coisa, que eram PT. Todos petistas eram professores. (ROCHA, 2011)

Já a professora Maria de Fátima relata em seu depoimento que, muitas vezes, as pessoas de fora do movimento – e até mesmo algumas do interior da categoria – tinham certo receio da presença dos “*barbudos*”, como eram identificados os professores militantes do partido, como consequência de um não amadurecimento político destes.

Somente de alguns. A maioria não. Aliás, era até mal visto. Esquerda... até então, nesses anos anteriores era o partido que aqui a gente brincava – não sei se acontecia em outros lugares – que chamava de partido dos barbudos. Então, o pessoal tinha um certo até, diria assim, preconceito, uma resistência com as pessoas que lideravam o movimento, como já disse, eram paralelos não é? As pessoas estavam no partido e também no movimento sindical. (FERREIRA, 2011)

Apesar dessas contradições, a presença do Partido dos Trabalhadores no movimento sindical docente em Minas Gerais se fez presente. Muitas das organizações políticas que aglutinavam a vanguarda que assumiu a direção do movimento na greve de 1979, participaram da construção e/ou aderiram ao novo partido. Importantes dirigentes sindicais de professores participaram, desde o princípio, do processo de construção. Podemos observar também, que o surgimento de diretórios do PT no interior do estado se desenrolou ao longo das regiões onde já se encontravam as subsedes da UTE-MG.

Para Rogério Correia, o surgimento do PT, como também da Central Única dos Trabalhadores, anos depois, foi o reflexo do de-

envolvimento de uma solidariedade de classe. Os trabalhadores entre os professores começaram a se identificar enquanto classe trabalhadora, e a solidariedade entre os mesmos e a formação de um partido de trabalhadores foram consequências naturais.

O PT veio em 1980, então ajudou também: “*Vamos fazer um partido nosso.*” Muitos professores aderiram; a quantidade de filiados ao PT era, inicialmente, de professores era enorme. Formamos uma vanguarda no Estado muito grande, eram milhares de pessoas que se engajaram na luta pela construção do PT, da CUT e da própria UTE/MG. (CORREIA, 2012)

Leôncio Martins Rodrigues, em seu livro *Partidos e Sindicatos*, explica que o fortalecimento do movimento sindical no final da década de 1970 foi marcado profundamente pela presença e força dos movimentos de trabalhadores chamados *white collars* (colarinhos brancos, em oposição aos *blue collars*, ou colarinhos azuis, trabalhadores fabris), como servidores públicos, professores, médicos, bancários, etc. (1990, p. 26). Seus dirigentes, como reflexo de um possível desenvolvimento de uma consciência, participavam de reuniões e congressos em conjunto com os trabalhadores manuais, inserindo-se, também, no chamado novo sindicalismo. E como consequência, a vanguarda desses setores também aderiram no PT, formando uma importante base social para este partido. Cabe lembrar que a principal liderança da greve dos trabalhadores docentes de Minas Gerais e presidente da UTE-MG, em 1979/1980, o professor Luiz Soares Dulce, foi membro da comissão executiva provisória do partido (NETO apud FERREIRA Jr., 2011, p. 65) e um dos primeiros deputados federais eleitos pelo PT, em 1982.

Cabe a nós refletir sobre esses fatos. A participação de dirigentes e ativistas da União dos Trabalhadores do Ensino de Minas Gerais na construção do Partido dos Trabalhadores, partido que se propunha a organizar politicamente a classe trabalhadora, que apresentava em seus primeiros documentos a necessidade da su-

peração da sociedade capitalista e a edificação de uma alternativa socialista (mesmo que esta alternativa não esteja clara nestes mesmos documentos), pode representar de certa forma o desenvolvimento de uma possível consciência de classe nesse período. Mesmo que não haja consenso na própria categoria, evidenciada pelas contradições existentes em seu interior e os conflitos entre a falsa consciência e a consciência de classe, a categoria dos trabalhadores em educação apresentava elementos que conjunturalmente contribuía para a formação política classista do setor, mesmo que apenas momentaneamente.

A greve de 1980: a primeira derrota e o refluxo do movimento

O ano de 1980 começava com os reflexos do movimento grevista do ano anterior. Em todo o país o ascenso de massas se fazia presente, e várias categorias profissionais, como metalúrgicos, bancários e professores, desencadearam greves nos principais centros urbanos do país. Os operários do ABC paulista estavam se preparando para uma forte campanha salarial, que acabaria encontrando, por sua vez, uma forte repressão por parte do Estado e a prisão de vários dirigentes sindicais, entre eles Lula. Contudo, as vitórias conquistadas por diversas categorias, em 1979, permitiram que os trabalhadores vislumbrassem um ano com lutas mais fortes e conquistas maiores.

Os trabalhadores em educação de Minas Gerais vinham nessa perspectiva. O surgimento da UTE-MG ainda se ecoava a partir do nascimento de várias regionais e subsedes pelo interior do estado, demonstrando a força e a aderência social junto à base da categoria. No entanto, as conquistas econômicas obtidas na primeira batalha foram, aos poucos, sendo corroídas pela inflação galopante que assolava o período. Além disso, a principal reivindicação do movimento, ao final de 1979, a efetivação dos contratados, ainda não se concretizara.

Um artigo do *Jornal do Shopping*, de 23 de março de 1980, demonstra, bem, o estado de ânimo da categoria no início da campanha salarial. No mesmo mês, professores das escolas estaduais de Belo Horizonte e alguns do interior realizaram uma pequena greve de advertência, exigindo do governo a aprovação sem restrição do Projeto de Lei nº 341/79, do deputado estadual Ronaldo Canedo. Este projeto que efetivava todos os contratados (professores e demais funcionários), e estendia direitos a todos do quadro funcional, já havia sido aprovado pela plenária da Assembleia Legislativa de Minas Gerais, mas foi completamente vetado pelo governador Francelino Pereira. Este veto provocou uma onda de revolta por todo o estado, sendo que grande parte da categoria seria beneficiada por essa nova lei.

A campanha salarial, que tinha também como reivindicação o aumento de 104% a partir do mês de maio, prometia ser bastante radicalizada. A UTE-MG havia se estruturado e atingido certo nível de organização superior ao que era o Comando Geral de Greve no ano anterior, e esperava um movimento muito maior e mais forte. Do outro lado, o governo de Minas também havia-se preparado, buscando respaldar suas ações a partir da Lei de Segurança Nacional, ainda em vigor no país.

Deliberada em assembleia, a categoria decidiu dar um prazo ao governo até 12 de abril, esperando que atendesse as suas reivindicações. Caso contrário, a greve seria deflagrada no dia 13, e de forma muito mais radicalizada que no ano anterior.

Outra decisão da assembléia de sábado é com respeito a uma possível greve. De acordo com os professores, em caso de greve as aulas perdidas não serão repostas e os escolares ficarão com a carga horária incompleta. Explicando o motivo dessa negativa em repor as aulas perdidas, os professores afirmaram que a deflagração de uma nova greve será por culpa exclusiva do governo do Estado, que nesse caso será obrigado a se encarregar da reposição das aulas sem a ajuda dos professores. (SEM TÍTULO, 1980)

Sem resposta por parte do governo, a greve foi deflagrada, não no dia 13 de abril. A data foi reavaliada, e uma nova proposta foi aprovada, para que o movimento paredista fosse iniciado no dia 21 de abril com uma assembleia e um ato na cidade de Ouro Preto. Mas a atividade acabou não se realizando, pois a direção da UTE-MG percebeu que não haveria condições para a sua realização, já que o governo havia proibido a entrada de ônibus não autorizados no município, inviabilizando o ato.

A primeira assembleia em estado de greve se realizou no dia 24 de abril, na praça em frente à Assembleia Legislativa de Minas Gerais. Desde o início o aparato repressivo se fez presente, com cerca de 450 soldados da Polícia Militar – inclusive com cavalaria – cercando a praça, sem, no entanto, impedir a entrada de pessoas na mesma. Além disso, o ato teve um atraso de uma hora e meia, pois o equipamento de som contratado pela UTE-MG foi impedido de ser ligado nas dependências da casa por ordem do presidente da Assembleia, o deputado João Navarro.

O ato contou com a presença de mil professores (ESTADO DE MINAS, 25/04/1980), e foi marcado pelas intervenções dos diretores da entidade, docentes e representantes de outros segmentos, que prestavam solidariedade à categoria. Luiz Dulci, em sua fala, apresentou a situação da mobilização em todo o Estado, e a decretação de ilegalidade da greve por parte da justiça, causando um sentimento de indignação por parte dos presentes.

Ao final da assembleia, ocorreu um fato inusitado. Após o professor Antônio Carlos Pereira, membro da direção da UTE-MG e do comando de greve, dar uma entrevista a uma emissora de rádio, ele foi detido por agentes da Delegacia de Ordem Política e Social (DOPS) de Minas Gerais, sem nenhum tipo de acusação. Ao saberem de tal acontecimento, Luiz Dulci e o vice-presidente da entidade, Luiz Fernando Carceroni, refugiaram-se no gabinete do deputado Dalton Canabrava. Soube-se depois que estes e outros membros da diretoria estavam com a prisão decretada, acusados de incitação à greve ilegal e indiciados na Lei de Segurança

Nacional. Aos dois, somou-se outra diretora da UTE-MG, Ísis Magalhães, no gabinete do líder do Partido Popular na Assembleia Legislativa de Minas. O clima era de apreensão.

Diversos professores ativistas do movimento estavam sendo convocados para depor no DOPS, e em seguida detidos. Depois de cinco dias dormindo no interior da assembleia, os três diretores da União dos Trabalhadores do Ensino também foram presos³⁵. Ao mesmo tempo, a repressão se dava de outra forma sobre o conjunto da categoria. A Secretaria de Educação iniciou processos administrativos punitivos aos trabalhadores docentes efetivos e a demissão dos contratados, a maioria da categoria, contratando em seu lugar normalistas para a substituição dos grevistas (JORNAL DO BRASIL, 29/04/1980, p. 4).

Mesmo diante de tal repressão, os jornais apontavam a continuidade do movimento, que já contava com 70 mil professores parados e dois milhões de alunos sem aula (JORNAL DA TARDE, 30/04/1980, p. 2). Além disso, o movimento grevista começava a despertar a solidariedade de outros setores da sociedade, ligados ou não à educação. “A Associação dos Pais da Escola Estadual Cesário Calvino, no centro de Belo Horizonte, decidiu apoiar a greve dos professores e continuar não enviando seus filhos às aulas no caso dos grevistas serem substituídos [...]” (JORNAL DO BRASIL, 29/04/1980, p. 1). Também a Regional Leste II da CNBB também se colocou solidária à luta dos trabalhadores em educação, emitindo nota afirmando que os bispos “reconhecem não ser justo, sob o pretexto da ilegalidade, negaram-se as autoridades ao diálogo, dando assim a impressão de fraqueza e de medo diante dos anseios dos cidadãos” (JORNAL DA TARDE, 30/04/1980, p. 2).

35 Também no dia 29 de abril, mais um diretor da UTE-MG foi preso pelo DOPS mineiro. Fernando Viana Cabral, que também era membro da direção do SINPRO/MG, foi detido na cidade Juiz de Fora, logo após a realização de uma assembleia na Igreja Nossa Senhora da Glória. Assim, somavam cinco membros da UTE-MG presos pelo DOPS durante a greve.

O governador Francelino Pereira se mostrava intransigente. Mesmo diante de inúmeros apelos para uma saída negociada para o impasse, o governo recusava-se a dialogar com a categoria em greve. Medida esta que estava sendo colocada em prática em várias regiões do país, onde ocorriam greves, tanto no setor público quanto no privado. Não podemos nos esquecer que, no mesmo período, a intransigência e a repressão também abatiam-se sobre outras categorias em greve, como, por exemplo, os metalúrgicos do ABC paulista. “40 mil metalúrgicos decidem em Vila Euclides que a greve prossegue, agora com nova exigência: a libertação de seus líderes” (JORNAL MOVIMENTO, 19 de abril de 1980).

Nos primeiros dias de maio, o governo anuncia a demissão de mais 186 professores, sendo 97 contratados e 79 efetivos, e obriga os diretores a cumprirem o novo decreto. Em resposta, os diretores da UTE-MG detidos no DOPS iniciam uma greve de fome, com o objetivo de tentar forçar o governo a abrir negociações (ESTADO DE MINAS, 04/05/1980, p. 5). Observam-se então, em todo o estado, novas tentativas de aglutinar forças para a continuidade do movimento. Segundo os informes de dirigentes sindicais e alguns professores nos jornais da época, aos poucos, várias escolas do interior aderiam ao movimento. Além disso, em Sete Lagoas, uma assembleia de estudantes deliberou o apoio à greve dos docentes e a não aceitação de professores substitutos (*idem*).

Contudo, a repressão ao movimento grevista estava dando resultados. A falta de diálogo por parte do governo, como as prisões e intimações de professores pelo DOPS, e também a demissão em massa de vários trabalhadores em educação iam minando, pouco a pouco as energias da base do movimento. Na assembleia da categoria, do dia 6 de abril, já se apontava a possibilidade de suspensão da greve, diante da total indisponibilidade do governo em negociar (ESTADO DE MINAS, 07/05/1980).

Ao analisar os recortes de jornais que cobriam a greve dos trabalhadores em educação de Minas Gerais, podemos observar uma verdadeira guerra de informações, principalmente em seu perío-

do final. O Jornal de Minas do dia 7 de maio, em suas páginas, já anunciava o fim da greve, decidido em uma assembleia esvaziada no dia anterior (06 de maio). Entretanto, o jornal Estado de Minas, do mesmo dia, afirmava que a decisão havia sido transferida para a assembleia do dia 8 de maio. A batalha das informações continuava com os índices da greve. Alguns apontavam o esvaziamento completo do movimento; outros, como O Globo do dia 8 de maio dizia que, apesar do enfraquecimento na capital, a greve conseguia novas adesões pelo interior do estado.

