

Sadi Dal Rosso & Márcia Ondina Vieira Ferreira (orgs)

Sindicalismo em educação e relações de trabalho. Uma visão internacional

Biblioteca
"Sindicalismo em Educação"
Volume 3

Sindicalismo em educação e relações de trabalho.
Uma visão internacional

Biblioteca
Sindicalismo em Educação

Conselho Editorial:

Adrián Ascolani (Argentina)

Amarílio Ferreira Jr. (Brasil)

Aurora Loyo (México)

Julián Gindin (Brasil)

Antônio Teodoro (Portugal)

Carlos Bauer (Brasil)

Savana Diniz Gomes Melo (Brasil)

Sadi Dal Rosso 
Márcia Ondina Vieira Ferreira (orgs)

Sindicalismo em educação e relações de trabalho. Uma visão internacional

*André D. Robert, Andréa Barbosa Gouveia, Antonio Guerrero Serón,
Aparecida Neri de Souza, Cristián Eduardo Matamoros Fernández,
Deise Mancebo, Luiz Carlos Galetti, Márcia Cristiane Völz Klumb Coronel,
Márcia Ondina Vieira Ferreira, Marcos Ferraz, Maria Cristina Cardoso Pereira,
Patrícia Trópia, Robson Santos Camara Silva, Sadi Dal Rosso.*

Biblioteca “Sindicalismo em Educação”
Volume 3

Rede de Pesquisadores sobre Associativismo e Sindicalismo dos Trabalhadores em Educação (Rede Aste)

Copyright © 2015 by: Rede Aste

Edição: Paralelo 15
editoraparalelo15.com.br
editor@editoraparalelo15.com.br
55 61 3478 1816

ISBN: 978-85-5588-000-1

Ficha catalográfica

Dal Rosso, Sadi; Márcia Ondina Vieira; (orgs).

Sindicalismo em educação e relações de trabalho. Uma visão internacional / Brasília : Paralelo 15, 2015.

Biblioteca: "Sindicalismo em Educação", Volume 3.

284 p.

1. Sindicalismo. 2. Associativismo. 3. Organização sindical docente.

I. Sindicalismo. II. Associativismo. III. Educação. IV. Biblioteca "Sindicalismo em Educação". V. Rede Aste. VI. Título. VII. Autores.

CDU: 305

322

323

Sumário

Apresentação: O local e o internacional <i>Sadi Dal Rosso & Márcia Ondina Vieira Ferreira</i>	7
Capítulo 1 ¿Por qué el profesorado no se sindicala? <i>Antonio Guerrero Serón</i>	17
Capítulo 2 De 1968 à década de 2000: lutas por influência e posições cruzadas dos principais sindicatos de professores franceses (primário e secundário) <i>André D. Robert</i>	45
Capítulo 3 Imposición organizativa a los docentes chilenos. Entre el corporativismo y la resistencia a la dictadura militar (1973-1981) <i>Christián Eduardo Matamoros Fernández</i>	65
Capítulo 4 O sindicalismo docente da educação básica no Maranhão: gênese, lutas e desenvolvimento <i>Robson Santos Camara Silva</i>	91
Capítulo 5 Gênese e evolução das organizações dos trabalhadores da educação básica em Sergipe <i>Luiz Carlos Galetti</i>	111

Capítulo 6	
As categorias de profissão e assalariamento na teoria do sindicalismo	143
<i>Sadi Dal Rosso</i>	
Capítulo 7	
Sindicato, Estado e partido: crise de representatividade e descolamento das bases	161
<i>Maria Cristina Cardoso Pereira</i>	
Capítulo 8	
Apropriação da categoria gênero em teses e dissertações brasileiras sobre sindicalismo de docentes	185
<i>Márcia Cristiane Völz Klumb Coronel & Márcia Ondina Vieira Ferreira</i>	
Capítulo 9	
Política educativa e sindicalismo docente: as disputas ao redor do Piso Salarial Profissional Nacional no Brasil	211
<i>Andréa Barbosa Gouveia & Marcos Ferraz</i>	
Capítulo 10	
Expansão da educação superior no Brasil: trabalho docente e conflitos educacionais	233
<i>Deise Mancebo</i>	
Capítulo 11	
O movimento sindical docente contra a proletarização do trabalho no Brasil contemporâneo	247
<i>Aparecida Neri de Souza & Patrícia Vieira Trópia</i>	
Autoras e autores	281

O local e o internacional

Sadi Dal Rosso

✉ Márcia Ondina Vieira Ferreira*

○ adjetivo “internacional” que emoldura este livro tem como objetivo estimular o intercâmbio entre pesquisadores do sindicalismo em educação, procedentes de distintos países, mas não significa que oferecerá uma cobertura minimamente aceitável das realidades que integram o mundo. Indica apenas uma aspiração de transitar para além dos horizontes do nacionalismo acadêmico em direção a problemas centrais, presentes na ação e organização sindicais nas mais distintas regiões do planeta.

Os sindicatos de educação constituem uma das mais fortes organizações sindicais em âmbito mundial, tanto em número de filiados quanto em ação política. Por estas e outras razões são objeto destacado de pesquisa e suscitam inúmeros problemas de ordem teórica, metodológica, política e prática. Sirva o fato de que os sindicatos de educação definem, em muitos casos, a pertença à organização mediante o critério de profissão. Todavia, a teoria do sindicalismo projeta-se para além deste critério de educar à medida que traz para o interior da discussão a ótica do assalariamento e as relações de trabalho.

Sindicatos em educação, a despeito de sua força, ainda não constituem verdadeiros casos de organização transnacional. A existência da Internacional da Educação (IE) não impede que as relações de trabalho estejam confinadas, até hoje, ao território dos Estados nacionais. Mas a expansão de empresas transnacionais de educação, especialmente no ensino superior, indica que em breve reforçará a constituição de sindicatos transnacionais.

* Sadi Dal Rosso, da Universidade de Brasília, e Márcia Ondina Vieira Ferreira, da Universidade Federal de Pelotas.

O livro, entretanto, apresenta ao leitor uma visão que ultrapassa os limites administrativos dos Estados-nação. Estudos sobre gênese dos sindicatos em educação no Brasil dialogam com práticas sindicais entrecruzadas das organizações francesas entre os anos 1968 e 1990. A análise do desenvolvimento sindical que aponta para a fragmentação, para a crise de representatividade e o descolamento das bases como problemas maiores do sindicalismo brasileiro, encontra o sindicalismo chileno debatendo-se ante cooptação e resistência ao regime, questões que abrem ampla gama de pesquisa sobre a relação entre sindicato e Estado em períodos de ditaduras, como ocorreu em praticamente todos os países da América Latina, Ásia e África, em determinados momentos da história recente. Por fim, a razão de os professores não se sindicalizarem é uma questão não só espanhola, mas da ação cotidiana do dirigente sindical em qualquer canto do mundo.

Ensaio sobre a expansão do ensino superior brasileiro e seus problemas, sobre o piso salarial nacional do professor da educação básica, que tem sido o móvel de muitas greves no Brasil, e sobretudo questões teóricas, entre as quais, gênero e docência, profissão e assalariamento fazem parte dos temas discutidos no livro.

Visto sob outra ótica, a coletânea apresenta dois tipos de trabalhos. O primeiro reúne estudos dedicados a investigar, em especial, organizações sindicais ou mobilizações docentes, bem como trabalhos críticos a estratégias de desenvolvimento e consolidação de organizações sindicais. O professorado atuante nessas análises é oriundo de geografias distintas, distribuídas em quatro países: Brasil, Espanha, França e Chile. O segundo tipo de estudos analisa processos atuais de regulação do trabalho docente, abordando ou não consequências em termos de conflitos ou resistências no campo da educação, mormente no Brasil.

Este terceiro volume da “Biblioteca Sindicalismo em Educação” reúne alguns dos materiais trazidos para o debate efetuado durante o IV Seminário Internacional da Rede Aste (Associativismo e Sindicalismo dos Trabalhadores em Educação), ocorrido na Universidade Federal Fluminense, em abril de 2013, bem como outros estudos especialmente selecionados para fazer parte deste livro, totalizando onze textos de pesquisadoras e pesquisadores.

Vale destacar que grande parte dos capítulos resulta de projetos de pesquisa financiados por agências de pesquisa nacionais e internacionais. O CNPq, por exemplo, apoiou o projeto “Gênese, desenvolvimento e fragmentação no

sindicalismo em educação”, do qual resultaram vários capítulos deste livro.

Com a divulgação desses textos, pretendemos dar continuidade ao projeto central da Rede Aste, no que se refere ao intercâmbio entre pesquisadores e paulatino preenchimento de algumas lacunas teórico-metodológicas presentes no campo. Desta forma, temos tentado ampliar nossos contatos para solidificar a pretensão de nos tornarmos uma rede de pesquisa internacional; e insistimos na necessidade de debater diferentes marcos de análise, estimular novos objetos a serem investigados e propiciar o conhecimento de casos, mormente aqueles abordados insuficientemente ou reintroduzidos com novas ênfases.

Iniciamos a obra publicando um texto de Antonio Guerrero Serón¹, sociólogo espanhol e professor catedrático da Universidade Complutense de Madri. Falecido em 14 de dezembro de 2013, por esse meio gostaríamos de render-lhe homenagem. Em sua juventude, Antonio foi professor de ciências sociais, em nível de ensino médio, e sindicalista. Participou ativamente da criação da Federación de La Enseñanza de Comisiones Obreras (FE-CCOO), atuando, posteriormente, como seu secretário de Relações Internacionais. Isso marca sua trajetória, pois, além de pesquisador e docente com excelente formação, sua experiência como militante sindical com conhecimento do sindicalismo em nível internacional e professor de escola permitiu-lhe investigar a condição docente como quem produz um conhecimento situado, tal como defendem algumas epistemólogas feministas. Contudo, dentro dessa ótica, evitou a postura de romantizar as vozes dos investigados, examinando de forma sempre crítica e lúcida o observado.

Como ele mesmo narra:

Sua trajetória como investigador surge de um ajuste de contas com seu passado de professor de ensino médio e da militância sindical, observável em seus artigos, livros e participações em livros coletivos sobre o professorado e sua inserção na estrutura social por meio dos processos de profissionalização e proletarização, presentes nos processos de associacionismo profissional ou sindical (2006: 26).

No texto aqui publicado, Antonio perguntava-se, há cerca de um quarto de século: “por que o professorado não se sindicaliza?”, resumindo o estudo

1 Versões desse texto já foram publicadas anteriormente (Guerrero, 1990; 1991). Agradecemos encarecidamente à María Jesús Aragonese, viúva do autor, a gentileza de permitir-nos publicá-lo aqui; e à Bruna Ferreira Gugliano, pela digitação esmerada.

feito das formas de associativismo docente após a democratização da Espanha, mais especialmente na Comunidade de Madri (Guerrero, 1993). Das descobertas indicadas, é possível chamar a atenção sobre o desinteresse e as críticas docentes em relação aos sindicatos, independentemente da vertente política dos mesmos, conduzindo a um baixo índice de filiação. Mas essa pesquisa é realizada a partir da tentativa de caracterização dos perfis de docentes e das identidades sobre a docência em disputa no contexto analisado, com base em referenciais provenientes da sociologia do professorado, dos grupos de discussão com docentes não universitários e de entrevistas realizadas com dirigentes sindicais. A preocupação maior do texto não é estabelecer características e diferenças entre os sindicatos e as associações existentes no campo da educação, mas destacar quais as representações sobre eles apresentadas por docentes, matizando-as segundo especificidades de gênero, nível de ensino e faixa etária das e dos mesmas(os). O resultado é um estudo preciso nas conclusões retiradas da construção de seus dados e que abrange os dois temas principais deste livro: trabalho e sindicalismo docente.

A publicação do texto abre espaço para futuras avaliações do sindicalismo docente na Espanha, no espaço da Rede Aste.

O capítulo de André-D. Robert, escrito originalmente em francês, foi traduzido por Lícia Maria Umbelino, com maestria em linguística em Paris e professora de francês na Aliança Francesa, em Brasília, por muitos anos. O presente artigo sobre as lutas de poder e as posições entrecruzadas dos principais sindicatos de professores franceses é desenvolvido em quatro tempos. Após os acontecimentos de maio-junho de 1968 [1], em sua maioria relacionados a questões de ensino e educação, os sindicatos de professores do ensino primário e secundário (SNI, SNES) se posicionam retomando as bases de sua identidade ideológica, profissional e política, estabilizada desde o final da Segunda Guerra Mundial. As diferenças são muito evidentes, ainda que duas organizações (SNI, SNES) pertençam à mesma federação (FEN). A reforma Haby (a partir de 1975) [2] é uma oportunidade de construir uma frente unida de fachada, que, rapidamente se deteriora diante da nova política educacional conduzida pela esquerda (após 1981), particularmente no que diz respeito à ação afirmativa [3]. Com o desenvolvimento do ensino secundário e do aumento significativo de seus professores, a crise entre estes e os professores primários estourou dentro da FEN no início de 1990, redesenhando o

quadro sindical e os campos das lutas, que devem ser doravante analisadas sob um novo ângulo (com o exemplo da longa greve de 2003) [4]. As posições entrecruzadas continuam a existir em diferentes países. No Brasil, elas aparecem nas divergências entre correntes partidárias no interior dos sindicatos.

Christián Eduardo Matamoros Fernández apresenta um estudo específico sobre a realidade do Chile, cujas conclusões podem ser estendidas, preservadas as peculiaridades específicas, aos demais países da América Latina, que passaram por ditaduras após a década de 1960. A discussão entre corporativismo e resistência surge a partir de um fato curioso: a organização dos docentes chilenos por imposição do governo, estabelecendo assim uma relação muito particular de controle entre Estado e sindicato. A ação da ditadura militar foi muito além do controle institucional para uma organização fortemente vinculada ao projeto do governo deposto de Salvador Allende. Empregou métodos ferozes de eliminação física de lideranças sindicais e docentes e atuou profundamente no terreno da reforma ideológica das consciências de docentes e de estudantes. A discussão substantiva do capítulo é levada a termo mediante uma estratégia qualitativa de produção de informações por meio de entrevistas.

Os dois estudos seguintes trazem importantes contribuições ao conhecimento do sindicalismo no Brasil, pois se dirigem a dois estados sobre os quais a pesquisa é restrita: Robson Santos Camara Silva ocupa-se do estado do Maranhão e Luiz Carlos Galetti do estado de Sergipe, oferecendo-nos, ambos, elementos novos relativamente à gênese e ao desenvolvimento contemporâneo do sindicato.

O capítulo desenvolvido pelo primeiro desses autores tem por principais objetivos reconstruir os processos pelos quais se organizou o magistério maranhense, inicialmente sob a forma associativa e, posteriormente, na forma sindical, até alcançar o grau de consolidação que essas organizações exibem nos dias atuais; identificar as organizações de trabalhadores docentes que se formaram ao longo da história da educação maranhense, sua natureza e as razões que conduziram a uma pluralidade de entidades; analisar o associativismo e o sindicalismo enquanto formas de resistência e de ação proativa dos trabalhadores docentes no Maranhão; relacionar o contexto histórico e político com a emergência do associativismo e do sindicalismo do magistério; levantar as principais lutas do magistério e periodizar sua evolução, bem como analisar as condições atuais do sindicalismo docente maranhense. A análise do desenvol-

vimento histórico do associativismo e sindicalismo maranhense, apresentada por Robson Silva, recupera a configuração de entidades que possuíam o intento de representar todo o professorado (Associação Pedagógica Almir Nina e Departamento Maranhense da Associação Brasileira de Educação), sendo que, posteriormente, emergiram outras formas de representação – Sindicato dos Trabalhadores do Ensino da Rede Particular (Sinterp), do Sindicato dos Professores públicos, Especialista em Educação pública e Servidores Públicos da Educação do Estado do Maranhão (Sinproessem) e do Sindicato dos Profissionais do Magistério Público de São Luís (Sindeducação). A legislação cunhada no regime militar foi responsável por produzir a fragmentação entre os professores públicos e os da rede particular, uma vez que era proibido aos primeiros se organizarem sindicalmente e constituírem um sindicato único para todo o magistério de sua região geográfica. Para o autor, o associativismo e o sindicalismo docente no estado brasileiro em análise se desenvolveram numa sociedade cujo grau de controle se mantinha fortemente ativo, não sendo possível erigir entidades de defesa de interesses laborais sem fazer mediações com o poder político local.

Por sua vez, Luiz Carlos Galetti pesquisou gênese e evolução das organizações e associações dos trabalhadores da educação básica em Sergipe, principalmente na capital, Aracaju. Apresenta problemas que foram ocorrendo durante a história dessas associações, que surgiram com grande defasagem em relação às associações da classe operária: o rígido e brutal controle governamental e patronal; a influência de partidos políticos e oligarcas em sua criação e evolução; as fragilidades e debilidades políticas e organizacionais dessas associações pré-sindicais; dificuldades enfrentadas no período da ditadura militar; sua transformação em sindicatos, decorrente das lutas no período da Assembleia Nacional Constituinte de 1988; e os principais motivos que determinaram a divisão em dois sindicatos da educação básica, o Sindicato dos Profissionais de Ensino do Município de Aracaju (Sindipema) e o Sindicato dos Trabalhadores da Educação no Ensino de 1º e 2º Graus da Rede Oficial do Estado de Sergipe (Sintese-SE), um dos sindicatos mais fortes e mais combativos de Sergipe.

O artigo de Sadi Dal Rosso debate sobre o emprego da categoria de profissão para o estudo do sindicalismo. A divisão dos sindicatos por proximidade profissional parece corresponder a uma necessidade sociológica representada pelo *habitus* próprio a cada campo profissional. As ciências da educação também lançam mão de semelhante argumento com base no processo identitá-

rio gerado pelo exercício da mesma profissão. Curiosamente, a Consolidação das Leis do Trabalho (1943) emprega vigorosamente a categoria de profissão como princípio fundador do sindicalismo. Entretanto, o critério não é tomado generalizadamente como critério para a organização sindical. É o caso da Alemanha, país com pouco mais de uma dúzia de sindicatos, onde existe algum tipo de proximidade e identidade sindical, mas que não corresponde à categoria de profissão como princípio fundador. Ademais, funcionalmente, a categoria de profissão permite a extensão da divisão sindical em um nível que jamais encontra fim. Daí que a ideia do sindicato, como centro aglutinador dos trabalhadores e pilar de unidade, parece esvaír-se ante a fragmentação sem fim. Essa é uma razão para que a teoria do sindicalismo busque suas fontes em outras margens, entre as quais as relações assalariadas.