Apesar do heroísmo da categoria, que resistia aos incansáveis ataques do governo e dos aparelhos de repressão, as forças do movimento iam esvaindo-se. O próprio Comando Geral de Greve e membros da diretoria da União dos Trabalhadores do Ensino de Minas Gerais admitiam a possibilidade de retorno às salas de aula sem uma solução concreta do governo. A proposta de suspensão da greve foi levada para a assembleia da categoria no dia 8 de maio, desta vez, realizada no auditório da Faculdade de Direito da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG).

Contando com a presença de cerca de quinhentos professores, a assembleia avaliou os dezessete dias de greve, a adesão e a força da categoria em todo o estado. Também foi lida uma mensagem dos cinco dirigentes sindicais detidos no DOPS:

Diante de tal intransigência do governo, buscando a todo custo nossa humilhação pela força, entendemos que talvez tenhamos de recuar. [...] se a greve foi reprimida ferozmente no interior do Estado e em Belo Horizonte, se nossas reivindicações não foram atendidas, devemos admitir a derrota. A justiça, hoje, foi derrotada pela força: embora tenhamos a certeza de que perdemos a batalha, a luta continuará. Podem voltar às escolas professores e alunos. Nós soubemos ser dignos, nossos alunos souberam ser dignos, e nosso exemplo de dignidade triunfará. [...] (FOLHA DE SÃO PAULO, 09/05/1980, p. 21).

Ao final, a assembleia da categoria aprovou a proposta de suspensão da greve, e uma lista de quinze medidas a serem adotadas

como formas de luta para que as reivindicações possam ser atendidas. Entre elas, a formação de mais uma comissão que tentaria novamente o diálogo com o governador Francelino Pereira e o secretário de educação Paulino Cícero. Segundo o Jornal Folha de São Paulo, a única “promessa” obtida do governo foi o possível aumento salarial dos serventes escolares, que era de hum mil, novecentos cruzeiros - Cr\$ 1.900,00 (em valores atuais R\$ 428,61) – e passariam a receber quatro mil, cento noventa e seis cruzeiros - Cr\$ 4.196,00 (R\$ 946,54).

A greve dos trabalhadores em educação da rede estadual de Minas Gerais em 1980 foi um marco e um divisor de águas. O renascido movimento docente mineiro experimentava, pela primeira vez, a truculência do aparato repressivo e da legislação da ditadura civil-militar. Sofreu com os ataques do poder público, o silêncio do governador, a repressão do DOPS e a prisão de seus principais dirigentes. Ao mesmo tempo, pôde contar com a solidariedade despertada de outros segmentos e categorias de trabalhadores, públicos e privados, e demais setores da sociedade civil que prestaram apoio moral e material àqueles que se batiam contra os opressores de plantão. Foram 17 dias de greve que demonstraram a força heróica de grande parte da categoria que, aos poucos, por meio da prática obtinha seu aprendizado político.

Contudo, é importante dar espaço para o balanço do movimento grevista de 1980. Ao analisarmos a pauta de reivindicação do início da campanha salarial, muito pouco se conquistou, de fato, ao final da batalha. De acordo com a *Cartilha da UTE-MG: um pouco de nossa história*, a categoria conseguiu a efetivação de apenas 20 mil professores e serventes (a proposta inicial era de 75 mil docentes), concursos para os quadros da escola (professores, supervisores, orientadores, etc.), reposição salarial de 12, 5% acima do reajuste do funcionalismo (a proposta era de aumento de 104% até maio) e a regulamentação do módulo II (CARTILHA UTE, 1987). Pouco, na opinião de alguns, frente ao preço pago pela categoria.

Em seu depoimento, Rogério Correia aponta que a greve de 1980 não alcançou o que se esperava, em comparação com o sucesso do movimento grevista do ano anterior. Segundo ele:

Em 1980 sofremos uma derrota massacrante. A greve de 80 foi um fracasso, um fiasco. Em 1979 foi um sucesso, nós achamos que iria repetir-se. A greve em 80 foi chamada, não houve adesão, as lideranças foram presas, foram presos sete ou oito companheiros. E os professores de dentro da escola sem capacidade de reação, a greve não vingou e nós tivemos uma queda muito grande em 80, em termos organizativos. (2012)

A professora Marilda de Abreu Araújo também aponta em seu depoimento um balanço negativo da greve de 1980. Ela lembra que a repressão institucional, ou seja, por meio de suspensões e demissões de servidores grevistas, foi traumática, provocando profundas marcas na categoria.

A greve de 1980 para mim foi a greve mais traumática que nós passamos. Com prisão de companheiros, com a repressão grande, com a demissão dos designados, com a contratação de novos professores. E ainda brinquei que, em 2011,³⁶ a greve de 80 repetiu-se. Foi muito traumática. A gente era chamada na escola e, junto com duas ou três inspetoras, eles falavam se a gente não quisesse voltar para a escola ia ser demitida, a gente aceitava a demissão. Comigo foi interessante, porque eu já estava em licença gestação e eles me chamaram para demitir-me, eu aceitei a demissão, e depois eles viram e chamaram-me para trás. Então, assim, foi muito traumático, todos os companheiros que estavam com o contrato temporário no estado foram dispensados. A não ser aqueles que fraquejaram e voltaram. E nós efetivos, nós tivemos 15 dias de punição na vida funcional, que depois a gente conseguiu a anistia, mais pra frente. (2012)

A repressão e o resultado final da greve de 1980 afetaram profundamente a organização e a mobilização da categoria docente

36 Em 2011 ocorreu uma greve organizada pelo Sind-UTE/MG, sucessora da UTE-MG, que durou 112 dias. Este movimento paredista, segundo alguns depoimentos, guarda muitas semelhanças com a greve de 1980.

mineira³⁷. E isto repercutiu nos anos seguintes, com a dificuldade da UTE-MG em organizar campanhas salariais fortes e massivas, que congregassem o conjunto da categoria em 1981, 1982 e 1983. Neste período, a mobilização ficou restrita a poucos atos isolados, que não se assemelhavam aos movimentos anteriores (CARTILHA UTE, 1987). Em entrevista concedida, anos depois, a professora Rosaura de Magalhães Pereira – última presidente da UTE-MG e primeira presidente do Sind-UTE/MG pós-unificação –, explica que a repressão foi gigantesca graças ao preparo que teve o governador Francelino Pereira, como consequência do sucesso da greve de 1979, e que não houve nenhum ganho imediato; os ganhos posteriores se resumiram a uma lei que estabilizou 23 mil professores e a convocação de um concurso público. (PEREIRA, sem data). Além disso, “Após a greve de 1980 houve um refluxo no movimento. Assim, em 1981 não houve greve, em 1982, ano de eleição também não houve greve nem campanha. Somente em 1983 é que são retomadas as lutas” (idem).

A partir dos relatos dos entrevistados, podemos observar a existência interpretativa de certa tendência histórica no movimento sindical, se não no geral, pelo menos no caso do movimento docente mineiro. Tendência esta que aponta que duas greves fortes, massivas, e, possivelmente, vitoriosas não se sucedem em anos seguidos. Nas falas dos professores, isto fica evidente: “Em 1979 foi 37 Não podemos esquecer que a greve metalúrgica no ABC paulista também sofreu uma profunda derrota em 1980. As lideranças dos operários, entre eles Lula e outros, foram presos e enquadrados na Lei de Segurança Nacional, e o Sindicato dos Metalúrgicos de São Bernardo sofreu intervenção do Ministério do Trabalho. Segundo Wellington de Oliveira, “Essa atitude do aparelho de Estado ditatorial ficava clara a posição do mesmo frente aos movimentos dos trabalhadores: quebrar o avanço organizativo proporcionado pelo denominado ‘*Novo Sindicalismo*’. O posicionamento do governo frente aos movimentos grevistas de massa em 1980 foi idêntico tanto no caso do ABC paulista, decretação da ilegalidade da greve e prisão das lideranças, como no caso do movimento dos Trabalhadores do Ensino em Minas Gerais, quando aconteceu a prisão das lideranças da UTE com base na Lei da Segurança Nacional.” (OLIVEIRA, 2006, p.123)

um sucesso, nós achamos que iria repetir-se”. Ou como nos diz o professor Magnus:

Havia um ano de um movimento muito forte, muito forte. E as pessoas se entusiasmavam e tudo, participavam. E no ano seguinte o movimento refluía porque havia um cansado, um desgaste, tudo isso. Hoje nós observamos isso, que não mudou muito. Esse ano [2011], por exemplo, nós não tivemos um movimento com entusiasmo e adesão que tivemos no movimento anterior. (ANDRADE, 2011, grifo nosso)

E para completar, o clima na volta às aulas não era dos melhores. Em momentos como em 1980, quando a greve não alcançou os resultados esperados, o retorno às aulas, às vezes, tornava-se complicado. Grevistas e não grevistas tinham que restabelecer a convivência e a confiança mútua, abalada pelas diferentes posições ao longo do movimento. A professora Mauricéa relata que a divisão entre os docentes na escola surgia em alguns momentos, evidenciando certo conflito no interior da categoria.

Teve momentos, em greves, que teve sim essa divisão. Tanto que o grupo chegando na escola, o ambiente ficou horrível. Porque eram os grevistas e os não grevistas, e isto atrapalhou bastante o ambiente interno da escola. É difícil remover depois isto. Por isso eu acho que, greve parcial em escola é muito prejuízo. O prejuízo é do ambiente depois da greve. Fica (...) sabe, um fagulhando o outro, e o aluno vê isto. E isto é um péssimo exemplo de formação. Você ser diferente de mim, não entrou em greve, né, mas aí tem que haver respeito. “Você não entrou, tem os seus motivos. Eu entrei, tenho os meus motivos”. A gente não pode exigir. Mas o ambiente da escola tinha que ser preservado. Aí, não é. Aí, vem a questão ética que o professor grevista fala do outro que não fez, que não tem consciência política. Aí, vem um outro que não foi grevista e fala do grevista, isto é horrível. (ROCHA, 2011)

Questionado se a campanha salarial e a greve em um ano propiciavam um aprendizado político da categoria, que permitia uma melhor organização e uma mobilização maior para o ano seguinte, o professor Magnus explica que muitas vezes acontecia

o contrário, que os efeitos repercutiam até no debate das reposições de aula.

Normalmente atrapalhava. Atrapalha porque quando você voltava para a sala de aula, havia escolas onde o movimento era mais forte (...) havia lideranças mais fortes, e esses movimentos, eles faziam, brigavam, e faziam reposição de uma forma que interessava... Quando se pedia o calendário na superintendência, na delegacia de ensino na época... Quando se pedia o calendário, havia escola que antes de terminar o movimento já estava fazendo calendário de reposição. Enquanto que outras brigavam, brigavam e colocavam o calendário. Aí, aquelas que tinham feito o calendário obedecendo os ditames da superintendência se achavam prejudicadas. Então, isto, muitas vezes, dividia, dividia mais que durante o movimento até. (ANDRADE, 2011)

Esses depoimentos apontam uma característica importante do movimento sindical docente enquanto processo social. Em muitos casos podemos observar que as greves e as ações de massa dos trabalhadores representam, de fato, o desenvolvimento, na prática, de uma consciência coletiva daqueles que nelas participavam. A identidade dos sujeitos pertencentes a uma mesma categoria, e, possivelmente, o reconhecimento de uma classe social, são marcas visíveis desses processos.

Há, portanto, uma clara vinculação entre a constituição da individualidade, da subjetividade, e a experiência histórica e cultural dos indivíduos. Experiência que envolve sentimentos, valores, consciência, e que transita pelo imaginário e pelas representações, como pode ser observado nos depoimentos supra, apresentados e analisados.

Ao mesmo tempo podemos observar certos conflitos e contradições existentes em seu próprio interior, como por exemplo, a divisão entre os grevistas e os fura-greves, durante e depois do movimento paredista. Conflitos, estes, que não são exclusivos dos docentes, mas também de várias outras categorias de trabalhadores. Contradições que se apresentam entre a solidariedade

e o conflito, em um processo dialético que, muitas vezes, desenvolvem-se e podem apontar a superação do estado atual em que se encontra uma classe social. Uma possível consciência de classe pode se desenvolver e se constituir em meio a essas contradições que permitem, aos poucos, a superação de uma falsa consciência, caso ela se apresente de fato. Neste caso, é importante compreender que a história social se desenvolve de forma processual, com seus ascensos e refluxos, com avanços e retrocessos, que não podem ser observados de modo cartesiano e linear. Como aponta Edward Thompson, “Não deveríamos ter como único critério de julgamento o fato de as ações de um homem se justificarem, ou não, à luz da evolução posterior. Afinal de contas não estamos no final da evolução social” (1987, p. 13).

A organização dos trabalhadores em educação em nível nacional: a proposta de um sindicato nacional por fora da CPB

As greves da categoria docente que se desenvolveram ao final dos anos 1970 e no início dos anos 1980, em vários estados do país, permitiram caracterizar a situação de grande radicalismo em que os trabalhadores em educação encontravam-se, consequência de uma nova conjuntura histórica e de uma nova realidade socioeconômica de seu papel na estrutura econômica do capital. Uma tendência já observada em outras categorias profissionais como metalúrgicos, operários da construção civil, bancários, médicos, etc., que nos permite reconhecer o desenvolvimento de uma identidade de classe – etapa fundamental para o desenvolvimento de uma consciência de classe – e o reconhecimento da necessidade do uso de instrumentos coletivos tradicionais do operariado fabril: as greves, as ações de massas e as entidades sindicais democráticas e combativas.

Como fruto do avanço das lutas da categoria docente, a prática das mesmas apontava para um novo desafio. A vanguarda do

movimento sindical dos trabalhadores em educação em vários estados – como parte de um projeto de intervenção política que extrapolava o sindical – concluiu que o desenvolvimento da mesma dependia do avanço da aglutinação das diferentes lutas em nível nacional. Para isto, a existência de uma entidade que abarcasse todo o país tornou-se de vital importância.

A União dos Trabalhadores do Ensino de Minas Gerais, entidade resultado do ressurgimento das lutas e do desenvolvimento da consciência dos docentes mineiros, tornou-se parte da vanguarda desta tendência, ao apresentar já em seu congresso de fundação a necessidade de aglutinar forças em nível nacional, convocando a categoria mineira a participar do I Encontro Nacional dos Professores, realizado poucos dias depois, em 28 e 29 de julho de 1979.

Ficou ainda decidido nesse congresso que deverá haver participação de maior número possível do estado no Encontro Nacional de Professores em São Paulo, nos dias vinte e oito (28) e vinte e nove (29) de julho, que será encaminhada uma proposta para a realização de um congresso nacional visando promover a organização dos professores a (sic) nível nacional. (ATA I CONGRESSO, 1979, p. 5)

Esse encontro marcou a posição de importantes organizações que já se faziam presentes no interior do movimento docente na época – como o Movimento de Emancipação do Proletariado, a Convergência Socialista, a Organização Socialista Internacionalista, entre outros –, na perspectiva de construir uma alternativa de organização das lutas sindicais e políticas da classe trabalhadora, por fora dos aparatos sindicais atrelados ao aparelho estatal e burocratizados. Perspectiva esta levada também para outras categorias profissionais, que resultaram na criação de sindicatos independentes, combativos e democráticos, dentro dos moldes do que convencionou chamar-se de novo sindicalismo.

Nacionalmente nesse encontro há um debate: vamos fundar uma entidade nacional ou vamos participar da CPB (Confederação dos Professores do Brasil), que era a entidade que tinha. Aí, há um debate nacional. Eu por

exemplo, que defendia aqui em São Paulo que o processo se passava por dentro da APEOESP, que o movimento se passava por dentro – se você fizesse um movimento paralelo você facilitava a vida dos pelegos, e você fazia o movimento por fora das massas, um sindicato de vanguarda por fora das massas –, em Minas já tinha uma posição diferente. Eu discutia com os mineiros sobre a política, pois tínhamos uma corrente nacional. Então, há um debate, e o debate é fundar uma entidade nacional. Essa posição defendida por mim e mais alguns, ganha. E é a posição majoritária no encontro convocar um congresso para fundar uma entidade. Primeiro congresso é em Recife. E o congresso também delibera se funda uma entidade ou não. (...), então, funda-se a UNATE, porque considerava-se que a estrutura da CPB, naquela época, era uma estrutura que não daria vazão ao [processo]. (PUERRO, 2012)

Esse posicionamento não era compartilhado por toda a esquerda brasileira. Os ativistas do movimento docente organizados no Partido Comunista Brasileiro, no Partido Comunista do Brasil e no Movimento Revolucionário 8 de Outubro afirmavam que a melhor opção para a organização da classe trabalhadora – e no caso específico, os docentes – eram a conquistas das entidades já existentes das mãos dos burocratas e do governo. Posição, esta, já se apresentada nos debates acerca da formação da UTE-MG, na qual defendiam a não formação de uma nova entidade e a conquista da APPMG.

O que estava em jogo não era apenas a construção ou não de novas entidades. Mais que isso, o debate extrapolava a esfera sindical e apresentava-se no âmbito de projetos políticos apresentados pelos diferentes grupos de esquerda existentes no país. De um lado, havia grupos tradicionais influenciados pela linha stalinista do socialismo real soviético (PCB, PCdoB, MR8) que, até então, tinham hegemonia nos movimentos sociais no Brasil, e de outro, diferentes grupos (MEP, CS, OSI, etc.) que surgiram das experiências políticas de combate à ditadura civil-militar, e também calcadas no ascenso de massas representada pelas greves do período, apresentando-se como alternativa aos primeiros, e que comporiam,

nos próximos anos, o Partido dos Trabalhadores. Seus projetos políticos se dissociavam, sendo que os comunistas apresentavam, normalmente, a linha de frente ampla na luta contra a ditadura, a fim de apropriar-se do Estado, e os demais propunham uma linha mais classista como opção para a luta política dos trabalhadores. Como apontou Amarílio Ferreira Jr.:

Os comunistas – PCB, PCdoB e MR8 – propugnavam uma ampla frente contra o regime político implantado com o golpe militar de 1964. Para o PCB, após a aprovação da Resolução Política do VI Congresso (1967), a luta pela conquista das liberdades democráticas incluía até mesmo “o setor da burguesia cujos interesses estão ligados ao desenvolvimento autônomo do país. [...] Do outro lado, “os esquerdistas” se articulavam por meio de uma estratégia política diferente. As organizações de esquerda que defendiam a criação de uma nova entidade nacional de professores eram as mesmas que estavam no processo de fundação do PT. (FERREIRA Jr., 2011, p. 63)

Os encontros nacionais de professores realizados em São Paulo (julho/1979) e em Belo Horizonte (março/1980) foram pautados nesse debate. De um lado, aqueles que defendiam a criação de uma nova entidade nacional, que congregasse as lutas em todo o país, e que fosse democrática e independente, e do outro aqueles que defendiam a permanência e a atuação de todos na Confederação dos Professores do Brasil (CPB). Ao observarmos o anúncio do II Congresso dos Trabalhadores do Ensino de Minas Gerais no Jornal Módulo III, da UTE-MG, de novembro de 1979, fica claro qual dessas posições estava tornando-se forte nos debates.

II Encontro Nacional de Professores: em fevereiro próximo se dará o II Encontro Nacional de Professores (o primeiro foi em julho último), quando os professores de todo o Brasil discutirão a possibilidade de uma campanha salarial unificada em 1980, assim como formas de organização do professorado a (sic) nível nacional. Cabe discutir nossa participação, nossas propostas. (MÓDULO III, 1979, p. 4, grifo nosso)

No segundo encontro nacional, realizado em março (e não em fevereiro, como anunciado anteriormente) de 1980, em Belo Horizonte, após intensos debates, deliberou-se para a realização do I Congresso Nacional dos Profissionais da Educação, como objetivo de avançar na unificação das lutas da categoria e a formação de uma entidade nacional por fora da CPB. Em seu comunicado, a União dos Trabalhadores do Ensino de Minas Gerais, agora membro da Comissão Executiva Nacional, conclamava a base da categoria a participar como delegados e observadores³⁸, afirmando que “este congresso, merece uma maior preocupação por parte de todos nós. Pois ele representa um importante passo para a unificação das lutas de todos os trabalhadores do ensino” (CARTA DA UNIÃO, jun/1980). A entidade nacional seria o tema geral da plenária final do congresso.

Neste mesmo comunicado, a programação apresentada em seu conteúdo aponta a importância que as lutas protagonizadas pelo movimento docente mineiro estavam alcançando no país. No painel marcado para o dia 15 de julho às 20 horas, com o tema *Organização da Categoria*, ganha destaque a explanação *A experiência dos professores de Minas Gerais*. De acordo com o programa, é o único painel específico de um movimento regionalizado.

Realizado entre os dias 14 e 17 de julho de 1980, em São Paulo, o I Congresso Nacional dos Profissionais da Educação, contou com a participação de 800 delegados, representando associações e sindicatos de várias partes do país. O debate central girou em torno de dois pontos básicos: a unificação das lutas dos trabalhadores docentes em nível nacional e a criação ou não de uma entidade nacional por fora da CPB (FERREIRA Jr., 2011, p. 59).

De acordo com Amarílio Ferreira, o rechaço à proposta de lutar pela conquista e democratização da Confederação dos Professores do Brasil estava profundamente ligado à caracterização que as

38 “Todos os professores interessados a participar do congresso, mesmo não sendo delegados de sua escola, poderão fazê-lo” (CARTA DA UNIÃO, jun/1980)

principais organizações de esquerda, que se faziam presentes no movimento docente, tinham da entidade.

O passado da entidade não estava só marcado pelo atrelamento ideológico com as forças políticas que empalmaram o poder em 1964; era também pouco expressivo do ponto de vista da própria luta sindical em defesa dos interesses corporativos da categoria dos professores públicos de 1º e 2º graus. (2011, p. 62)

A União dos Trabalhadores do Ensino de Minas Gerais, junto com a Associação dos Profissionais do Ensino Oficial de São Paulo (APEOESP), o Centro Estadual de Professores do Rio de Janeiro (CEP-RJ), entre outros, foram a espinha dorsal da tentativa de formação de uma nova entidade nacional, sendo seus diretores membros da Comissão Executiva Nacional dessa futura entidade. Em seu comunicado, datado de 26 de setembro de 1980, a UTE-MG declarava que um dos objetivos para a organização da campanha pelo reajuste semestral (deliberada pelo Congresso Nacional) era:

[...] unificar os trabalhadores do ensino a nível das várias redes (estadual, municipal e federal) e a nível nacional, e tudo que isto significa em termos de fortalecimento de nossa luta. Essa unificação na prática vem no sentido de ampliar nossa organização; aponta o caminho sólido por onde deve se apoiar a construção de nossa entidade nacional. (CARTA DA UNIÃO, set/1980)

A mesma carta aponta que os trabalhos para a construção dessa nova entidade estavam adiantados, mas que a fundação dela se daria, de fato, em outro congresso, a ser realizado em Recife, em janeiro de 1981. Por isso, a necessidade de articular uma campanha nacional, tendo como bandeira o direito ao cumprimento do reajuste semestral para os servidores públicos, entre eles, os professores, de todos os níveis.

Contudo, o movimento sindical docente nascente no país ainda estava em disputa pelas duas vertentes políticas acima citadas.

A Confederação dos Professores do Brasil ainda se mantinha no embate contra a criação da nova entidade, buscando convencer a maioria da categoria docente da necessidade de unificação por dentro da CPB. Em um comunicado destinado ao “magistério de todo o Brasil” (sem data), a Confederação apresenta suas preocupações acerca do tema.

Algo de errado está acontecendo quando uma categoria tem um Congresso não convocado por sua entidade e organizado por fora dela. Numa situação destas, o que se encontra sob ameaça é a unidade da categoria, sem o que não poderá avançar para novas conquistas que contemplem o conjunto do magistério. (AO MAGISTÉRIO, sem data)

E continua:

Somos da firme opinião de que o trabalho de aglutinação e mobilização, no processo das lutas classistas, deve unificar-se em torno de uma direção e deve estar voltado para o fortalecimento do instrumento dessa direção: a entidade, que refletirá, em cada momento, o estágio de organização atingida pela categoria. (idem)

Isso significa que para a CPB, o caráter organizativo e combativo de uma entidade, no caso nacional, é apenas um reflexo no nível de organização e de combatividade em que se encontra a categoria docente no momento. “As fraquezas e debilidades da CPB refletem em larga parte, fraquezas e debilidades da própria organização de base do magistério” (ibidem). Em outras palavras, é uma crítica direta aos que eles chamam de esquerdistas ou vanguardistas, acusados de adiantarem-se muito além da própria base do movimento.

Como forma de tentar resolver o impasse, a Confederação propõe-se a inserir a discussão de reformulação de seus estatutos, refletindo as experiências acumuladas nas greves docentes do final da década de 1970, e início da década de 1980. Ao final do comunicado, a CPB faz um chamado às entidades de base de todo o

Brasil, filiados ou não, a participarem do XIV Congresso Nacional dos Professores, também em janeiro de 1981, ressaltando a necessidade de “unificação total do magistério a nível nacional” (AO MAGISTÉRIO, sem data).

Cabe aqui, neste momento, fazer uma pequena observação acerca dessa carta. A Confederação dos Professores do Brasil, apesar de usar termos como unidade da classe e organização classista, ela não se refere aos professores como trabalhadores em educação, ou trabalhadores do ensino (como a Comissão Executiva Nacional refere-se aos mesmos), excluindo aí os demais personagens escolares que estavam adentrando no cenário sindical, apesar de minoritários. As palavras comumente usadas pela CPB são magistério e professorado, ressaltando bem as características místicas do docente e refletindo visões acerca da profissão, baseados em uma concepção pedagógica, sacerdotal e especializada, comum no campo do profissional liberal, e que ainda existia no interior da categoria. Como analisamos neste trabalho, uma possível consciência de classe entre esses trabalhadores não se desenvolve de forma harmônica e linear. Ao contrário, se desenvolve em meio a um processo dialético, cujas diferentes concepções sobre a realidade dos sujeitos convivem em um mesmo período, evidenciando a não superação total de certos conflitos ideológicos existentes em seu interior.

A nova entidade nacional foi criada no II Congresso Nacional dos Profissionais da Educação, em janeiro de 1981 na cidade de Recife, sob o nome de União Nacional dos Trabalhadores em Educação – UNATE. Com a derrota dos comunistas do PCB, do PCdoB e do MR8, a hegemonia política ficou com as diversas organizações políticas que já se agrupavam no interior do Partido dos Trabalhadores, este fundado em fevereiro de 1980. Como resultado de sua participação no processo que culminou na constituição da UNATE, a União dos Trabalhadores do Ensino de Minas Gerais viu um de seus dirigentes, o professor Antônio Carlos Pereira (aquele mesmo que foi o primeiro detido pelo DOPS na greve de

1980), ser eleito para compor a diretoria provisória da nova entidade, no cargo de 1º secretário.