Maria Cristina Cardoso Pereira aborda duas questões das complexas relações entre sindicato, Estado e partido: a crise de representatividade e o descolamento das bases. Mediante sutil abordagem epistemológica, submete a institucionalização do sindicalismo no Brasil, bem como os papéis das direções sindicais como guardiães e a enorme tentação à adesão a partidos ou às forças que se encontram no governo à severa crítica, especialmente o impulso das direções sindicais a autonomizarem-se frente às bases. A crítica estende-se às práticas que confundem a direção sindical com a direção do partido. Metodologicamente, o artigo realiza uma análise empírica do quadriênio 2011-2014, concentrando-se sobre as experiências dos professores das universidades federais nas difíceis negociações com o governo, dos garis no Rio de Janeiro e dos metroviários em São Paulo e Curitiba. A autora constrói a hipótese de uma aproximação de novo tipo entre sindicatos e Estados, sendo este novo tipo uma forma de desmobilização das modalidades de enfrentamento criadas e sustentadas pelas bases em favor de formas negociais pelo alto, levadas a termo por entidades sindicais que se aproveitam da proximidade política com governos e do instrumento da fragmentação das bases com alicerces solidamente ideológicos e político-partidários.

Márcia Cristiane Völz Klumb Coronel e Márcia Ondina Vieira Ferreira têm se dedicado a juntar peças soltas, desse gigantesco quebra-cabeças formado pelos estudos sobre sindicalismo docente, relativas aos poucos estudos que usam a categoria gênero em suas interpretações. No texto apresentado, o que demonstram é que, apesar da incipiente produção, o gênero tem ajudado a dar sentido ao ativismo docente, procurando por diferenças nas formas de atuar e

evidenciando agentes muitas vezes obnubilados pela perspectiva homogeneizadora dos sindicatos, terminantemente organizações com caráter masculino. Os estudos analisados pelas autoras são, todos, dissertações e teses focados em docentes da educação básica brasileira e a maioria deles elaborada na última década do século XX, o que permite às autoras sugerir para futuros estudos mudanças que teriam ocorrido neste período com relação às condições de gênero e suas representações. Entre as mudanças, torna-se relevante estudar se o empoderamento das mulheres relativamente à atuação sindical e à inserção na sociedade em geral tem progredido e quais seriam seus dificultadores. Cabe destacar ainda a abordagem metodológica do tipo observar o gênero em funcionamento e resgatar as representações de gênero segundo o sexo dos sujeitos, que as autoras endossam enfaticamente.

As disputas em torno do piso salarial profissional é o tema abordado por Andréa Barbosa Gouveia e Marcos Ferraz. Com efeito, inúmeras greves têm sido realizadas pelos docentes da educação básica com vistas a alcançar o direito ao piso salarial. O tema coloca os educadores em disputas duradouras frente a frente aos administradores públicos. O móvel do piso salarial tem se manifestado como um fator importante gerador de movimentos, papel que certamente não cessará antes de os educadores verem suas reivindicações atendidas. Na condução dos movimentos estudados, destaca-se a coordenação da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE) que conseguiu construir e manter a unidade temática, pelo menos no conjunto das forças políticas que a apoiam. Os autores percebem, entretanto, que a unidade temática não se expandiu para o terreno da ação entre os entes federados participantes, o que potencialmente poderia gerar uma diacronia entre unidade temática e diversidade temporal da ação.

O estudo de Deise Mancebo é o único cujo campo de investigação é exclusivamente a educação superior, voltado aos conflitos gerados, no âmbito desta, a partir das consequências da reforma administrativa do Estado brasileiro, desenvolvida mais especificamente desde 1995. A pesquisadora analisa três das recentes tendências de expansão desse nível educativo, indicados por ela como 1. o expressivo aumento das instituições de ensino superior com fins lucrativos; 2. a expansão de vagas, matrículas e cursos nas instituições federais de ensino superior, seja pela multiplicação dos campi de instituições já existentes, pela expansão do número de instituições, ou ainda mediante progra-

mas de reestruturação do setor, como é o caso do programa de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni); e 3. a forte diferenciação de cursos, instituições e modalidades de ensino de graduação, especialmente por meio do ensino a distância (EaD). Para cada tendência é apontada a existência ou não de resistências produzidas pelos trabalhadores docentes. As tendências recentes, todavia, indicariam para a necessidade de rompimento do isolamento sindical e construção de uma aliança mais profunda entre trabalhadores da educação e o conjunto da sociedade.

O capítulo de autoria de Aparecida Neri de Souza e de Patrícia Vieira Trópia tem por objeto as condições do trabalho docente e o movimento grevista dos professores. O contexto geral refere-se a greves realizadas por docentes brasileiros ante distintas formas de precarização do trabalho que vieram se acumulando durante os últimos anos. Com efeito, a década de 1990 caracterizou-se pelo predomínio da ideologia neoliberal, que, em seu postulado das condições mais puras do livre mercado, inclui, entre outros elementos, a desnecessidade do sindicato e a impropriedade das greves. Foi neste período que ocorreu, no Brasil, a grande greve de petroleiros, reprimida duramente pelo governo, e que teve um efeito simbólico sobre as demais greves, incluindo as do setor da educação. Nos anos 2000, ascende a política neodesenvolvimentista na economia brasileira e surge com grande força social na pauta dos docentes do ensino básico a reivindicação pelo piso salarial unificado nacionalmente.

O artigo emprega como elementos de análise empírica, por um lado, mudanças ocorridas no processo de regulação das condições de trabalho docente e, por outro, informações sobre greves realizadas por docentes entre 1990 e 2012, produzidas pelo Departamento Intersindical de Estudos e Estatísticas Socioeconômicas (Dieese). O uso inovador, especialmente deste segundo conjunto de informações sobre as greves, permite suscitar questões e debates não só quanto à precarização das condições laborais dos docentes quanto também ao papel do sindicato, aos movimentos paredistas dos professores, as relações entre sindicato e Estado, bem como articulações dos movimentos específicos do campo da educação, uma categoria que hoje é extremamente ativa, com os movimentos gerais dos trabalhadores.

Desta forma, este livro, que contempla uma visão internacional de sindicatos em educação e relações de trabalho, conclui com um texto sobre resistência docente.

Gostaríamos de chamar a atenção sobre uma particularidade dos autores e autoras citados: somos todos/as docentes. Assim, somos parte da categoria que analisamos, mas nem por isso perdemos a curiosidade de apontar elementos novos e de relatar quaisquer resultados que tenham transparecido. Por esse motivo, consideramos que o conjunto formado por essas produções representa uma importante contribuição aos estudos sobre sindicalismo e relações de trabalho na área de educação. Esperamos que quem nos leia tenha uma sensação semelhante.

REFERÊNCIAS

GUERRERO SERÓN, Antonio. *El magisterio en la comunidad de Madrid; un estudio sociológico*. Madrid: Consejería de Educación y Cultura, 1993.

———. La etnografía ataca de nuevo o retórica y realidad de la innovación pedagógica en las organizaciones escolares. *Cadernos de Educação*, n. 26, p. 11-26. Pelotas, Jan.-Jun. 2006.

———. ¿Por qué el profesorado no se sindicaliza? In: SÁNCHEZ, Jesús M. (Ed.). *La sociología de la educación en España*, p. 187-195. Madrid: JMS Editor, 1991.



¿Por qué el profesorado no se sindicaba?

Antonio Guerrero Serón*

INTRODUCCIÓN

Este trabajo quiere aportar un mayor conocimiento del profesorado como grupo ocupacional, de su mentalidad y de sus problemas. Intenta contribuir desde la sociología interpretativa y con técnicas principalmente cualitativas al estudio del profesorado de enseñanza estatal no universitaria, es decir de Enseñanza General Básica (EGB) y de Enseñanzas Medias Formación Profesional (FP) y Bachillerato Unificado y Polivalente (BUP), en la perspectiva de su ejercicio profesional y sus implicaciones organizativas. Más en concreto, trata de saber que hay de cierto en decir que tales profesores están poco sindicados y en qué medida ello tiene que ver con sus actitudes ante el desempeño de su ocupación.

MARCO TEÓRICO

El trabajo parte de una hipótesis que considera que el profesorado se mueve entre el profesionalismo y la proletarización, que se encuentra sometido a una dinámica entre sentirse y actuar como profesionales y situarse y comportarse como trabajadores. En esta dualidad, cuando no ambigüedad, la ausencia de unos referentes organizativos claros les hace mantener una situación ambivalente e indecisa con respecto a las asociaciones y sindicatos existentes en el sector, lo que se refleja en unas tasas de afiliación bajas.

* Universidad Complutense de Madrid (España).

Recurriendo a la literatura sobre el tema, el profesionalismo viene a ser entendido tanto como el proceso por el que unos grupos sociales ganan una determinada posición social derivada de la posesión de una serie de conocimientos y del ejercicio de una ocupación, como la ideología derivada de esa situación. El enfoque funcionalista del profesionalismo aporta un modelo o tipo-ideal que engloba una serie de características propias de los profesionales liberales (médicos, arquitectos o abogados) y que, si bien puede ser caracterizado de cierto esquematismo y rigidez, sirve de comparación del grado de profesionalización de cada ocupación. Tal modelo de “profesionalidad” caracteriza al grupo por tener sus miembros los siguientes atributos:

1. una *formación universitaria* y un alto grado de conocimientos;
2. un *ideal de servicio* proveniente de la *vocación* o llamada que las ha llevado a ese ejercicio, con una orientación hacia intereses comunitarios, antes que propios;
3. mecanismos de *auto-control* de su práctica profesional mediante códigos éticos elaborados por las propias asociaciones voluntarias en que se organizan en el proceso inicial de socialización (formación) y en el trabajo; y
4. un sistema de *recompensas simbólicas* (honorarios) que, si tiende a mistificar lo mercantil y monetario como espurio, les sitúa en los niveles medios y altos de la estructura social.

Según este modelo, las ocupaciones que no cumplan del todo estos requisitos serán catalogadas como carenciales o deficitarias y no podrán ser consideradas profesiones. Como en los casos de la enfermería, la asistencia social o la enseñanza, serán llamadas paraprofesiones, o semiprofesiones (Etzioni, 1969).