Apesar da grande mobilização e disputa política no interior do movimento sindical docente brasileiro, a UNATE teve sua vida encurtada. Um ano depois de fundada, a entidade já apresentava sinais de sua fragilidade. Ela não conseguiu colocar em prática a sua construção baseada “em mobilizações de massa e na participação a partir das bases” (FERREIRA Jr., 1998, p. 120). Esperava-se, como foi previsto no primeiro e segundo encontros nacionais, que surgissem, em todo o Brasil, campanhas salariais e movimentos grevistas de massa que desencadeassem um processo gigantesco dentro do sindicalismo docente, fomentando uma base social para a ação da UNATE. Do contrário, a partir de 1980, a ação repressiva do Estado sobre as greves provocou certo refluxo no movimento sindical docente, não só em Minas Gerais, como em várias partes do país, comprometendo a existência da entidade nacional. Como nos aponta Mauro Puerro (2012):

Mas a UNATE tem uma vida curta. Ele se funda nesse ascenso, esse grande ascenso que se tem no final dos anos 1970 e no começo dos anos 1980. Depois tem uma certa baixa na luta de professores; é um ciclo que retoma de novo. E nesse período de certa baixa, o MEP – que era uma das correntes nacionais, que tinha a presidência da UNATE – o MEP muda de posição, decide fazer o processo por dentro da CPB. E aí, faz um acordo, a UNATE se dissolve, e o que era um movimento nacional organizado na UNATE entra para a CPB.

Contudo, de acordo com Amarílio Ferreira Jr., ao mesmo tempo em que se dava o esvaziamento e o enfraquecimento da União Nacional dos Trabalhadores em Educação, a Confederação dos Professores do Brasil iniciava o processo de desburocratização de seus estatutos. O embate político realizado entre 1979 e 1981 permitiu que esta entidade percebesse a necessidade revisão de alguns de seus conceitos, e desse atenção às lutas e aos anseios da categoria docente. Não revisar suas bases teóricas – como algumas

entidades estaduais fizeram, como a APPMG – o que significaria ficar deslocada de uma nova realidade histórica. Na opinião de professores entrevistados por Amarílio, a política tirada de criar uma entidade nacional por fora da CPB não foi equivocada. Sua efetivação permitiu um momento de inflexão do movimento, o que deu um importante impulso ao processo de democratização da própria CPB (1998, p. 122).

No informativo CPB – Notícias, de março de 1982, a entidade assinala a necessidade de uma integração nacional, inclusive com a UNATE, na condução das lutas, sendo que as duas entidades tinham as mesmas propostas. No mesmo material há uma declaração conjunta, assinada por diretores da CPB e da UNATE, com uma série de pontos em comum, necessitando serem debatidos e superados.

Havia problemas de organização e unificação do professorado brasileiro, existindo setores que consideravam necessária a construção de um espaço de articulação sindical nacional. Estes setores não consideravam que a entidade existente se constituísse neste espaço, razão porque organizaram-se em uma articulação que resultou na fundação da UNATE.

Este processo aconteceu porque, no entendimento destes setores, a CPB não encaminhava adequadamente as lutas do professorado, além de possuir uma estruturação materializada em um Estatuto que não propiciava a participação democrática da categoria.

[...] O XIV Congresso Nacional de Professores promovido pela CPB apresentou propostas há muito discutidas dentro da CPB, que foram aprovadas pela Assembleia de delegados e que eram também defendidas pela articulação UNATE [...]. (CPB – NOTÍCIAS, 1982, p. 4)

Com o tempo, muitas entidades estaduais que trabalharam na construção da UNATE desligaram-se da mesma, e filiaram-se à Confederação – a União dos Trabalhadores do Ensino de Minas Gerais, por exemplo, filiou-se em 1983. As organizações anteriormente avessas a esta entidade, iniciaram a sua disputa interna, conquistando-a aos poucos. O fortalecimento desta entidade aca-

bou se efetivando, permitindo a unificação da categoria em âmbito nacional. E após a promulgação da nova constituição em 1988, a Confederação dos Professores do Brasil mudou sua denominação para Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação – CNTE.

Nos marcos da tradição marxista, Thompson, ao trabalhar as condições concretas da vida dos trabalhadores, recorre à experiência como categoria capaz de situar a práxis humana, valorizando a esfera dos valores, da cultura, do fazer político dos indivíduos, algo que também tencionamos fazer a seguir.

Os trabalhadores em educação e a formação da Central Única dos Trabalhadores: um reflexo do desenvolvimento de uma consciência de classe

Uma das formas pelas quais podemos mensurar a existência de uma possível consciência de classe em uma categoria profissional é analisar as ações e tarefas em que seus instrumentos representativos se dispõem a realizar. Principalmente, quando esses instrumentos constroem-se, ou mantêm-se em profunda ligação com sua base social, por meio do controle de suas instâncias democráticas pelos trabalhadores, aliás, em que se propunham os integrantes do chamado novo sindicalismo.

O processo que desencadeou na construção da Central Única dos Trabalhadores pode nos apontar alguns fatores que nos ajudam a interpretar o movimento sindical docente mineiro, como também o brasileiro. Ao investigarmos a participação da União dos Trabalhadores do Ensino de Minas Gerais na construção da CUT, podemos compreender melhor os avanços e retrocessos característicos do processo de politização de uma categoria.

As greves de diversas categorias profissionais ocorridas ao final da década de 1970 e início da década de 1980 apresentou os

elementos básicos que evidencia o ascenso de massas no país. O surgimento do Partido dos Trabalhadores foi a expressão política desse avanço, que permitiu aglutinar em um partido de caráter classista, diversas organizações de esquerda, sindicalistas (das oposições e os chamados sindicalistas autênticos), ativistas progressistas da igreja e intelectuais. No entanto, o processo de construção de uma central única para os trabalhadores brasileiros ainda seria um pouco mais longo.

O mesmo conflito que esteve presente na criação da UTE-MG e na tentativa de formação da UNATE se repetiu ao longo dos trabalhos de construção da CUT. Conflito, este, colocado de lado, os militantes do recém-criado PT, com um projeto classista e anti-burocrático, e do outro os comunistas tradicionais alimentados por um projeto político já apresentado anteriormente. Contudo, no caso do movimento sindical, estava em jogo, também, a hegemonia política do sindicalismo brasileiro, uma vez que os partidos comunistas, junto com os velhos dirigentes pelegos, detinham o controle das federações e confederações. A criação, neste momento, de uma central sindical de todos os trabalhadores atrapalha seus planos de manutenção dessa hegemonia.

A União dos Trabalhadores do Ensino de Minas Gerais, dirigida por correntes políticas ligadas ao PT, e defensora da criação de uma nova central, participou ativamente do processo que culminou na construção da CUT. Questionado sobre o quanto desta participação, Rogério Correia relatou que foi “Enorme. Participou de tudo, desde o início, convocou. Já era um dos principais, em Minas, um dos principais movimentos, uma das principais entidades. Junto com o sindicato dos metalúrgicos” (CORREIA, 2012). Em relação se houve algum tipo de oposição à criação da entidade por parte de algum grupo, ele responde que

Por exemplo, aqueles que eram militantes do PCB eram contra, o PCB não aderiu a CUT. Eles diziam que era divisionismo, divisão. Essa camada mais conservadora da esquerda era contra a UTE/MG, pois dizia que era dividir;

era contra a CUT, era contra o PT. Tinha todo um setor da esquerda que não queria.

E também questionado se a base da categoria de trabalhadores em educação de Minas Gerais apoiava a criação da central, ele responde:

Uma parte sim. Mas não havia uma resistência da base nossa não. Quando era explicado nas assembleias, a maioria ficava com a gente. Tinha sempre esse debate; o PCB puxava para trás, nós puxávamos para frente, e nós ganhávamos os debates. (CORREIA)

Para a nossa investigação, é importante analisarmos a participação da base da categoria em questão. Nesse período, a ação por parte das entidades sindicais de base, e estaduais, tanto do setor público quanto da iniciativa privada, era respaldada por certa aderência social. Isto é, era necessária uma base social que corroborasse determinada tarefa colocada em questão, mesmo que a proposta surgisse da direção do movimento. Em seu depoimento, a professora Marilda de Abreu Araújo (2012) relata a participação dos trabalhadores em educação.

Que teve participação da base, teve. Agora não me lembro como foi a discussão. Mas que se discutiu a Central Única em meio às nossas assembleias, sim. Isso foi debatido entre nós, a necessidade de central sindical também, que representasse um pouco de toda a classe trabalhadora, não especificamente educação, mas também de metalúrgico, bancário, isso foi debatido entre nós. Mas, sinceramente, não me recordo não.

Nesse meio tempo, duas tendências sindicais foram formadas em nível nacional. Primeiro, o chamado Bloco Combativo, que congregava militantes do PT e simpatizantes. Do outro, sindicalistas ligados ao PCB, PCdoB e ao MDB, e integrados na velha estrutura sindical dos pelegos conformaram a Unidade Sindical.

Estas duas tendências participaram das Conferências Nacionais da Classe Trabalhadora (CONCLAT's), organizadas para debater-se a unificação das lutas em todo o país. A proposta do Bloco Combativo para essas conferências foi a constituição de uma central sindical, rechaçada desde o início pela Unidade Sindical.

Em Minas Gerais, o trabalho de convencimento da necessidade dessa nova central sindical fazia-se presente nos materiais da UTE-MG. Em seu boletim informativo, datado de junho de 1981, a entidade explicava o que era a CONCLAT.

Nos dias 25, 26 e 27 de agosto, em São Paulo, será realizada a primeira CONCLAT (Conferência Nacional da Classe Trabalhadora). Formalizada em uma reunião da qual participaram mais de duzentas entidades.

A Conclat é fruto de um amplo processo de lutas que os [trabalha]dores travaram nos últimos anos. São as lutas e as mobilizações que garantem a realização da Conclat, contra a vontade do governo e dos patrões.

Por outro lado, a experiência tem demonstrado cada vez mais a necessidade que os trabalhadores têm de unificarem as lutas em defesa de suas condições de vida. Para que a CONCLAT contribua para essa unificação, é importante que as discussões sobre ela sejam feitas amplamente, com a participação de todos os trabalhadores.

No momento que vivemos hoje, de inflação altíssima e ameaça de desemprego cada vez maior, só existe um caminho capaz de conduzir à saída: a unidade de todos os trabalhadores na luta. Para isso é fundamental que desde já nos lancemos na tarefa de construir um organismo que represente todos os trabalhadores do Brasil e esteja fundamentada em uma real participação das bases e nas lutas conjuntas. (BOLETIM INFORMATIVO, jun/1981)

Esse texto demonstra bem o posicionamento da União dos Trabalhadores do Ensino de Minas Gerais, não apenas sobre seu incentivo e papel na construção da CUT, como também em identificar os professores e funcionários de escola como trabalhadores iguais a todos os outros, isto é, membros de uma única classe social. O caráter classista desse artigo mostra o grau de conscientização que a vanguarda do movimento havia alcançado, e sua busca para que a base do movimento, ou seja, os trabalhadores em educação do estado também alcançassem esse nível.

Questionado sobre o peso que o movimento sindical docente teve no processo de construção da Central, Mauro Puerro é direto em apontar que isto foi consequente do desenvolvimento das lutas e da consciência política da categoria.

Na construção da CUT os professores jogaram papel fundamental, uma das categorias que foram suporte, o alicerce, na construção da CUT no país. E o movimento de professores foi o suporte para a construção do PT (Partido dos Trabalhadores). São dois processos organizativos, um na área sindical e outro na área política, mas correram paralelos e frutos das grandes lutas, produtos desse período histórico. (2012)

A UTE-MG participou do I CONCLAT, realizado em Praia Grande/SP, por meio de nove delegados eleitos em assembleia, sendo seis da capital e três do interior. Em um documento intitulado *Os professores e a CONCLAT*, a entidade aponta que o evento debateu a conjuntura nacional e os desafios para as futuras lutas, e aprovou a organização de uma campanha nacional unificada, intitulada *Campanha Nacional contra o Desemprego*, com o intuito de agregar metalúrgicos, operários da construção civil, lavradores, professores, bancários, funcionários públicos, médicos, etc., numa só luta. E mais, “A CONCLAT deixou clara a perspectiva de uma greve geral caso as reivindicações não sejam atendidas” (DOCUMENTO, 1981). No mesmo documento a UTE-MG afirma que se avançou nas discussões da necessidade de uma central sindical única que abarcasse todos os trabalhadores, e deliberou pela criação “de uma Central Única dos Trabalhadores – cujo congresso de fundação ficou marcado para agosto/83” (DOCUMENTO, 1981). Além disso, a entidade reafirmava mais uma vez o caráter de classe da nova tarefa, localizando o professor no interior da classe social dos trabalhadores.

Mas, o que nós, professores, temos a ver com tudo isso? Acontece que nós, professores, somos trabalhadores como todos os outros, submetidos, portanto, às mesmas condições de exploração, ou seja, às mesmas precaríssimas condições de vida e trabalho. (idem)

Em relação às disputas internas na I CONCLAT, o documento da UTE-MG não faz referências. O racha se oficializaria neste evento, no qual a comissão pró-CUT³⁹ (o qual participavam as duas tendências) dividiu-se logo sobre a realização ou não do congresso de fundação. O Bloco Combativo chamou pela criação de uma nova central por fora da velha estrutura sindical, e queria a marcação já, da data do congresso. A Unidade Sindical, a fim de defender a velha estrutura burocrática, postergava a marcação da data, e até mesmo coloca em dúvida a realização do mesmo. Cansados de esperar, os novos sindicalistas marcaram o congresso de fundação para agosto de 1983, mesmo contra a vontade do outro grupo.

Esse racha se caracterizava em três pontos fundamentais: relação com o Estado, com os patrões e com a democracia interna:

Ao incorporar a maioria das lideranças conservadoras e assistencialistas, e muitos dirigentes com pouca representatividade em sua base, a Unidade Sindical ainda mantinha uma visão que estava apoiada nas velhas ideias do sindicalismo populista, pois: a) defendiam elementos importantes da ingerência do Estado sobre os sindicatos, como o imposto sindical, e a unicidade sindical, que era a expressão dessa posição na questão constitucional; b) defendia a aliança entre empresários e trabalhadores para o progresso do país, daí sua insistência na manutenção do MDB e a busca de pactos entre sindicatos e entidades patronais; c) propunham um sindicalismo em que a participação das diretorias sindicais era o prioritário, e só reconheciam os dirigentes sindicais no exercício da função como representantes legítimos das categorias; daí sua contestação sistemática à participação das oposições sindicais nos congressos e ao mesmo tempo em que defendiam a legitimidade das diretorias das federações e confederações. (WELMOWICKI, 2004, p. 67)

39 A Comissão Nacional pró-CUT fez um chamado à greve geral para o dia 21 de julho de 1983, como forma de protestar contra a política econômica do regime civil-militar. Os militantes ligados ao PT e ao Bloco Combativo encaminharam a proposta para seus sindicatos e suas bases. Entretanto, a Unidade Sindical boicotou o movimento, aprofundando ainda mais o racha no interior da comissão. (GARCIA, 2012, p. 136)

Do contrário, o Bloco Combativo baseava-se em uma defesa da independência total para que os trabalhadores decidissem suas formas de organização e luta, como também o combate à velha estrutura sindical oficial atrelada ao Ministério do Trabalho e ampla participação democrática de todos os trabalhadores na vida sindical. Acusados pelos burocratas de estar dividindo o movimento, o Bloco funda, em agosto de 1983, a Central Única dos Trabalhadores – CUT, representando, assim, um salto para o movimento sindical brasileiro. A UTE-MG seria uma das primeiras entidades de Minas Gerais a se filiar à nova central, aprovando sua entrada em seu congresso de 1984.

Derrotados, os dirigentes organizados na Unidade Sindical, com o intuito de não se isolarem ainda mais do movimento, criam, pouco tempo depois, a Coordenação Nacional da Classe Trabalhadora – CONCLAT, que, anos depois, denominar-se-ia Central Geral dos Trabalhadores – CGT. Este seria o polo de onde surgiria o chamado sindicalismo de resultados, no qual a expressão máxima foi o surgimento da Força Sindical⁴⁰ na década de 90.

Os embates entre os dois grupos políticos ainda continuariam nos anos seguintes. O professor Magnus Luberer relata que houve uma nova batalha, desta vez, na proposta de filiação da Confederação dos Professores do Brasil à Central Única dos Trabalhadores.

No Rio Grande do Sul, a diferença entre o (...) os adeptos à filiação na CUT e aqueles que eram contra – normalmente o pessoal do PCdoB – que era contra a filiação da CUT, a diferença veio caindo ano a ano, e a cada ano achávamos que íamos fazer. No Rio Grande do Sul, a direção tendenciosa da CNTE [à época, ainda CPB] cassou a palavra, manipulou, e tivemos que invadir o plenário. Foram umas cinco mil pessoas. Nós tivemos que invadir. A gente subiu na mesa, chutou o microfone, foi um pau. E cinco mil

40 Central sindical nascida dentro do contexto do projeto neoliberal. Inspirada no modelo do sindicalismo norte-americano, a Força Sindical pregava o chamado **sindicalismo de resultados**, procurando, assim, evitar qualquer tipo de choque com a patronal. Muitos de seus conceitos provêm da velha estrutura sindical populista da época de Vargas e Goulart.

peças em tempo de se pegarem dentro do estádio. Duas mil e quinhentas de cada lado.

Eu sei que quando nós fizemos a filiação à CUT, foi em Brasília. Conseguimos, mas para isso ficamos 24 horas dentro daquele ginásio, Nilson Nelson, Nilson Nilson, não sei como é que chama... Ficamos 24 horas lá dentro sem sair, comendo marmite, num calor infernal... Não podíamos sair, porque se saísse estava arriscado acontecer a votação e nós perdermos. Quando saímos de lá... Ah! Ainda serviram, alguém comeu marmite estragado – uma turma – e houve um surto de diarreia, os banheiros entupiram. Só sei que saímos com água – bom, vamos dizer que era água – com líquido pela canela, de dentro do ginásio. Porque entupiu, entupiram os banheiros. Penso até que foi sabotagem. Nós ficamos 24 horas para filiar. (ANDRADE, 2011)

Ao final, a plenária do Congresso realizado em Brasília, em 1988, à mercê de todos os problemas relatados acima, aprovou a filiação da Confederação dos Professores do Brasil à Central Única dos Trabalhadores.

A consciência de classe dos trabalhadores em educação: dando a voz aos seus personagens

Ao retomar aqui o debate sobre a consciência de classe não nos interessa resgatar os diferentes autores e as peculiaridades com que tratam o tema, mas procurar operar uma abordagem que tem sua raiz na proposição marxiana, segundo a qual a consciência do homem é determinada por seu ser social, ou seja:

[...] a produção de ideias, de representações, da consciência está de início diretamente entrelaçada com a atividade material e com o intercâmbio material dos homens, como a linguagem da vida real. O representar, o pensar, o intercâmbio espiritual dos homens, aparecem aqui como emanção direta de seu comportamento material. O mesmo ocorre com a produção espiritual, tal como aparece na linguagem da política, das leis, da moral, da religião, da metafísica, etc. de um povo. Os homens são os produtores de suas representações, de suas ideias, etc., mas os homens reais e ativos, tal como

se acham condicionados por um determinado desenvolvimento de suas forças produtivas e pelo intercâmbio a que ele corresponde até chegar às suas formações mais amplas. A consciência jamais pode ser outra coisa que o ser consciente dos homens e o ser dos homens é o seu processo de vida real. (MARX & ENGELS, 1982, p. 36)

De nossa parte, quando analisamos a possibilidade do desenvolvimento de uma consciência de classe, buscamos entender como os sujeitos sociais identificam-se, a si mesmos e os seus demais colegas, ao longo do processo. No caso específico deste trabalho, seus depoimentos podem apontar alguns elementos que nos permitem compreender um pouco melhor o movimento sindical docente de Minas Gerais no período entre 1979 e 1983. No entanto, é importante ressaltar que seus relatos, colhidos entre os anos de 2011 e 2012, apesar de significarem uma valiosa fonte contributiva para a pesquisa, são permeados por experiências posteriores ao período mencionado, e são frutos de um constructo histórico que está em constante processo. Suas opiniões hoje podem não ser as mesmas do passado, apresentando, inclusive, algumas contradições. Contudo, elas fazem parte da análise e nos permitem compreender um pouco mais sobre o auto fazer de uma categoria, elas são a expressão de representações, revelam um modo de explorar o mundo, são carregadas de sonhos e símbolos, são o microcosmo da consciência humana. (VYGOTSKY, 1989). Portanto, esses depoimentos podem expressar tanto a alienação do homem de si mesmo, como sua resistência e criatividade na vida social.

Neste momento acreditamos ser interessante apresentar alguns desses depoimentos, entrecortados com posicionamentos apontados em alguns materiais de agitação e propaganda da União dos Trabalhadores do Ensino de Minas Gerais, como boletins, jornais e cadernos especiais, que, muitas vezes, representam a opinião da vanguarda dirigente da entidade do período. A partir do cruzamento destas informações, poderemos avançar um pouco mais em nossa investigação.

Durante as entrevistas com os professores, procuramos questionar, em determinado momento, se eles conseguiam perceber se os trabalhadores em educação da rede pública estadual do estado, como resultado de suas participações no movimento sindical docente, começaram a identificar-se enquanto trabalhadores, e se viam os demais como membros de uma única classe social. Em muitos momentos desses relatos, podemos perceber certo cuidado ao responder esta questão tão profunda. Alguns, como o professor Magnus Luberer de Andrade (2011), ressaltam o papel que a entidade sindical teve na formação de uma consciência.

O sindicato se coloca como trabalhador, nasce como União dos Trabalhadores em Educação, colocando-se ideologicamente, colocando-se como trabalhador, era um movimento classista, e nós fazíamos este trabalho de aproximação. Enquanto a gente estava na direção, sempre foi feito este trabalho, sempre participávamos de outras manifestações em conjunto. Às vezes, as greves nossas eram junto com outros setores, da saúde (...) participando. Lembro de um movimento da construção civil, que foi extremamente importante em Minas – o movimento da construção civil – porque foi muito violento.

Questionado se a base da categoria tinha o mesmo posicionamento que a direção do movimento acerca da solidariedade de classe nesse período, o professor responde que:

A base sempre foi meio a reboque dessas posições. A base sempre foi uma... Mas a base se ampliou muito. O movimento, à medida que as pessoas começaram a participar do movimento, a partir da greve de 1979, este movimento, havia em todas as cidades, eu não digo em todas as cidades, mas nas cidades principais de Minas, lideranças que exerciam este papel, de fazer avançar o movimento, de fazer o movimento classista mesmo. De levar a participação mais consciente.

É interessante o relato do professor acerca do trabalho por parte da direção da entidade em construir a ideia de solidariedade de classe junto com os trabalhadores docentes pertencentes à sua

base. Seus materiais buscavam, por meio de notícias, explicar a necessidade de solidarizar-se com outras categorias em luta. No boletim informativo da UTE-MG, datado de junho de 1981, há uma matéria intitulada *Greve contra as demissões na FIAT*, que contribui para entender esta questão.

Desde o 1º de maio os trabalhadores da FIAT do Rio de Janeiro estão em greve. Uma greve que tem um caráter único nos últimos 16 anos. É a primeira vez que os trabalhadores nesse país fazem uma greve de solidariedade. Após a demissão de 250 companheiros, os 3.500 metalúrgicos da FIAT paralisaram a produção, exigindo a imediata readmissão dos demitidos. Apesar de toda a repressão da multinacional, a greve continua firme no seu objetivo, de como se deve combater o desemprego hoje. A vitória dos companheiros interessa a todos nós, daí a importância da solidariedade. Aqui em Minas Gerais vários sindicatos estão vendendo um bônus para contribuir financeiramente com os companheiros. (BOLETIM INFORMATIVO, 1981, p. 6)

Cabe destacar aqui, a construção da ideia de solidariedade e ajuda para com os companheiros metalúrgicos de outro estado. “A vitória dos companheiros interessa a todos nós, daí a importância da solidariedade” torna-se uma frase de bastante impacto, de agitação e propaganda, importante como ato de reflexão e caracterização junto à categoria. Em seguida a frase “Aqui em Minas Gerais vários sindicatos estão vendendo um bônus para contribuir financeiramente com os companheiros” apresenta uma proposta de ação política para os trabalhadores, não só docentes, mas também para todos os demais. É importante ressaltar isto, pois em poucas linhas o boletim apresenta uma concepção de classe que se insere, aos poucos, junto aos professores.

Já em outro boletim, datado de abril de 1982, a solidariedade é destaca na nota intitulada *LULA*, que informa sobre o julgamento dele e de mais 16 sindicalistas, no Superior Tribunal Militar. A mesma nota termina de forma bastante nítida.

Nós professores que já realizamos 2 greves e obtivemos melhorias concretas em nossos salários, não podemos permitir que este governo condene qualquer trabalhador por lutar em defesa de seus interesses. Portanto nos posicionamos desde agora contra a condenação de Lula e de seus companheiros. (BOLETIM, 1982, p. 4)

Em outras falas, há um destaque para o papel que o movimento sindical teve na formação política de muitos colegas. Mesmo que esta formação não aponte um desenvolvimento completo de uma consciência de classe – que, por sua vez, não vislumbre um projeto contra-hegemônico de sociedade – ela só foi possível graças à participação nesse movimento. Como nos diz a professora Maria de Fátima:

Ainda que pouco, o amadurecimento que teve foi através disto, destes movimentos. Ainda que pouco, embora as pessoas que estivessem aqui, também, na época, eram jovens ainda, de idade, mas que trouxeram este movimento que, coincidentemente, com outras partes do estado e do país, eu acho que teve influência sim. Inclusive, se fazia muitas filiações, não só em sindicatos, mas as pessoas faziam quase paralelo a partidos, então, tinha uma mudança. Ninguém era o mesmo depois de uma [greve]. (FERREIRA, 2011)

Cabe ressaltar aqui, o papel fundamental das greves entre os trabalhadores em educação para sedimentar uma base social que teria peso posteriormente na formação do Partido dos Trabalhadores – PT. Como já foi dito antes, o PT conseguiu construir-se em Minas, onde já havia um trabalho anterior com a UTE-MG. Além disto, a vanguarda do movimento era quase toda pertencente a essa legenda, a partir de 1980.

No boletim de junho de 1981, a União dos Trabalhadores do Ensino de Minas Gerais comenta o atentado à bomba no Riocentro, ocorrido às vésperas do 1º de maio. Denuncia, também, que, até então, havia ocorrido mais de cem atentados (incluindo bombas, sequestros e ameaças) e que 40 deles ocorreram no estado. Cumpre registrar, a indignação do boletim ao apontar os respon-

sáveis pelo atentando no Rio de Janeiro: “[...] no dia seguinte ao atentado, houve um ato público e passeata de repúdio ao terrorismo com a participação de 5.000 pessoas. ‘Chega de manter terroristas no poder’, era a palavra de ordem.” (1981, p. 5)

Nas entrevistas, podemos perceber a existência de um senso comum que aproxima o conceito de aprendizado político com o surgimento de uma consciência de classe no interior da categoria. Mesmo assim, ressalta-se que o contato com a prática, por meio do movimento sindical, foi para os entrevistados o fator fundamental para o amadurecimento político dos mesmos. Sobre isto, Magnus (2011) relata que:

Ah, sem duvida nenhuma! Foi a grande escola, foi a grande escola! A formação universitária no interior sempre deixou a desejar. As escolas de nível superior, de ensino superior que tinham formação de professores aqui, sempre foram muito fracas nesta situação. Em questão de formação de consciência, em questão de formação... Mesmo formação geral do professor, específico, geral do professor. Mas a grande escola foi o sindicato, sem dúvida. Foi o sindicato não, foi o movimento sindical. Foi a participação neste movimento sindical.