Pero, en todo caso,

el modelo de profesionalidad no es sólo una descripción abstracta que utilizan los sociólogos. Los propios profesionales lo hacen suyo para justificar sus diferencias y privilegios, para legitimar sus intereses y deseos de movilidad. Esa asunción lo convierte en ideología. Es entonces cuando podemos hablar de profesionalismo (Martín-Moreno & De Miguel, 1982: 53).

Desde otras posiciones, esta misma ideología defensora del modelo profesional y sus intereses es o puede ser promovida desde “el estado [...] como medio para controlar las acciones radicales y amplias de los profesores en relación con sus condiciones de trabajo” (Lawn & Ozga, 1988: 193), como estrategia

promotora de conductas responsables y como antídoto del sindicalismo. Ello no obsta para que, a veces, tal profesionalismo pueda convertirse en “un medio de resistencia (para) enfrentarse al control del proceso laboral por parte del patrono” (Lawn & Ozga, 1988: 194), de resistencia en épocas de crisis frente al estado. Incluso para otros autores puede formar parte del intento, por parte de las mujeres, de hacer frente a la dominación masculina y ganar terreno en una ocupación donde son ampliamente mayoría (Apple, 1988: 108).

Precisamente, estos autores, Lawn y Ozga, de una parte, y Apple, de otra, entienden que los profesores están inmersos en un proceso por el cual van siendo absorbidos en la clase obrera, a través de la pérdida progresiva del control de su trabajo que, en última instancia, les hará equipararse al proletariado industrial carente de dicho control. La tesis de proletarización, como se conoce, deriva en gran parte de la reelaboración marxista de Harry Braverman (1974) para quien, la pérdida progresiva del control que los trabajadores tienen de su trabajo se produce tanto por el proceso de *deskilling* o descualificación profesional, como por la separación entre concepción y ejecución en el proceso de trabajo. Paralelamente, se produce una re-cualificación en sectores minoritarios de trabajadores que se hacen cargo de las tareas de concepción del trabajo.

La descualificación, en el caso del profesorado, procede de la partición y rutinización de las tareas docentes; de su “intensificación” (Apple, 1988: 105); de la separación entre la docencia y la gestión de los centros, cada vez más en manos de cargos unipersonales; y de la pérdida del control del currículum (diseños curriculares, libros de texto, enseñanza asistida por ordenador, cursos preparados, fichas de trabajo, etc.) controlado cada vez más por el poder creciente de determinadas instancias de contextualización del conocimiento (administraciones educativas, universidades y editoriales de libros de texto, fundamentalmente). Al tiempo que una descualificación generalizada, una minoría se recualifica en técnicas burocráticas y de gestión (dirección, secretaría, “reforma”, diseños curriculares, ...). Por esta vía, se introducen, o intentan introducirse, criterios de jerarquización propios de organizaciones burocráticas y del trabajo fabril, a través de la “carrera docente”.

Como quiera que la minoría recualificada está integrada, casi toda ella, por los profesores varones de los claustros, la introducción de la variable género aparece ahora como necesaria para analizar el trabajo docente, más allá de un análisis aritmético de la “feminización”.

En definitiva, lo que se pone en juego es, esquemáticamente hablando, saber si el profesorado está sometido a la dinámica apuntada y, en caso de ser cierto, si hay algún tipo de relación entre el situarse en una de las posiciones y el orientarse hacia un tipo específico de sindicalismo. De cumplirse la tesis profesionalista, la inclinación sería hacia las asociaciones y sindicatos profesionales y de cuerpo. De darse la tesis de la proletarización, la afiliación sería en sindicatos progresistas y de clase.

A priori y haciendo referencia a los datos oficiales de las elecciones a representantes de Juntas de Personal del Ministerio de Educación, celebradas a fines de 1987, el panorama está más o menos equilibrado, con una inclinación hacia los sindicatos progresistas – Unión General de Trabajadores (UGT), Unión Confederal de Sindicatos de Trabajadores de la Enseñanza (UCSTE)¹ y Comisiones Obreras (CCOO) – frente a los corporativos – Asociación Nacional del Profesorado Estatal (ANPE) de Enseñanza General Básica y Confederación Sindical Independiente de Funcionarios (CSIF) por 5 a 4 (52% vs. 40%). Sin embargo, la tasa de afiliación, como se verá más adelante, es baja y, en todo caso, parece distribuirse de forma muy parecida entre las cinco opciones sindicales.

Toda una serie de cuestiones, pues, quedan abiertas: ¿Cómo explicar esa baja afiliación?, ¿cuál es la actitud del profesorado ante los sindicatos?, ¿qué razones aducen los profesores/as sindicados?, ¿qué otras personas que no lo están?, ¿qué dicen los propios sindicatos?

METODOLOGÍA

Para responder a ellas y ver cómo se pone de manifiesto la dinámica entre el profesionalismo y la proletarización en el sector de la enseñanza, se diseñó un trabajo de tipo cualitativo, consistente en una serie de entrevistas con dirigentes de las distintas opciones sindicales y la realización y posterior análisis de dos grupos de discusión entre profesorado estatal no universitario, en cuya selección se tuvieron en cuenta las variables edad, género y nivel educativo.

De la configuración de los grupos, se puede sostener que nos situamos dentro del sector del profesorado más proclive a una opción progresista en la

1 Desde 1990, a UCSTE tornou-se a Confederación de Sindicatos de Trabajadoras y Trabajadores de la Enseñanza (STEs Intersindical) (nota de Márcia Ondina V. Ferreira).

enseñanza, con lo que ello supone tanto de potencialidades como de flaquezas. En relación a la variable edad, el abanico recogía desde profesoras muy jóvenes, en torno a los veinticinco años, hasta las personas que rondaban los cincuenta. En cuanto al género, había más mujeres que hombres, en una proporción de dos a uno, lo que, además de reflejar la composición porcentual del sector, se demostró una acción positiva, desde el momento que permitió a las profesoras una posibilidad real de expresarse. Por último, la composición por niveles se reflejó en una presencia mayor de profesorado de EGB y menor de medias (FP y BUP). En ambos casos, tanto por la edad como por el tipo de centro de procedencia como por propia convicción, se estaba en presencia de “el tipo de gente que colabora en este tipo de cosas”², es decir, gente “movida”, con inquietudes y ganas de plantearse y ayudar a solucionar problemas.

Se señala esto, tanto por razones de ética investigadora como para prevenir posibles interpretaciones fuera de contexto y situar el análisis en su dimensión real; sin pretensiones de validez estadística o extrapolación a otras situaciones.

SOBRE LA TASA DE SINDICACIÓN

Como una última consideración previa y al objeto de dejar el conjunto de análisis a los puntos de vista de los propios profesores, conviene hablar ahora acerca de las dimensiones de la afiliación desde el punto de vista sindical, recogiendo lo que al respecto señalaron los dirigentes sindicales sobre el tema.

De acuerdo con ellos, la tasa de sindicación entre el profesorado no es, desde el punto de vista comparativo, tan baja como se señala, ya que sigue la pauta general del país que es de por sí baja. Se puede sostener que si los profesores se sindicaron poco, no lo hacen menos que el resto de la población asalariada. Incluso parece que lo hacen en mayor medida que los otros funcionarios, como ponen de relieve los diferentes líderes sindicales. Para éstos, la afiliación en la enseñanza oscila en torno al 20% del sector. Es decir, que alrededor de cincuenta mil docentes, del cuarto de millón que integra la plantilla del profesorado estatal de EGB, FP y BUP pertenecen a algún sindicato. A la hora de valorar esta afiliación, existen variaciones desde el punto de vista comparativo,

2 En adelante, toda las expresiones entre comilladas que no se referencien deberá entenderse que han sido sacadas de la transcripción literal de las cintas donde se grabaron los grupos de discusión.

ya que si para algunos es “equivalente a la tasa media” (J. Doz, CCOO); para otros es desde una “tasa mayor que la general” (P. Maceda, UCSTE) a “la afiliación más alta de todos los sectores (de funcionarios), salvo los Pilotos de líneas aéreas (SEPLA)” (J. Sánchez, CSIF) o, incluso, “la más alta de la función pública, igual que en Europa” (D. Céspedes, ANPE). No deja de ser sintomático el pesimismo comparativo de las “centrales” *versus* el optimismo de los autónomos, quizás sea porque el profesorado que se afilia lo hace más a estos sindicatos, o quizás porque, como señalaba el dirigente de UCSTE, en un sindicato autónomo “nunca sabes que hay en los otros sectores”.

Las razones que los sindicatos dan para explicar esta afiliación, van en consonancia con su situación así como con su modelo sindical. Para el líder de ANPE, optimista como se mostraba con la afiliación a su asociación, no procedía argumentar sobre algo que no existía, cual era la baja afiliación. Para Pío Maceda, de UCSTE, enfatizando el tema de la unidad, es “la gran división sindical (la que) resta posibilidad de afiliación”. Algo en lo que coincide Javier Doz, de Comisiones, quien ve tres razones a la hora de explicar la tasa de afiliación: 1) la ruptura de la tradición sindical unitaria; 2) la manera de hacer los sindicatos por arriba, y 3) las características psico-sociológicas del profesorado que, en su opinión, no les inclina hacia la afiliación. Encarna Asensio, de la Federación de Trabajadores de la Enseñanza de la Unión General de Trabajadores (FETE/UGT), pone el énfasis en la falta de madurez sindical y en la inexistencia de organizaciones sindicales estables frente a los movimientos socio-políticos de representación, favorecidos por la actual legislación.

En definitiva, pues, la valoración que los propios sindicatos hacen de su afiliación no es en absoluto negativa, yendo desde la positiva complacencia existente en los sindicatos autónomos, a la búsqueda entre los progresistas de características idiosincráticas entre el profesorado, o de responsabilidades de los propios sindicatos (falta de unidad) o del estado (legislación), que expliquen una tasa de afiliación superior a la media pero aún baja. Con esas razones como referencia y conocidos el marco teórico y la metodología seguidos, se puede pasar a conocer la valoración que los propios profesores y profesoras hacen de su ocupación y las implicaciones que ello supone desde el punto de vista organizativo. De cara a la exposición, ambas cuestiones se van a dividir en cuatro epígrafes, correspondientes a 1. las reivindicaciones del profesorado; 2. las formas organizativas que exponen para su consecución; 3. la percepción

de los sindicatos por el profesorado; y 4; el perfil de los diferentes sindicatos, resultado del significado que cada opción tiene para los participantes.

REIVINDICACIONES DEL PROFESORADO ESTATAL

Cuando los profesores y profesoras reflexionan sobre su situación profesional, parten de una consideración de su prestigio social “por los suelos”. En ese contexto, los ánimos se caldean y surgen las reivindicaciones a borbotones. Entre todas ellas, la discusión se centra básicamente en los temas de la jornada y carga docente, de la indefinición de sus funciones y en el de la formación. Como elemento común a todos ellos y referente obligado, aparece el tema de las retribuciones y la financiación: “los dineros”, como castizamente lo denominó un asistente.

PRESTIGIO SOCIAL DEL PROFESORADO

El profesorado se muestra bastante desmoralizado al valorar su prestigio en la sociedad. Empleando sus propias expresiones: “¿el prestigio social? lo tenemos malo”, decía un profesor de EGB, a lo que respondía una compañera “estamos infravalorados”. Seguramente si decían aquello era por lo que aducía su compañero:

Estamos en una sociedad en que el prestigio social le viene a uno dado por la cantidad de dinero que gana, y el profesorado, que no gana un duro, tiene el prestigio social que tiene, que estamos sufriendo todos: no tiene ninguno.

Las razones de una tan pobre consideración social vienen de largo y no tienen que ver, como a veces se argumenta, con la negativa incidencia de las movilizaciones que protagoniza el profesorado. Las huelgas, al contrario de lo que se pueda pensar, no las ven como negativas, sino hasta con orgullo de cuerpo y no sin cierto mesianismo redentor. Así, al referirse a la más reciente de 1988, hablan de “la huelga, la huelga nuestra, la huelga de profesores”; una huelga que “ha marcado un hito” en las relaciones con el ministerio y la administración y ha sido el comienzo de la solución de los problemas: “casi todo lo que se pueda decir el profesorado hay que referirlo al antes o después de la huelga”, sentenciaba el referido profesor de básica, con la anuencia del colectivo de profesores de la reunión, tanto de EGB, como de FP o BUP.

El origen de la presente situación habría que buscarlo atrás en el tiempo, para atribuírselo a la masiva escolarización que se produce con la modernización de la sociedad española y la Ley General de Educación, al incrementar las matrículas y multiplicar las plantillas. Ello conlleva la pérdida de ese paraíso donde “el médico, el maestro y el cura” eran las fuerzas vivas del pueblo; donde el maestro podía leer el periódico ante cuarenta alumnos que no rechistaban, lo que “ahora no se puede hacer”; donde “el catedrático de instituto era Don José, al que le llevaba tiza y le daba la hora el bedel, mientras que ahora es Pepito y le tutean los alumnos” (“el desprestigio ha llegado a Medias”). Formas todas, como se ven, reminiscencias de tiempos barojianos que, al contrario de las golondrinas, “ya nunca más volverán”. Unos tiempos los de “antes (de) menos pelas pero de más prestigio”.

A partir del 70, con la generalización de la educación para todos, el profesorado ve cómo al aumentar su número se reduce su prestigio. Ahora, la enseñanza “es una profesión en la que todo el mundo mete mano”, argumentaba una maestra que, utilizando la profesión médica como su modelo de referencia profesional, continuaba con un breve pero afilado análisis sobre la institucionalización del conocimiento y el prestigio social y poder profesional que ello conlleva, que para sí lo quisiesen el mismo Freudson o Etzioni:

La nuestra es una profesión, es una semi-profesión, en la que todo el mundo mete mano, todo el mundo opina, todos tienen derecho a pedir, a decir. Yo creo que mientras, por ejemplo el médico, si a uno le duele el estómago y el médico dice que hay que tomarse una pastilla, no le va a decir me voy a tomar esta otra; en cambio, en educación no está reconocido que hay unos profesionales que saben cuáles son las necesidades del niño en cada momento. No es tanto atender a las necesidades de un niño en un momento, sino a las necesidades del padre, a lo que el padre considere que ese niño debe saber en ese momento.

Amargo lamento que reconoce la descualificación profesional operada ante la sociedad, al señalar cómo los conocimientos profesionales son cuestionados por personas legas, restándoles uno de los elementos constitutivos del rango profesional, como el que tiene el médico “por ejemplo”.

En la intervención aparece, además, otro gran tema del repertorio reivindicativo del profesorado, como es el de las “negativas” relaciones de “enfrentamiento” con los padres. De nuevo, otro atributo clásico cual es el de las re-

laciones de dominación entre los profesionales y su clientela, aparece aquí en términos reivindicativos, denunciando sus diferencias carenciales con respecto a profesionales reconocidos.

FORMACIÓN Y CARRERA DOCENTE: CREDENCIALISMO Y MERITOCRACIA

Si el profesorado atribuye a la administración una muy directa responsabilidad en su negativa valoración social, en lo que se refiere a la EGB, ello se refuerza, ya que sigue manteniendo la diplomatura como requisito para acceder al cuerpo. Como se preguntaba un profesor recordando un artículo sobre el cuerpo único en “Escuela Española” (una de “las revistas *profesionales* que leemos todo el mundo” —énfasis añadido—):

¿Por qué sigue siendo una carrera de 3 años, por qué para cuidar animales se estudian cinco años y para cuidar niños tres?

Eso, evidentemente, hace que sea más importante un veterinario que un maestro, que “no pinta nada”, al pertenecer a una profesión en que el oficio, por su corta preparación, está descalificado ya que “todo el mundo cree que puede hacerlo”. En definitiva, la “administración no considera que la formación es importante”, sobre todo, terminaba diciendo, “porque le va a costar dinero”. Esta equiparación entre valor monetario y valor social, un punto que sale en reiteradas ocasiones, es probable que sea quizás la razón de que el profesorado relacione también la formación con la recuperación de su prestigio, a través de un credencialismo que exprese sus propios méritos y, a través del ascenso al cuerpo inmediato superior, suponga la recuperación de su poder adquisitivo (valoración monetaria del prestigio social).

En el desarrollo de ambas discusiones, la formación aparece planteada desde la doble vertiente de la formación inicial y de la permanente o reciclaje.

Coyunturalmente, la *formación inicial* se relaciona, a través de la Ley de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE), con la carrera docente y el cuerpo único, aunque no de forma lineal ni exenta de elaboración. Al hilo de la LOGSE, se opina que la formación inicial debe ser igual para todos los niveles —licenciatura—, con idea de formar un cuerpo único desde Preescolar a Universidad. Con ello se conseguirían automáticamente la mejora de la calidad de la enseñanza y la mejora en las condiciones de trabajo, es decir, menos horas lectivas y mejores salarios.

No consideramos –decía un maestro que parecía hablar en nombre del cuerpo– que un catedrático de nada (tenga) que cobrar más que un maestro de preescolar.

Es obvio que quienes así hablen sean profesores de EGB que piensan en la jornada lectiva y en las retribuciones del profesorado de Medias.

Una profesora de BUP plantea la respuesta de su cuerpo en este diálogo entre sujetos plurales:

Desde los institutos la voz mayoritaria es ¡Hala, ahora todos como los maestros!

A lo que añade una profesora de FP:

Ahora quieren que todos los maestros, por arte de magia, se conviertan en licenciados.

De todas las maneras, también “dentro del mismo cuerpo de Magisterio sienten así”, entienden como natural la distinción social basada en el conocimiento –y en el género, se podría añadir en este caso–. Como relataba literalmente una profesora de EGB:

Una maestra comentaba a otros y se enfadaron y a mí me lo contaron el día de la huelga que ¿cómo su marido que era licenciado y sabía mucho más, iba a cobrar lo mismo que ella que era maestra y sabe menos?

Así pues, el del cuerpo único es un tema delicado, que merece desigual consideración, según el lado desde donde se mire, ya que chocan intereses corporativos enfrentados.

El tema de la *formación permanente* o reciclaje, a su vez, contiene tanto los aspectos científicos o de conocimientos propios de la actualización profesional, lo que se da sobre todo entre el profesorado de Medias; como los aspectos pedagógicos o de transmisión de conocimientos, más citados por el de Básica. La reiterada referencia al tema presupuestario, hace ver cómo se relaciona de nuevo la formación con el prestigio social: la formación permanente es un tema que, en opinión del profesorado “con interés desde arriba y con pelas”, se podría solucionar de maravillas. Lo que sucede es que “no debe interesar mucho, porque no se dota económicamente”.

En este contexto, es fácil constatar la generalizada extensión de todo tipo de cursillos, cursos y diplomas entre el profesorado. Se puede decir que el profesorado de este país vive una fiebre de credencialismo con fines merito-

cráticos. A través de los Centros de Profesorado (CEPs), instituciones autonómicas e incluso los sindicatos, se prodigan los cursos sobre diseños curriculares, pedagogía o actualización docente con los que llenar currículos y hacer méritos de cara a los concursos de traslado y a la inmediata reforma. Si de un lado denota una inquietud y ansia de conocimientos que les incrementen su valoración profesional, de otro indica signos inequívocos de una insatisfacción profesional, por los deseos de movilidad horizontal (concursos de traslados) y vertical, es decir, de carrera docente ascendente.