Apesar de avanço político salientado pelos professores entrevistados, os mesmo explicam, a partir das experiências que vivenciaram ao longo dos anos, que ao longo do processo houve (e há) contradições em seu interior. Na base do movimento sindical ainda permaneciam, mesmo no período estudado, conflitos que evidenciavam a não uniformidade de opiniões acerca da natureza de classe dos docentes e como cada um via-se enquanto sujeito social. A professora Marilda explica que:

Havia resistência, não era uma coisa muito normal. Havia uma resistência, de se entender como classe trabalhadora. Como disse para você, lá atrás o professor era muito respeitado, entre aspas, uma classe de elite. Então, havia uma resistência, mas foi bom que a gente abaixou essa barreira e conseguimos...

Contudo, a professora continua:

Eu ainda acho que, ainda hoje, tem alguns que não se identificam enquanto classe trabalhadora. Por isso, a nossa dificuldade em mobilizar a categoria. Eu acho que é muito em cima disso, de não se sentir como trabalhador, de não sentir que aquele trabalho é que vai gerar o seu sustento, que vai fazer com que sua vida melhore. (ARAÚJO, 2012)

Como pudemos perceber ao longo desta investigação, o processo de desenvolvimento de uma possível consciência de classe não ficou restrito a um período histórico. Ele ainda está em aberto, ora avançando, ora retrocedendo, mas que continua até os dias de hoje. As greves de 1979 e 1980 e o movimento docente observado aqui até 1983 representaram um momento importante para este desenvolvimento, como nos aponta a professora Mauricéa (2011) em seu depoimento: “Acho que ficou um pouco em cada um, dessa consciência. Mesmo que seja, só começou a germinar.”

Se dermos um pequeno salto no tempo, para além de nosso período estudado, especificamente, a construção de uma consciência de classe – em oposição à ideologia da classe dominante – e a proposta de uma luta anticapitalista que aponta um projeto alternativo de sociedade, ainda vai fazer-se presente em um importante documento de 1990. Trata-se do *Documento Final do Congresso de Unificação do Sindicato Único dos Trabalhadores em Educação de Minas Gerais – Sind-UTE/MG* – sucessora da UTE-MG, votado na plenária final pelos delegados presentes. Nele, ao declarar a necessidade do novo sindicato docente em possuir um caráter classista e de massas, o documento afirma que:

O Sindicato Classista reconhece o trabalhador como vendedor de força de trabalho – condição imposta pelas relações capitalistas – mas vai além: entende o conjunto da classe trabalhadora como produtora da riqueza social. Vê a luta reivindicatória por melhores condições de trabalho e salário como fundamental, mas não como um fim em si mesma. Reconhece a necessidade de se articular as lutas de cada categoria ao projeto histórico da classe

trabalhadora – a construção do socialismo [...]. O papel do Sindicato é o de realizar amplas mobilizações contra a exploração capitalista, constituindo-se escola de formação da consciência de classe e de luta contra o poder burguês. O Sindicato não é alternativa de poder, mas um dos instrumentos dos trabalhadores na luta contra a exploração da classe dominante e na construção de uma nova sociedade. (DOCUMENTO FINAL, 1990, p. 16, grifo nosso)

E por último, é interessante também analisarmos alguns outros fenômenos que podem apontar o desenvolvimento de uma consciência de classe para além da identificação enquanto classe trabalhadora por parte dos docentes e da solidariedade de classe. Nos referimos a idéia da defesa da escola pública, gratuita, laica e de qualidade, importante bandeira do movimento operário internacional e reflexo do desenvolvimento de uma possível consciência classista.

Por vezes torna-se difuso interpretarmos essa consigna nos depoimentos de nossos entrevistados. Torna-se necessário nesse momento uma análise profunda sobre as falas que citam a defesa da escola pública. Isso por que em alguns casos essa instituição é visível a permanência de alguns valores idealistas e saudosistas de um passado não tão cheio de glórias. Contudo, mesmo no interior desses valores podemos encontrar consignas que aproximam esses professores e trabalhadores em educação dos anseios gerais do proletariado mundial.

Esse é o caso do depoimento do professor Magnus, que aponta o processo de sucateamento da escola pública frente como um dos grandes problemas da escola.

A escola perdeu muito do prestígio que tinha, pelo menos em Caxambu. Na região a escola perdeu muito daquele prestígio que tinha, daquela posição que tinha. A escola pública era a escola ainda na década de 70. Aqui em Caxambu, por exemplo, não havia na década de 60, embora não fosse como na década de 50, mas isso é outra discussão que vai longe. Mas acho que a escola publica perdeu muito da força que ela tinha. Aqui em Caxambu, por

exemplo, não tínhamos escolas particulares, nessa época. Havia escola pública, e era classe média que freqüentava a escola pública. Essa classe média exercia, de um lado ela exercia uma pressão, inclusive, para que (...) exigia do professor mais esforço daquele professor que não tinha consciência da coisa. Mas exigia um esforço. Ele não poderia dar aula dele de qualquer jeito para a classe média. Aquele que tinha consciência daria do mesmo jeito que (...) dava naquela época e dava aula hoje do mesmo jeito. Mas a classe média exigia. E a escola pública perdeu essa força e eu acho que há um sentimento de frustração muito grande no professor na escola pública, no ensino público hoje. (ANDRADE, 2012)

Apesar do esforço positivo de colocar na ordem do dia a luta por uma escola pública, gratuita, laica e de qualidade por parte do movimento docente nacional e mineiro, há algumas concepções que ainda estavam se amadurecendo nessa trajetória de lutas. Não podemos nos esquecer que a categoria docente brasileira estava passando por um processo de proletarização de seus sujeitos. Era contraditório e conflituoso o desenvolvimento de uma consciência meritocrática para uma consciência “operária”, e para isso o processo de maturação se desenrolou aos longos desses anos, com avanços e retrocessos, em um processo ainda em andamento. Como nos apontou Puerro:

Então há um crescimento, cresce a rede pública nas décadas anteriores no Brasil, aumenta-se a oferta, aumenta o número de alunos que terminam o ensino primário, que se alfabetizam, que terminam o ensino médio e em cadeia cada vez menor aqueles que tem acesso à universidade, se compara com gerações anteriores. Então os professores, nesse aspecto, são heterogêneos em sua origem social. Mas, os funcionários de escola tem uma origem plebéia. Quase todos são de origem plebéia e os professores há uma variação, que tem a haver com a regionalização. Se você pegar a periferia de São Paulo, parte dos professores já nos anos 1970 tem uma origem social de setores sociais mais plebeus. São filhos de migrantes, são a primeira ou segunda geração de migrantes que vieram trabalhar em São Paulo, particularmente do Nordeste, do interior. (2012)

No entanto, podemos notar alguns avanços. Em importantes setores da categoria docente brasileira e mineira – principalmente a sua vanguarda – torna-se nítido a idéia de defesa de uma escola pública sob os interesses dos trabalhadores. Defesa essa que no contexto da década de 1980 se aproximou de uma concepção alternativa de um projeto societário.

Sim, eu acho que o nosso ideal era isso. Era de que através de nossa luta, da criação do nosso sindicato, que a gente pudesse transformar a escola pública, entendendo a educação como um direito social e modificar o pensamento de nossos colegas que estavam dentro da escola. (Marilda, 2012)

Vale destacar uma opinião um pouco distinta dada pelos professores no chão da escola. Muitos que viveram o período de 1979 e 1983, dentro do movimento, reconhecem que o desenvolvimento da consciência entre os docentes sofreu um retrocesso em um período posterior. Para ilustrar bem esta visão, a fala do professor Magnus Luberer (2011), que de forma clara e sincera, expõe a sua opinião.

Na época havia, acho que até mais consciência de classe do que hoje. Havia... Eu não sou saudosista, hein Cássio. Nós vivemos um período chamado heróico do movimento, foi uma fase heróica do movimento. Esta fase heróica era – o que chamo de fase heróica do movimento – nós estávamos lutando contra a repressão, nós estávamos lutando contra a ditadura, nós estávamos... Isso aí, de um lado tornava difícil o movimento, mas de outro lado dava-nos um ânimo maior de lutar. Dava-nos uma razão maior para lutar. Depois, quando veio a liberdade, a coisa não é mais proibida. Você hoje tem direitos de sindicalização, tem direito de... Na época, nós não tínhamos nada disto, nós fazíamos tudo isto no peito e na raça. Aí, parece, me parece que havia pelo menos um anseio maior dessa (...) e esta maior, questão de consciência. Depois, mais tarde, o que acontece é que, primeiro: acaba a ditadura. Na democracia as questões (...) questões partidárias (...) surge o Partido dos Trabalhadores. Os movimentos, as tendências do movimento mobilizam-se e fica uma coisa de que não se tem muita consciência de quem é quem. O discurso fica mais sutil, a questão fica mais sutil. Antigamente, era pão-pão, queijo-queijo. Hoje não, hoje é mais sutil essa diferença. É mais

complicado você se posicionar ideologicamente hoje que antigamente. Antigamente, você tinha dois lados. Hoje é mais, a diferença é mais sutil. É mais sutil, é mais difusa. E não sei se a falta de movimentação em alguns anos (...) porque mudou muito, porque os professores que estão hoje aí, não são os professores que estavam naquela época.

Quando recorremos aos escritos dos autores da tradição marxista, temos que ter presente que o processo de estruturação simbólica do real das classes subalternizadas ocorre sob o signo do empobrecimento social, da dominação e da alienação. A alienação dos subalternos aparece com uma resultante do controle e da subordinação do homem à trama de relações constitutivas da ordem capitalista e se expressa no não reconhecimento dos indivíduos em um mundo que eles mesmos criam. Assim sendo, a alienação reduz o indivíduo a um objeto que confere a outros decisões sobre sua própria vida. Agnes Heller (1977), por exemplo, afirma que as sociedades capitalistas estimulam o individualismo, mas bloqueiam a individualidade e a criatividade do homem. Para ela, a alienação é sempre alienação em face de alguma coisa e, mais precisamente, em face das possibilidades concretas de desenvolvimento genérico da humanidade.

Mas, os homens resistem e lutam contra a alienação, nos estreitos limites e frestas que sua capacidade de organização política e social são capazes de assegurar no terreno da luta de classes. Neste sentido, compreender e garantir um lugar na história aos que procuram manifestar sua consciência, diante de tantas adversidades, parece-nos fundamental.

CONCLUSÃO

A consciência das massas operárias não pode ser uma consciência de classe verdadeira, se os operários não aprenderem a aproveitar os fatos e os acontecimentos políticos concretos e de grande atualidade, para observar cada uma das outras classes sociais em todas as manifestações de sua intelectual, moral e política; se não aprenderem a aplicar praticamente a análise e o critério materialista a todas as formas da atividade e da vida de todas as classes, categorias e grupos de população.

Karl Marx

Neste momento, tecer algumas palavras que estabelecem uma conclusão final à um trabalho pode parecer contraditório, frente à proposta e ao modelo de interpretação que adotamos e, possivelmente, desenvolvemos. Acreditamos que nossa pesquisa possa ter contribuído de alguma forma para o avanço do debate acerca do tema, mas, de forma alguma apresenta-se como um arremate acerca das problematizações aqui levantadas, analisadas e debatidas.

A história do movimento sindical docente de Minas Gerais se desenvolveu no marco das grandes mobilizações sociais que sacudiram o país ao final da década de 1970 e ao longo da década seguinte. Seus sujeitos sociais – os trabalhadores em educação – e suas entidades sindicais tiveram um papel fundamental e de destaque na cena política nacional, e permitiram que, em conjunto com outros personagens, pudessem fazer parte como protagonistas na derrocada do regime civil-militar instaurado no Brasil em 1964.

Portanto, baseando na problematização levantada no início desta pesquisa, analisamos a possibilidade de que esse crescimento das ações de massa, representado, especificamente, no movimento docente mineiro entre 1979 e 1983, foi o elemento fundamental para o desenvolvimento de uma possível consciência de classe entre esses trabalhadores, a exemplo do que poderia ter ocorrido com outras categorias no mesmo período. Baseando-se nas fontes primárias elencadas (orais e documentais) e nas contribuições de diversos outros autores sobre o referido fenômeno, podemos iniciar a busca por algumas conclusões parciais acerca do tema. E que de modo algum se propõe a estabelecer respostas, mas sim cada vez mais sedimentar o início desse debate.

Entre 1979 e 1983 observamos o florescer de lutas sindicais e políticas poucas vezes testemunhadas ao longo da história nacional. Seguindo o exemplo de diversos outros trabalhadores, como metalúrgicos, operários da construção civil, bancários, ferroviários, etc., os professores e demais trabalhadores da educação de Minas Gerais desenvolveram suas lutas a partir da realidade concreta em que se encontravam. Constataram a materialidade na qual se encontravam e compreenderam que, naquele momento, era necessário colocar-se em marcha com o objetivo de uma mudança, mesmo que pequena e localizada. Perceberam que, por meio das lutas e mobilizações coletivas de sua categoria, poderiam transformar a sua realidade econômica, social e até mesmo política.

Lukács aponta em seu livro, *História e consciência de classe*, essa nova compreensão como surgida a partir de uma realidade concreta, isso porque, pode-se apreender que, na época histórica da maturidade da sociedade capitalista, a luta de classes entre burguesia e proletariado encontra-se expressamente instaurada no centro de todos os problemas sociais, por conta disto, a categoria docente, em contato com a sua realidade da forma mais nítida, e identificando as contradições existentes observadas a partir de sua capacidade de percepção, permite que a mesma supere sua falsa cons-

ciência, e caminhe rumo à formação de sua consciência de classe. Os depoimentos de nossos entrevistados apontam, bem, esta nova ótica após adentrarem no movimento. “Em questão de formação de consciência, em questão de formação... Mesmo formação geral do professor, específico, geral do professor. Mas a grande escola foi o sindicato, sem dúvida.” (ANDRADE, 2011)

Os resultados foram grandes ações de massas que impactaram, de certa forma, a sociedade civil e o aparato estatal, e a construção de instrumentos de luta econômica e política, que, com o desenrolar da década de 1980, teve um papel destacado na história do país. Em Minas Gerais, os docentes retomaram o debate acerca da valorização do educador frente ao capital, como também à luta – mesmo que indireta – pela transformação política. Posicionamento este muito claro nas falas dos nossos entrevistados e nas palavras de inúmeros documentos das novas entidades sindicais.