Pero a pesar de esas relaciones con la carrera docente, a través de la unificación con el cuerpo docente inmediato superior, parece existir entre el profesorado una posición firme en cuanto a aceptar dentro de cada cuerpo divisiones que impliquen niveles, categorías y salarios. En ese sentido, parece aflorar un sentimiento profesional de resistencia frente a la jerarquización burocrática que, dentro de cada cuerpo, ello puede suponer.

Paralelamente, existe una preocupación porque se considere el trabajo que se hace, frente “al compañero de al lado que vive tan ricamente”. Quizás, la persona que mejor expresase esta idea fuese una profesora de prácticas de FP que reconocía que:

Soy funcionaria vitalicia que, haga lo que haga, voy a cobrar lo mismo; sé que no se mide ahí la calidad de mi trabajo (...) Ahora bien, yo no quiero que se me considere igual que otra persona que no da golpe.

Lo curioso de esta profesora es que declara después que ella siempre se olvidaba de mirar la nómina, que no sabía cuanto ganaba. El desprecio por lo terrenal, propio de la “vocación” e ideal de “servicio” del profesional, se da la mano con la reivindicación del reconocimiento del “plusvalor” generado por la calidad del trabajo prestado.

Con todo, no se tiene una alternativa clara a la dicotomía entre el uniformismo dentro del cuerpo y la carrera para ascender de cuerpo docente que se plantea la enseñanza. En la fórmula propuesta, el ideal de servicio y el desprendimiento profesional aparecen de forma nítida y altruista cuando se defiende una “titulación igual” y facilitar “tiempo” para el reciclaje, sin implicaciones diferenciadoras ni que suponga mayores ingresos, aunque sí “algún tipo de reconocimiento”, siempre que redunde en la calidad de la enseñanza. Esto muestra una abnegada entrega a favor de la mejora del servicio que redunde en una mayor calidad a disfrutar por la clientela. Aunque al mismo

tiempo, es muestra también de que la calidad de la enseñanza actúa como un mecanismo de control entre el profesorado.

FUNCIÓN Y TRABAJO DOCENTE

En el profesorado no universitario, el tema de la reducción de la carga docente es uno de los más sentidos, por lo que tiene una enorme fuerza reivindicativa. Los profesores y profesoras de básica sobre todo –aunque no únicamente– se encuentran agobiados por el exceso de horas lectivas que tienen de carga docente y por la enorme proporción que tales horas lectivas suponen respecto a su jornada laboral:

Dentro del horario escolar no se tiene un tiempo para preparación de clases, para que puedas trabajar con los compañeros (...) lo tienes que hacer fuera del horario escolar.

Dado que “hay pocas profesiones donde uno se pueda escaquear menos”, ello obliga a la mayoría del profesorado a “echar horas” y, en consecuencia, a vivir “agobiados, acabando histéricos”; con la consiguiente repercusión en el “stress” y demás problemas “psiquiátricos” considerados como enfermedades “profesionales”.

Lo que se plantea es acabar con semejante “intensificación” del trabajo docente que no sólo dificulta la sociabilidad del profesorado, sino que le descalifica al tener que hacer “de todo” y rápidamente y le “quema” personal y laboralmente. Se hace necesaria la delimitación de la función docente –“ese mare mágnum”–, para definir cuáles son las tareas a realizar, cómo, cuándo y por quién; para deslindar las tareas asistenciales de las administrativas y de las docentes.

La función docente, como dicen varios profesores, “no está nada claro en qué consiste”, engloba una serie de “obligaciones (que) llegan a todo”. Sus “funciones no están bien definidas y hacemos de todo, desde ver cabezas hasta repartir el flúor”.

A falta de un colegio o asociación que, a modo de Leviatán, aglutine el poder profesional, no existe una auto-regulación profesional que fije con nitidez las tareas y atribuciones del profesorado.

La administración, por el contrario, parece ir ganando terreno en la definición y control de dichas tareas (plano profesional), a cambio de cesiones en el ámbito salarial y laboral (plano sindical). Desde esta posición, se podría

pensar que el profesorado está en un proceso de proletarización, en cuanto que está sometido a una pérdida progresiva del control de su trabajo. En este sentido, los lamentos aparecen como una forma de resistencia que quizás no sea transformadora, puesto que no ofrece alternativa, pero que ofrecen la respuesta inmediata y espontánea ante la presión. Sobre todo si falta una respuesta consciente y organizada ante tal situación, ya que, últimamente, ni sindicatos ni clase ni corporativos parecen plantear el estatuto del profesorado.

Pero el tema no se agota ahí. Sale de nuevo a colación las relaciones con los padres, cuando una profesora se pregunta “¿por qué tenemos que quedarnos fuera del horario escolar?” para recibir a los padres que trabajan, responde una compañera estableciendo un parangón con los médicos:

Si un señor tiene que llevar a su hijo al otorrino y la de hora a la 11, pide permiso en el trabajo. No sé por qué para hablar con el profesorado, si es tan importante, no acude al mismo procedimiento.

Las implicaciones van más allá del pulso grupal con los médicos o de las relaciones conflictivas con la clientela (padres), ya que, como dice otra profesora, “eso revierte y perjudica en la calidad de la enseñanza”, lo que obliga a ser solucionado desde la voluntad de “servicio” propia de un/a profesional ya que –sigue diciendo–:

Te planteas un momento en que dices o cedo y hago el pringui y me meto a monja, o si no la calidad de la enseñanza empeora.

La calidad de la enseñanza aparece como la formulación explícita del ideal de servicio (obsérvese el paralelismo con las monjas), manifestándose como una forma clara de la actual ideología de profesionalismo sobre el profesorado como mecanismo de control. Esta situación crea grandes contradicciones entre la condición de trabajador asalariado del profesorado y su conciencia profesional, como se puede ver en este diálogo una profesora de FP que postulaba, de un lado que

esas actividades se hagan dentro del horario escolar y, si no, que sean pagadas como horas extras. Ya que *somos trabajadores*, seámoslo a todos los efectos;

un profesor de EGB que señalaba que

eso nos crea unas contradicciones importantes, porque *hay una moralina dentro de nosotros* diciendo tú sabes moralmente lo que es [...] y echamos

horas, y se hace; porque cómo lo vamos a dejar, juegas con elementos humanos, no juegas con tornillos;

y lo que añadía un tercero

porque a ti no te pueden poner a ser el asistente sanitario, el no sé qué social, el que aconseja, la lavandera, el no sé cuantos. Otra cosa distinta es que tú, *como buen profesional*, sabes que hay una componente psicológica y de motivación [...] o porque te apetece, puedes tener un tiempo que consideras que tienes que dedicar [énfasis añadido].

Este, en otro orden de cosas, no es sino uno de los muchos problemas que, en opinión del profesorado plantea una “escuela asistencial”, donde el profesorado tiene que prestar una serie de servicios que deberían cubrir otras profesiones, repercutiendo, a su vez, negativamente en la calidad. Porque, en palabras de un profesor, la ecuación está clara: “a menos horas de docencia, mayor calidad de enseñanza”. Una forma inteligente, aquí, de contrarrestar un tema profesional –la calidad–, con otro laboral –la jornada–. Una forma, en definitiva, de reutilizar ese mecanismo de control como medio de resistencia frente a la presión negociadora de la administración. Quizás por ello, en las plataformas las reivindicaciones aparecen siempre unidas a la mejora en la calidad que ello acarrearía.

RETRIBUCIONES Y FINANCIACIÓN

Se ha visto con anterioridad que el profesorado piensa que el prestigio social se mide por lo que se gana, por lo que deduce que es necesaria una mayor consideración social que se corresponda con la estimable contribución que la enseñanza hace a la sociedad.

Entiende, igualmente, que el gasto público dedicado a educación es un índice de la importancia que la sociedad atribuye a la formación de sus nuevas generaciones. En este sentido, considera central todo lo relacionado con la financiación del sistema educativo, sea ésta destinada a dotación de material, de centros o a la cobertura para la formación del profesorado.

No debe extrañar, pues, que vea en la petición de una mejora en sus retribuciones salariales el “móvil” que lleva a “la gran mayoría del profesorado” a movilizarse. Lo que se sucede es que es un móvil que funciona de soslayo, que debe ir “tapado” por otras reivindicaciones más presentables ya que, desde el punto de vista profesional, está reñido con la idea de servicio y la estructura simbólica de sus recompensas.

Así, cuando un profesor —son los profesores los que más valoran el tema— señalaba que “gracias a las retribuciones económicas estuvo la mayoría del profesorado” en la huelga, una profesora le rebatía diciendo que ese fue precisamente:

El error de la pasada huelga [...] centrarlo todo en las reivindicaciones económicas, porque lo único que quedó es que los profesores, que vivimos muy bien y no damos un palo al agua, pedimos más dinero.

Algo en lo que fue corroborado por una compañera, que los señalaba como “un error capital”. Aparece aquí la componente género en una dirección similar a la apuntada por Apple, de apropiación del profesionalismo por las profesoras como instrumento de afirmación frente a los profesores, más que en el de la reproducción de estereotipos. En todo caso, se asumía de modo general lo que remachaba precisamente otra profesora: “las pesetas tiran mucho”.

Los temas salariales, al aportar el lado laboral y sindical de las reivindicaciones, deben ir reforzados por las reivindicaciones profesionales de cumplir su función movilizadora. Quizás por ello la “homologación retributiva”, es la formación que reviste el tema salarial que se puede plantear más abiertamente. Al fin y al cabo, es algo que sigue pendiente, ya que “los (funcionarios) del mismo nivel que *nosotros* siguen cobrando más” (énfasis añadido); además de ser de justicia, pertenece a todos, es algo del “cuerpo”. Se ve, de nuevo, como la ideología del profesionalismo actúa como un mecanismo disuasorio y de control, que se sobrepone a la estrategia reivindicativa de tipo más sindical.

En definitiva, en la problemática reivindicativa del profesorado estatal no universitario, se aprecian continuas referencias a la ideología del profesionalismo que anulan o tapan a las reivindicaciones estrictamente laborales. Estas parecen proceder de la existencia de presiones y actuaciones concretas en temas de jornada y función docentes que apuntan hacia una pérdida de una situación anterior entendida como ventajosa, que permite considerar ciertas formas de “proletarización” en el profesorado. Sobre todo porque la ideología profesional, a la vez que está bastante arraigada en los diferentes cuerpos que integran el profesorado no universitario cuenta, además, con apoyos de orden institucional y social. Sin embargo, en tanto que profesionales carentes de buena parte de los atributos clásicos y amenazados continuamente por la clientela y la sociedad, la situación es enormemente reivindicativa, sobre todo en los temas de formación y función docentes. El tema salarial (“retributivo”), algo maldito, es

quizás el que mayor conflicto les crea como colectivo ya que, de un lado, les supone un agravio comparativo y es un indicador público del bajo valor social que se le presta al profesorado, mientras que de otro supone el reconocimiento de su “movilización” como colectivo laboral. Es por ello que la calidad de la enseñanza, la calidad de su labor profesional, el ideal de servicio por excelencia, al tiempo que actúa como mecanismo de control es utilizado como elemento compensador del tema retributivo en una apurada entente profesional-laboral.

Todo ello debería ser explicitado a la hora de exponer sus opciones organizativas y, en su caso, sindicales. Cuestión que se aborda a continuación.

MODELOS ORGANIZATIVOS

El profesorado que reconoce espontáneamente en la “administración” o el “ministerio” los sujetos responsables de su situación, y por ende su solución, echa mano de una serie de instancias de tipo institucional o profesional, próximas a su entorno a la hora de plantearse como hacerles frente. Los sindicatos aparecen sólo cuando se sugieren por el moderador, aunque, una vez hecho esto, los profesores los reconocen y distinguen cada sigla en medio del amorfo plural de “los sindicatos” o “las centrales”, con que los conocen.

FORMAS INSTITUCIONALES

Las formas organizativas que se explicitan ante la pregunta de con qué medios cuenta el profesorado para llevar sus reivindicaciones adelante, pueden agruparse en dos.

- a. De un lado está la que podríamos denominar *concienciadora o “apostolar”* que, en línea con la idea de misión propia de la docencia, propone el ejercicio de la presión social sobre la administración para que ésta se conciencie y obre en consecuencia. Dicho en palabras de un profesor de EGB:

La sociedad debe concienciar a la administración (ya que) los enseñantes somos poca cosa.

Como se ve, el punto de partida está, de nuevo, en una baja consideración del profesorado como grupo social, de su reducida capacidad movilizadora. Por ello se piensa que la sociedad en su conjunto es la que debe presionar. El problema está en que “a la sociedad no le preocupa la educación”, como lo pone de relieve (y en esto hubo un asentimiento general) el que

en el último Informe del Defensor del Pueblo a las Cortes, la educación no es un servicio del que se queje la sociedad,

más preocupada por el mal funcionamiento de Correos, Telefónica o la Justicia.

Junto al aspecto desmovilizador extraíble de tan baja autoestima, se considera explícitamente el papel importante que los movimientos sociales, entre ellos las confederaciones sindicales, tienen en esa labor de concienciación social y de presión sobre la administración. El profesorado reconoce (habría que insistir para ver en qué medida) el peso de la organización confederal de cara a una presión efectiva sobre la administración, su empleador. En este sentido, ello puede actuar como un valor compensador de la posible tendencia corporativa hacia las asociaciones o sindicatos autónomos. Son tendencias contrapuestas que pueden ayudar a explicar la plural afiliación del profesorado a unos y otros sindicatos.

- b. De otro, está la que podríamos llamar *comunitario o intragrupal*, que consiste en proponer el uso de instancias profesionales y pedagógicas como mediadoras entre el profesorado y la administración, para conseguir las reivindicaciones. Entre dichas instancias están los Consejos Escolares y los grupos de Renovación Pedagógica. No faltan, sin embargo, los que sitúan cada instancia en su contexto, hablando de distinguir los problemas administrativos y de funcionamiento de los centros, cuya solución correspondería a los Consejos, y los problemas pedagógicos o de enfoque didáctico, pertenecientes a los grupos de renovación pedagógica. En todo caso, parece bastante significativo el que se antepongan ambas instancias como mediadoras a los sindicatos. Mientras tanto, las Juntas de Personal, que sí son instancias plenamente legitimadas para esa función, son contempladas con lejanía cierta y consideradas aún en fase de rodaje. No parece que hayan calado entre el profesorado como un órgano de representación y gestión. Puede que influya también el hecho de estar en “un sistema educativo muy centralizado” (al menos en el territorio MEC³), donde todo depende de las negociaciones con los órganos que tienen competencia y

3 Regiões de gestão direta do Ministério de Educação y Ciencia; termo usado para diferenciar as competências administrativas do MEC, pois as Comunidades Autônomas possuem competência em matéria de educação (nota de Márcia Ondina V. Ferreira).

poder sobre él, es decir, la administración central. Sin embargo, habría que considerar más la idea de un fuerte arraigo del sentimiento profesional y de cuerpo para explicar tal olvido.

FORMAS AUTOORGANIZATIVAS

Desde una perspectiva más militante, se plantean las formas autoorganizativas como el medio idóneo para mediar entre las reivindicaciones y la administración. La organización por claustros y zonas y su coordinación territorial, sin embargo, se ve ahora no como la forma de elaboración y elección de representantes para su negociación, como en las otrora potentes coordinadoras, sino como el medio adecuado para enlazar con los sindicatos. Esto parece reflejar que el profesorado sabe que el poder negociador radica en los sindicatos.

Una profesora de EGB lo expresa nítidamente cuando, tras señalar que los medios para conseguir las reivindicaciones son la organización y el apoyo en los sindicatos, concluye señalando que

deberíamos de contar con *nuestra* propia organización, autoorganización, y desde el funcionamiento de zonas y representantes de colegios, llevarlo luego por medios sindicales (énfasis añadido).

Obsérvese pues que lo que se propone es una organización inicial de base, independiente y unitaria; una coordinación entre iguales y a nivel horizontal; es decir, algo similar a una asociación, para desde ahí, apoyarse en los sindicatos, a través de una coordinación con ellos. Se formula así una estrategia asociativa, donde se parte de la organización gremial y corporativa reflejo de una ideología profesionalista, para terminar sirviéndose del poder institucional de los sindicatos como medio de conseguir los objetos corporativos.

De otra parte, los sindicatos, siempre en plural y en grupo, aparecen difusos en la lejanía. La relación con ellos recuerda las tesis predemocráticas de la combinación de las formas de lucha legales y “ilegales”, como un reflejo de una cierta aprensión y distancia hacia el sindicalismo por parte del profesorado, como se verá a continuación.

PERCEPCIÓN DE LOS SINDICATOS POR EL PROFESORADO

Se entra pues de lleno en la percepción de los sindicatos por el profesorado. Acabamos de ver que dicha percepción es lejana y no del todo aceptada como propia. Así, cuando el moderador insistió en preguntar si existía algún tipo de organización que mediase entre profesores y ministerio, la respuesta fue a coro y entre risas sarcásticas: “¿no te estarás refiriendo a los sindicatos?” para, en seguida, hacer explícitas las razones de su no afiliación, que van desde lo idiosincrático (“no somos un sector que se syndique”), a lo ambivalente –si no ambiguo–:

Somos muy reacios a afiliarnos (comenzó por decir una profesora); eso sí, cuando se produce el mínimo problema... –¡a ellos!, le apunta un compañero– ...¡a ellos! –repite la profesora–¿qué hacen los sindicatos?, le apunta ahora una profesora de BUP...¿qué hacen los sindicatos?–repite ella–. (En definitiva,) exigir mucho de los sindicatos, pero sin dar nada (a cambio).

La actitud ambivalente con relación a los sindicatos que se refleja en esta cita, expresa, de un lado, la lejanía con que se les contempla y, de otro, la urgencia en exigirles todo sin darles nada a cambio. Esto puede ser prueba, quizás, de que éstos han demostrado su facultad y capacidad negociadora. Sea como fuere, a la hora de explicar tal actitud, son varias las razones que se manejan para entender su reticencia a la afiliación. Tratemos de sistematizarlas:

1. En primer lugar, se aducen razones que podríamos llamar históricas, como el “hemos llegado tarde” por los años de retraso de la dictadura o la falta de tradición democrática y sindical que el sector acarrea. “Ni siquiera estamos colegiados”, señalaba una profesora como queriendo indicar que el primer paso del proceso organizativo profesional de todo grupo ocupacional no lo habían dado aún, cosa que los Ayudantes Técnicos Sanitarios (ATS) ya hicieron una década atrás (obsérvese, de nuevo, el paralelismo sanitario).
2. Un segundo grupo de razones se agrupa en torno a carencias o déficits propios del profesorado, como cuando se señala una “conciencia de clase bastante escasa” como la razón de la falta de afiliación. Digamos que son elementos “subjetivos” los que se tienen en cuenta. A veces, incluso, se va más lejos y, como en el caso de un profesor, se señalan factores étnicos en el fondo de la cuestión, la famosa invertebración orteguiana de la sociedad española, que se puede ver ya en la falta de asistencia a reuniones de vecinos, algo tan propio “donde se habla de la antena colectiva”, a pesar de lo cual preferimos quedarnos en casa viendo la propia “tele” en vez de asistir.