Contudo, é necessário analisar criticamente esse momento de euforia diante de algumas evidências. Para isto, precisamos retomar o conceito de consciência de classe que permeia o nosso trabalho: a capacidade dos trabalhadores em perceberem e identificarem-se enquanto classe, compreender o seu papel na estrutura econômica, social e política na sociedade, identificar seu antagonista no contexto da luta de classes, e seu papel revolucionário enquanto sujeito social de uma possível transformação da realidade. Tendo como base isto, permitirmo-nos analisar se esta consciência desenvolveu-se entre a categoria docente em Minas Gerais no período estudado.

Nesse ponto, não podemos deixar de reconhecer que existe uma sedução de desenvolvermos uma interpretação mecanicista do materialismo histórico que não considera que, embora a ideologia seja determinada pela economia, o movimento histórico em seu conjunto só pode realizar-se por intermédio da ideologia, que representa, precisamente, um momento essencial deste processo e pertence à sua própria legalidade (e, nesta afirmação, não há contradição alguma, caso admita-se, ao mesmo tempo, que numero-

sos elementos da ideologia possam ter natureza contingente, ou seja, não é necessária em sua forma de manifestação particular). A ideia que, conscientemente ou não, preside a concepção materialista vulgar – a saber, que a história obedece a leis econômicas sem que a ideologia, desenvolvida sobre o solo do ser econômico, desempenhe um papel essencial – leva a um tratamento do processo histórico idêntico ao modo pelos quais autores, como Euclides da Cunha, impunham ao homem as constrações da natureza, da geografia e do clima. Nestes casos, o homem é apenas um passivo apêndice de uma lei que lhe é exterior, ignorando-se por completo a relação dialética entre atividade e passividade.

Por conta disso é importante reconhecer que, os trabalhadores em educação, como de diversos outros Estados, foram empurrados à luta pela sua situação precária de trabalho. Seus baixos salários e suas condições cotidianas de trabalho estavam em tal situação, que a categoria só pôde vislumbrar a ação direta por meio de mobilizações e greves para tentar mudar esta realidade. Movidos por interesses corporativistas, buscando resgatar uma condição social e status que, em muitos casos, só existiam nas representações simbólicas hegemônicas na categoria e na sociedade. Não obstante, ao adentrar nessas lutas, esses trabalhadores conseguiam obter uma compreensão maior da própria realidade que eles começavam a contestar política e socialmente, portanto, dispostos a manifestar seus interesses subjetivos, quando não propensos a formular caracterizações, projetos societários, e apontar os meios de sua edificação.

A primeira delas era de que sem uma organização mínima era impossível fazer frente aos seus algozes inicialmente identificados (como por exemplo, o Estado-patrão). Perceberam a necessidade de construir seus próprios instrumentos de luta econômica no marco do sindicalismo combativo, fugindo do conceito associativista colocado em prática por outras entidades existentes até então. A União dos Trabalhadores do Ensino de Minas Gerais foi o reflexo desse posicionamento frente aos desafios existentes para a

categoria naquele momento.

Em um segundo momento, perceberam que a luta pela transformação de sua realidade imediata não se limitava em sua localidade. Compreenderam que a sua categoria não se restringia ao Estado de Minas Gerais, mas combinava, e identificava-se com outras existentes em todo o país. Era preciso avançar na organização sindical dessa categoria nacional, construindo entidades que pudessem instrumentalizá-los. Processo este permeado de contradições e debates profundos.

Aos poucos, perceberam-se como trabalhadores, e que tinham muito em comum com os demais que passavam pelos mesmos problemas e desafios, mesmo que por um momento. Entenderam que o inimigo era uma classe unificada, que, por meio de diversos instrumentos, buscava submetê-los a um regime de opressão. Ou seja, perceberam a necessidade de se unirem na tentativa de fazer frente a um inimigo forte e comum, objetivando a conquista de algo imediato. O nascimento da Central Única dos Trabalhadores contou com esta compreensão desenvolvida no seio da classe trabalhadora, congregando dentro de si diferentes categorias que, em comum, identificavam-se enquanto trabalhadores.

Nesse marco, a categoria docente mineira percebeu que a luta nos marcos econômico-sindicais poderia trazer apenas vitórias provisórias, e que a transformação real de suas condições deveria ser operada, também, no plano político, e em conjunto com outros de sua classe. A formação do Partido dos Trabalhadores em 1980 foi uma das expressões políticas deste movimento.

Percebe-se nesse processo o desenvolvimento de uma cultura da classe, mesmo que, com características particulares entre a categoria docente. Identificar-se enquanto trabalhador começa a fazer parte do cotidiano de muitos professores, apesar de ainda enfrentar resistência de setores internos, que ainda identificavam-se como classe à parte, como reflexo das contradições existentes em seu próprio seio. Por isso, a necessidade de observar estas características a partir de uma ótica processual e dialética. Segundo

Edward Thompson (1987), a classe deve ser uma categoria histórica observada no processo também histórico, somente possível de ser percebida e analisada ao longo do tempo, e não enquanto fato estático, existente instantaneamente. A consciência não pode ser encontrada abstratamente, mas materializada em ações, comportamentos, aspectos culturais coletivos e no autointerpretar de seus próprios membros.

Não obstante, devemos considerar que esse desenvolvimento paulatino em sua consciência não foi fruto exclusivo da espontaneidade de seus sujeitos sociais representados pela base da categoria em luta. Mesmo nos marcos da luta sindical, e na criação de seus instrumentos de ação, a atuação de uma vanguarda organizada externamente foi fundamental para o seu desenvolvimento. Isto fica evidente, tanto nas pesquisas de campo, como também nos legados que resistiram ao longo da história. Organizações políticas de esquerda se fizeram presentes e, profundamente, atuantes desde antes das primeiras grandes mobilizações dos professores mineiros, em 1979. Precisamos levar em consideração a presença e sua participação enquanto sujeitos políticos desta vanguarda.

Como explicitado em outro momento deste trabalho, a consciência de classe surge e desenvolve-se na classe, a partir da própria realidade em que se configura, principalmente em momentos nos quais as contradições existentes no sistema afloram-se, de tal forma, que se torna impossível não enxergá-las. E estas contradições surgem a partir de situações nas quais o ser coletivo percebe que aqueles interesses comuns iniciais se desenvolvem ao longo das lutas, propiciando enxergar além daquilo que inicialmente o colocou na luta.

Identificamos que sem o elemento subjetivo representado pelo partido político⁴¹ da classe trabalhadora, torna-se impossível tal desenvolvimento da consciência de classe. Retomamos uma im-

41 Usamos aqui o conceito de partido político como o instrumento político organizado pela e para a classe trabalhadora, na concepção que Marx e Engels defendem no Manifesto do Partido Comunista de 1848. (2008)

portante citação de Lênin:

Os operários, já dissemos, não podiam ter ainda consciência social-democrata. Esta só podia chegar até eles a partir de fora. A história de todos os países atesta que, pelas próprias forças, a classe operária não pode chegar senão à consciência sindical, isto é, à convicção de que é preciso unir-se em sindicatos, conduzir a luta contra os patrões, exigir do governo essas ou aquelas leis necessárias aos operários, etc. (LENIN, 2010, p. 89)

No caso de Minas Gerais, apesar da categoria perceber-se em uma realidade aviltante, a iniciativa para as primeiras mobilizações surgiu a partir de pequenas organizações de esquerda que iniciavam seus trabalhos no interior do movimento docente em Minas Gerais, tanto em escolas públicas quanto privadas. Os testemunhos de professores, como Rogério Correia e Mauro Puerro, apontam claramente a ação destas organizações no interior do movimento. No entanto, não podemos iludir-nos em acreditar na exclusividade do fator subjetivo/político sobre o movimento; as ideias não sobrevivem externamente à materialidade dos fatos e do contexto da própria categoria.

Mas cabe aqui uma interpelação. A atuação das organizações políticas no interior do movimento garantiu que a categoria desenvolvesse de fato a sua consciência de classe? Aliás, a própria consciência de classe fez-se presente na categoria como um todo? Se analisarmos a história do país, seus acontecimentos, e também as falas de nossos entrevistados, concluiremos que não.

Os trabalhadores em educação mineiros, como os demais de outras regiões do país, avançaram, e muito, no desenvolvimento de uma consciência política, no momento estudado, que permitiu vislumbrar a realidade de uma forma diferente do período anterior. Compreendeu que com a ação direta, por meio de organização coletiva, mobilizações e greves, era possível transformar sua realidade específica de sua realidade próxima. Novamente retomando Lenin:

Para se assegurar do sucesso na luta econômica, as amplas massas operárias, que estavam até agora fora dos sindicatos, passam a correr a eles. Constatase em todos os países capitalistas um crescimento prodigioso dos sindicatos, que não representam mais apenas a organização dos elementos avançados do proletariado, mas a de toda a massa. Uma vez nos sindicatos, as massas procuram fazer deles sua arma de combate. (2008, p. 124)

Para efeito de pesquisa, analisemos ainda mais a categoria docente mineira a partir de suas expressões e consequências no período estudado. Sem negligenciar as mediatas ocorridas anos depois, o período entre 1979 e 1983 representou um marco para a formação da consciência de classe dos trabalhadores em educação de Minas Gerais. Delimitado e fomentado por suas próprias contradições, o processo de desenvolvimento de sua consciência teve nestes anos saltos qualitativos importantes.

É evidente que esse processo ainda não se concretizou; do contrário, ainda está em aberto, e em permanente processo. Não podemos analisar o período em específico sem levar em consideração as contradições e os efeitos futuros, como um processo complexo. Neste caso, os professores, mesmo identificando-se enquanto trabalhadores, e em comum com outros, naquele momento, ainda não compartilhavam do projeto de transformação radical da sociedade – transformação, esta, que propõe o fim da sociedade capitalista e a edificação de uma nova sociedade sem classes, baseada na igualdade e justiça social. Projeto, este, em construção, e que ainda estava em disputa diante da imensa maioria da classe trabalhadora nos anos 1980, apesar da possibilidade de encaminhar-se para isto, caso os fatores objetivos e os elementos subjetivos tivessem desenvolvido, paralelamente, em um mesmo ritmo. A posição dos trabalhadores em educação foi apenas um reflexo do fenômeno que se abateu sobre a totalidade de sua classe social.

Não obstante, devemos observar a história enquanto processo contínuo e permanente, que configura, em seu interior, avanços e retrocessos. Não podemos recortar a história e definir, de fato, o

quanto uma categoria alcançou ou não sua consciência política, ou cumpriu-se seu papel revolucionário na história. Os trabalhadores em educação, como toda a classe social dos trabalhadores, encontram-se, ainda, em fase de desenvolvimento de sua consciência de classe, encontrando, ao longo de seu interior, fases de avanço ou retrocesso. Não podemos deixar de considerar o impacto dos fatores objetivos que se configuraram ao final dos anos 1980 e que se estabeleceram nos 15 anos seguintes. A queda do Muro de Berlim, a quebra, o amortecimento de paradigmas contra-hegemônicos e a ofensiva neoliberal foram fundamentais para a desaceleração da formação de uma possível consciência de classe entre os trabalhadores em educação no específico, e na classe trabalhadora no geral.

Diante disso, precisamos vislumbrar o futuro como uma possibilidade, e não como fatalidade. O movimento sindical brasileiro foi capaz de permitir o avanço e desenvolvimento dos próprios trabalhadores. Houve um importante amadurecimento político desta classe, frente aos desafios impostos pelo capital. O movimento sindical docente esteve inserido neste desenvolvimento, permitindo à categoria posicionar-se diante dos desafios de ordem econômica e política, que apesar da conjuntura desfavorável e das seguidas derrotas, ainda coloca em perspectiva a ação direta de massas como fundamental para transformar a realidade. E o processo em que faz parte esse período histórico estudado ainda está aberto, pois ele segue a própria história da humanidade. E se baseando nesta constatação, vemos que o porvir não se constitui como uma existência destinada, mas sim como um campo de possibilidades em aberto, objetivando uma nova realidade construída de acordo com as necessidades de toda a humanidade.

REFERÊNCIAS

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

ALMEIDA, Manuel Antonio de. *Memórias de um sargento de milícias*. Edição eletrônica. Pará: Biblioteca virtual da Universidade da Amazônia – UNAMA, 2012.

ANTUNES, Ricardo. *O novo Sindicalismo no Brasil*. Campinas-SP: Pontes, 2ª edição, 1995.

ANTUNES, Ricardo. *A Rebeldia do Trabalho*. Campinas-SP: Ensaio, 1988.

ARCARY, Valério. *Esquinas perigosas da História: situações revolucionárias em perspectiva marxista*. São Paulo: Xamã, 2004.

BAUER, Carlos. *A classe operária vai ao campus: esboço de história social, trabalho precário, resistência e ousadia na universidade brasileira contemporânea*. São Paulo: Sundermann, 2010.

_____. *A natureza autoritária do Estado no Brasil contemporâneo. Elementos de história e questionamentos políticos*. São Paulo: Sundermann, 2012.

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

BUCKINGHAM, Will et al. *O livro da filosofia*. Tradução de Rosemarie Ziegelmaier. São Paulo: Globo, 2011.

CEDRO, Marcelo. *Pesquisa social e fontes orais: particularidades da entrevista como procedimento metodológico qualitativo*. In: *Revista Perspectivas Sociais*. Pelotas-RS, Ano 1, nº 1, p. 125-135, março/2011.

COGGIOLA, Osvaldo. *O capital contra a história: gênese e estrutura da crise contemporânea*. São Paulo: Xamã: Pulsar, 2002.

CUNHA, Luiz Antônio. *Educação, Estado e democracia no Brasil*. São Paulo: Cortez, Niterói, EDUFF, 1995.

DAL ROSSO, Sadi. *Mais trabalho!: A intensificação do labor na sociedade contemporânea*. São Paulo: Boitempo, 2008.

DAL ROSSO, Sadi. *Contribuições para a teoria do sindicalismo no setor da educação*. In: *Associativismo e Sindicalismo em Educação – organização e lutas*. Brasília: Paralelo 15, 2011.

DOBBECK, Vera Lúcia Aparecida de Castro. *O professor e a categoria profissional: a construção da consciência política*. Dissertação de mestrado. São Paulo: USP, 2000.

ENGELS, Friedrich; MARX, Karl; LENIN, Vladimir; TROTSKY, Leon. *O marxismo e os sindicatos*. São Paulo: Sundermann, 2008.

FERNANDES, Florestan; PRADO Jr., Caio. *Clássicos sobre a revolução brasileira*. 2ª ed. São Paulo: Expressão Popular, 2012.

FERREIRA Jr., Amarílio. *Sindicalismo e proletarianização: a saga dos professores brasileiros*. Tese de doutorado. São Paulo: USP, 1998.

_____. *Movimento de professores e organizações de esquerda durante a ditadura militar*. In: *Associativismo e Sindi-*

calismo em Educação – organização e lutas. Brasília: Paralelo 15, 2011.

FERREIRA Jr., Amarílio; BITTAR, Marisa. *Proletarização e sindicalismo de professores na ditadura militar (1964 – 1985)*. São Paulo: Pulsar, 2006.

FREDERICO, Celso. *A consciência operária no Brasil*. São Paulo: Ática, 1978.

FRIGOTO, Gaudêncio. *A produtividade da escola improdutiva*. 6ª ed. São Paulo: Cortez, 2001.

GARCIA, Cyro. *PT: de oposição à sustentação da ordem*. 2ª edição revisada. Rio de Janeiro: Achiamé, 2012.

GIROUX, Henry. *Teoria Crítica e Resistência em Educação*. Petrópolis-RJ: Vozes, 1986.

GRAMSCI, Antonio. *Os intelectuais e a organização da cultura*. São Paulo: Civilização Brasileira, 1985.

_____. *Alguns temas da questão meridional*. In: *A questão meridional*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. *Cadernos do cárcere*. 6 vols. Edição de Carlos Nelson Coutinho, com a colaboração de Luiz Sérgio Henriques e Marco Aurélio Nogueira. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999-2002.

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

HARVEY, David. *O enigma do capital e as crises do capitalismo*. São Paulo: Boitempo, 2011.

HELLER, Agnes. *O cotidiano e a história*. São Paulo: Paz e Terra, 1977.

HILSDORE, Maria Lúcia Spedo. *História da educação brasileira*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2005.

HIRO, Cássio Diniz. *De pé oh vítimas da fome: o ascenso de massas e a situação revolucionária no Brasil entre 1978 e*

1989. Trabalho de Conclusão de Curso, Lorena-SP: UNISAL, 2005.

HOBBSAWM, Eric J. *Mundos do trabalho*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

IASI, Mauro Luis. *Ensaio sobre consciência e emancipação*. 2ª ed. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

LENIN, Vladimir. *O estado e a revolução. Obras Escolhidas*. Volume 2. São Paulo: Alfa Omega, 1980.

_____. *O estado e a revolução e a revolução proletária e o renegado Kautsky*. Tradução de Henrique Canary. São Paulo: Sundermann, 2005.

_____. *O que fazer? In: O marxismo e os sindicatos*. São Paulo: Sundermann, 2008.

_____. *Que fazer? Problemas candentes do nosso movimento*. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

LESSA, Sérgio. *Trabalho e proletário no capitalismo contemporâneo*. São Paulo: Cortez, 2007.

LUKÁCS, Georg. *História e consciência de classe: estudos sobre a dialética marxista*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

MARX, Karl. *O Capital: crítica da economia política*. Livro 1. Vol. I. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1971.

_____. *O Capital. : crítica da economia política*. Livro 1. Vol. I. São Paulo: Abril, 1983.

_____. *Teoria da mais-valia: história crítica do pensamento econômico*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1980.

_____. *Miséria da Filosofia*. Rio de Janeiro: Martin Claret, 2ª edição, 2008.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. *A ideologia alemã*. São Paulo: Livraria Editora Ciências Humanas, 1982.

_____. *O Manifesto do Partido Comunista*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2008b.

_____. *A Ideologia Alemã*. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

MATOS, Alessandro Rubens de. *Trajetória do Sindicato dos Profissionais em Educação no Ensino Municipal (SINPEEM): 1986-2004*. Dissertação de mestrado, São Paulo: UNINOVE, 2010.

MONARCHA, Carlos. *Escola normal da praça: o lado noturno das luzes*. Campinas-SP: UNICAMP, 1999.

NOGUEIRA, Arnaldo José França Mazzei. *A liberdade desfigurada: a trajetória do sindicalismo no setor público brasileiro*. 2ª ed. São Paulo: Expressão Popular, 2005.

OLIVEIRA, Francisco de. *A economia brasileira: crítica à razão dualista*. 5ª ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 1987.

OLIVEIRA, Wellington de. *A trajetória histórica do movimento docente de Minas Gerais: da UTE ao Sind-UTE*. Tese de doutorado. Belo Horizonte: UFMG, 2006.

_____. *A trajetória histórica do movimento docente de Minas Gerais: da UTE ao Sind-UTE*. In: *Associativismo e Sindicalismo em Educação – organização e lutas*. Brasília: Paralelo 15, 2011.

PAOLI, Maria Célia ; SADER, Eder. *Sobre as classes populares no pensamento sociológico brasileiro. (Notas de leitura sobre acontecimentos recentes)*. In: *A aventura antropológica*. Organizadora: Ruth Cardoso. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

PARO, Vitor Henrique. *Administração escolar – introdução crítica*. 7ª ed. São Paulo: Cortez, 1996.

PINTO, Geraldo Augusto. *A organização do trabalho no século 20: Taylorismo, Fordismo e Toyotismo*. 2ª ed. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

POMPERMAYER, Malori J. (org.). *Movimentos sociais em Minas Gerais: emergência e perspectivas*. Belo Horizonte: UFMG, 1987.

RIDENTI, Marcelo. *Professores e Ativistas da Esfera Pública*. São Paulo: Cortez. 1995.

RÊSES, Orlando da Silva. *Constituição sócio-histórica do sindicalismo docente da educação básica do Rio de Janeiro*. In: *Associa-*

tivismo e Sindicalismo em Educação – organização e lutas. Brasília: Paralelo 15, 2011.

RODRIGUES, Leôncio Martins. *Partidos e sindicatos: escritos de sociologia política*. São Paulo: Ática, 1990.

SAVIANI, Dermeval. *O legado educacional do “longo século XX” brasileiro*. In: *O legado educacional do século XX no Brasil*. 2ª ed. Campinas-SP: Autores Associados, 2006.

SEVERINO, Antônio Joaquim. *Educação, sujeito e história*. São Paulo: Olho d'Água, 2001.

_____. *Metodologia do trabalho científico*. 23ª ed. São Paulo: Cortez, 2010.

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

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

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

_____. *Algunas observaciones sobre clase y falsa consciencia*. In: *Revista Historia Social*. Instituto de Historia Social U.N.E.D. Valencia: Primavera-Verano, nº10, 1991, p. 27-32.

THOMPSON, Paul. *A voz do passado: história oral*. 3ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

VÁSQUEZ, Adolfo Sánchez. *Filosofia da práxis*. 2ª ed. São Paulo: Clacso – Expressão Popular, 2011.

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

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: *Associativismo e Sindicalismo em Educação – organização e lutas*. Brasília: Paralelo 15, 2011.

VILLELA, Heloisa de O. S. *O mestre-escola e a professora. In: 500 anos de educação no Brasil*. Belo Horizonte: Autentica Editora, 2003.

VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

VYGOTSKY, Lev Semenovitch. *Construção do Pensamento e da Linguagem*. São Paulo, Martins Fontes, 2001.

WELMOWICKI, José. *Cidadania ou Classe?: O movimento operário da década de 80*. São Paulo: Sundermam, 2004.

Fontes documentais

ATA I CONGRESSO DA UTE – Documentos. Pasta do Arquivo do Sind-UTE – 21 e 22/07/1979.

BOLETIM DA COMISSÃO Organizadora do Congresso Estadual dos Professores, nº 4. Belo Horizonte, 1979.

BOLETIM INFORMATIVO da União dos Trabalhadores do Ensino de Minas Gerais. Belo Horizonte, junho de 1981.

BOLETIM da UTE/MG. Belo Horizonte, abril de 1982.

CARTA À COMISSÃO Organizadora do Congresso de Trabalhadores do Ensino de Minas Gerais. Belo Horizonte, julho de 1979.

CARTILHA DA UTE 1979-1987: *um pouco de nossa história*. Belo Horizonte: UTE, 1987.

CONGRESSO DE UNIFICAÇÃO das Entidades dos Trabalhadores do Ensino de Minas Gerais – Caderno de Teses. UTE/SINPEP/SINTEP/AOEMIG/ADVEM, agosto de 1990.

CARTA da Direção Estadual da União dos Trabalhadores do Ensino de Minas Gerais. Belo Horizonte, 6 de março de 1980.

CARTA AO GOVERNADOR Francelino Pereira dos Santos. Belo Horizonte: UTE-MG, 10 de outubro de 1979.

CARTA DA UNIÃO dos Trabalhadores do Ensino de Minas Gerais: Comissão Executiva Nacional. Belo Horizonte, junho de 1980.

CARTA DA UNIÃO dos Trabalhadores do Ensino de Minas Gerais. Belo Horizonte, 26 de setembro de 1980.

CARTA AO MAGISTÉRIO de todo o Brasil. *Confederação dos Professores do Brasil*. Sem data.

CARTILHA DA UTE 1979-1987: *um pouco de nossa história*. Belo Horizonte: UTE-MG, 1987.

CATALDO, Beth. *Professoras: trabalhar como babás?* In: *Jornal Opinião*, edição nº 231. São Paulo, 8 de abril de 1977.

DOCUMENTO *Os professores e a CONCLAT*. Belo Horizonte: UTE-MG, 1981.

DOCUMENTO FINAL do Congresso de Unificação das Entidades dos Trabalhadores do Ensino de Minas Gerais. Belo Horizonte: Sind-UTE/MG, agosto de 1990.

ESTADO DE MINAS, *Jornal*. Arquivo Sind-UTE/MG. Belo Horizonte, 25 de abril de 1980.

ESTADO DE MINAS, *Jornal*. Arquivo Sind-UTE/MG. Belo Horizonte, 4 de maio de 1980.

ESTADO DE MINAS, *Jornal*. Arquivo Sind-UTE/MG. Belo Horizonte, 7 de maio de 1980.

FAZITTO, Vilma. *90 mil pararam*. In: *Jornal Movimento*, edição nº 207-208. São Paulo, 16 de junho de 1979.

FOLHA DE SÃO PAULO, *Jornal*. Arquivo Sind-UTE/MG. São Paulo, 9 de maio de 1980.

INFORME dos Trabalhados do Ensino da Regional Centro-Sul, 1979.

JORNAL MOVIMENTO. Centro de Documentação e Memória da Universidade do Estado de São Paulo – UNESP. São Paulo, 19 de abril de 1980

JORNAL DO BRASIL. Arquivo Sind-UTE/MG. 29 de abril de 1980.

JORNAL DE MINAS. Arquivo Sind-UTE/MG. 7 de maio de 1980.

JORNAL DA TARDE. Arquivo Sind-UTE/MG. Belo Horizonte, 30 de abril de 1980.

PEREIRA, Rosaura de Magalhães. *Entrevista com Rosaura, atual presidente do Sind-UTE*. Arquivo Sind-UTE/MG. Belo Horizonte, sem data.

MODULO III: *O Terceiro momento do professor*. Jornal da União dos Trabalhadores do Ensino de Minas Gerais. Belo Horizonte, novembro de 1979.

RELATÓRIO da Cidade de Teófilo Otoni, 5 de junho de 1979.

SEM TÍTULO, jornal. Arquivo Sind-UTE/MG. Sem data.

Entrevistas

Professora Isabela Maria de Avelar – concedida em 11/02/2012.

Professor Magnus Luberer de Andrade – concedida em 11/10/2011.

Professora Maria de Fátima Ferreira – concedida em 10/10/2011.

Professora Marilda de Abreu Araújo – concedida em 10/05/2012.

Professora Mauricéa Vanja Neves Rocha – concedida em 12/10/2011.

Professor Mauro Puerro – concedida em 13/09/2012.

Professor Rogério Correia – concedida em 11/02/2012.

ANEXO: FOTOS



Foto identificada como uma das mais antigas do acervo do Sind-UTE/MG, provavelmente de 1979. Fonte: Centro de Documentação e Memória (CDM) Sind-UTE/MG



Manifestação pela libertação dos diretores da UTE-MG detidos pelo DOPS, durante a greve de 1980. Luiz Dulci foi um dos presos. Fonte: CDM Sind-UTE/MG



Assembleia dos trabalhadores em educação de Minas Gerais durante a greve de 1980, realizada na Faculdade de Direito da UFMG. Fonte: CDM Sind-UTE/MG



Manifestação durante a greve da categoria em 1980.

Fonte: CDM Sind-UTE/MG



Diretoria da UTE-MG em meados da década de 1980. Identificados nessa foto Sílvio Brandão (de Caxambu), Mirinha, Magnus Luderer (também de Caxambu), Petinha, Luiz Fernando Carceroni e Luiz Dulci. Fonte: CDM Sind-UTE/MG



A impressão ficou a cargo da Bartira Gráfica e Editora Ltda de São Paulo, Brasil, e realizou-se em papel Norbrite, 67 g/m².

Para composição desse texto, foi usada a fonte Minion Pro, corpo 11, com entrelinhas de 13,2 pt., e nos títulos a fonte Aver.

Impresso em abril de 2015.