3. El tercer grupo de razones es, sin duda, el de más peso y están en relación con lo que podemos denominar la mala imagen de los sindicatos. En la conformación de esa imagen entran aspectos múltiples, entre los que se pueden destacar los que siguen:
- a. La existencia de una pluralidad sindical: ya que “existen mogollón de sindicatos”, como indicaba llanamente un profesor de EGB. Tal pluralidad se atempera, sin embargo, por la unidad de acción, quizás porque la “identidad colectiva” y “espíritu de cuerpo” (Martín-Moreno y De Miguel, 1982, p. 115) se vea reflejada en esa unidad corporativa.
 - b. La falta de transparencia informativa de los sindicatos, que “no ha funcionado (ni) de arriba abajo (ni) de abajo arriba”.
 - c. Lo que podríamos llamar efectos negativos de la huelga, supone la “experiencia amarga de la huelga”, recordada por algunos con desesperación. “Todavía se oyen muchas voces en los colegios –señalaba un profesor rural– que dicen ¿los sindicatos? las cien mil pesetas que me quitaron, ellos me las deben”.
 - d. En que sólo vayan “a los dineros”, a los temas salariales, lo que va en contradicción con la ideología profesionalista que “ve mal” hablar de dinero, recuérdese que los profesionales no hablan tanto de facturas, algo irreconciliable con su espíritu de servicio (que ni se compra ni se vende) cuanto de “minuta” y de “honorarios profesionales”. De otra parte, el tema de los salarios parece recordar el proceso de “proletarización” o, al menos, el proceso de salarización, de pérdida de su carácter liberal, a que está sometida la enseñanza.
 - e. Finalmente, el que actúen con fines políticos, que tengan detrás a los partidos políticos. Un maestro del Plan 50, al que le gustaba más el nombre de profesor de EGB, decía que:

Los sindicatos no están vendiendo demasiado bien el asunto, no se ve claramente la necesidad de un sindicato para conseguir nuestros objetivos, hay unos intereses políticos en los que no quiero ni meterme. Cuando hay una llamada de los sindicatos que coinciden con nuestros intereses personales, entonces sí; (pero si se trata) de defensa de cuestiones comunes, sociales: ¡eso nunca!

Sin duda, el tema de la politización, como se verá al hablar de cada sindicato, es uno de los preferidos para eludir la afiliación: como si el ideal de

servicio profesional estuviese más allá del bien y del mal. Aparece, de nuevo, el profesionalismo como un elemento disuasorio del sindicalismo.

PERFILES SINDICALES

La coloración sindical surge espontáneamente en una de las discusiones, cuando uno de los profesores asistentes habló de los “colores” de la gama sindical, aclarando, a petición del moderador, que iban “del rojo al amarillo”. Una profesora, más joven y más radical que él, le corrigió añadiendo que “al amarillo no, al azul”. Según esta escala cromática sindical, a ANPE le correspondería el “azul”, a CSIF el “amarillo”, a UCSTE el “marrón”, a FETE/UGT el “rosa” y a CCOO el “rojo”. Con igual espontaneidad, a lo largo de las discusiones, los reunidos sacaban a relucir la existencia de una dicotomía clara y nítida entre los sindicatos. De un lado, están los sindicatos corporativos (ANPE y CSIF) y, de otro, los de clase (CCOO, FETE y UCSTE). Aunque, a decir verdad –apuntaba una profesora de BUP– “¿a UCSTE donde se la mete?”. Hablando en puridad, no en los de clase, aunque sí en los progresistas; al fin y al cabo, como señalaba un profesor entrado a los cuarenta, “entre los fundadores de UCSTE había miembros destacados de CCOO”.

De cualquier forma, dejando a un lado la coloración de uno u otro, lo que parece ser la norma es que cada persona habla de los sindicatos “a través de los representantes –entiéndase afiliados– de su centro”. Ciertas similitudes deben existir entre tales representantes, cuando es posible establecer características distintivas, a modo de “tipos ideales”, de cada “modelo” sindical.

SINDICATOS CORPORATIVOS: DEL AZUL AL AMARILLO

Entre los sindicatos incluidos en este grupo, parece como si, a primera vista, el profesorado no distinguiese con claridad entre ANPE y CSIF. La razón quizás esté en que uno se mueva más entre el profesorado de EGB y el otro entre el de Medias, por lo que no compiten dentro de los mismos centros. De hecho, cuando se les plantea que expresen sus primeras impresiones sobre cada uno de ellos en un torbellino de ideas, sus diferencias aparecen nucleadas sobre todo en torno a la pertenencia de cada sindicato a uno de los dos niveles educativos. Así, por ejemplo, deteniéndose individualmente en las consideraciones sobre cada sigla.

ANPE

Las siglas ANPE (Asociación Nacional del Profesorado de EGB) representan “la tradición”, son “los herederos de lo único que existía antes” (a pesar de que su líder nacional deriva tal herencia hacia FESPE, hoy parte en CSIF y parte en UGT). Como tales, en el color de la gama se les tilda de “azules”. Es decir, algo “en principio, negativo”, porque “son muy tradicionales” y, metiéndose en el aspecto físico, porque, en opinión de una profesora muy afilada, son “unos señores gordos (grandes risas de asentimiento general),... ¡ridículos!”. Pero la caracterización no sólo llega a lo físico, sino también a la edad. ANPE, para el profesorado joven, es un sindicato formado de personas mayores, como se dice del diario ABC, “es un sindicato a morir, a medida que se vaya extinguiendo su gente”.

En todo caso, tal muerte se debe percibir lejana, porque “tiene el 40% de los votos del magisterio”, viene a recordar un profesor de EGB conocedor de los resultados de las diferentes elecciones habidas en la enseñanza –Mutualidad General de Funcionarios Civiles del Estado (MUFACE) y Juntas de Personal. Interesante, de otro lado, es la matización que introduce una profesora joven de EGB cuando señala que ANPE, como su nombre indica, “es una asociación, eso no se puede considerar un sindicato” –respondida por un compañero con “lo que nos merecemos”– que plantea el tema de la forma de organizarse en asociaciones o sindicatos.

En definitiva, desde posiciones progresistas, ANPE es la “asociación” reducto del “magisterio”, entendiendo por magisterio profesores antes que profesoras y mayores antes que jóvenes.

CSIF

Este, a su vez, es un “sindicato de funcionarios” que, aunque “en el mismo cajón que ANPE”, tiene unos afiliados que “son muy funcionariones”. Lo que les caracteriza, pues, es que son “corporativos, sin ni siquiera una ideología”, su único objetivo es la “defensa del status funcional (y la primacía) de la jerarquización”, dice una agregada de BUP, en clara referencia a la filiación en CSIF de la antigua Asociación de Catedráticos de Enseñanza Media. Por otro lado, no deja de ser llamativa la oposición entre corporativismo e ideología, como si el primero no fuera una forma de la segunda. Implícito está, sin duda, la separación de CSIF tanto de las Confederaciones obreras como de los par-

tidos de izquierda. Por otro lado, el concepto de “jerarquización”, con lo que conlleva de división, defensa de privilegios y oposición a la igualdad dentro del profesorado, hace patente que por ideología parece entenderse tan sólo la de izquierdas, recordando la vieja equiparación entre estar politizado y ser de izquierda, propia del pensamiento conservador.

Cuando de lo que se trata es de reflejar su funcionamiento en los centros, se parte de nuevo de que es “un sindicato de funcionarios”. En las salas de profesores “nunca informan (sino que) pasan papeles a la firma para pedir dineros, complementos de tutorías o cualquier cosa”, argumentaba la profesora de Medias como ejemplo y fundamento de tal afirmación, que supone una clara distinción entre el sindicato abierto, que informa y moviliza a todos y el corporativo solo abierto a sus afiliados y que utiliza el sistema de la instancia y súplica como vía reivindicativa ante la máquina burocrática.

La misma profesora demuestra de nuevo sus dotes de observación, corroborada por sus compañeros de Medias, al señalar que entre su afiliación están “señoras elegantes, las señoras bien de la enseñanza”. Aunque sin más elementos en que basarse, es evidente que en tal descripción gráfica están implícitos elementos de género y clase con suficiente interés para una ulterior investigación. Ahora, quizás sólo se pueda añadir, con cierta licencia, que corporativismo y “señorío”, probablemente de pelo rubio, pueden ser la causa del color “amarillo” asignado de CSIF.

En resumen, parece que dentro de ese grupo ANPE es de la EGB y CSIF de la Media, el primero de “señores gordos” y el segundo de “señoras elegantes”; pero, en ambos casos, incluidos en el “mismo cajón” del corporativismo.

SINDICATOS PROGRESISTAS Y DE CLASE

Entre el profesorado más progresista parece estar muy arraigada la idea de la unidad. Uno de los participantes, al referirse a estos sindicatos planteaba que si bien hay diferencias “de origen” entre ellos, más que ahondar en ellas, se debería plantear “como avanzar hacia un sindicato mayoritario que recogiera toda la capa progresista y de clase” (...) y “que fuese la contrapartida de CSIF y ANPE”.

Si como formulación de principios, la afirmación anterior parece ser compartida, ello no impide que, posteriormente, se establezcan diferencias entre los sindicatos del grupo”.

UCSTE

Esta opción acompaña con bastante frecuencia a Comisiones en las opiniones de los intervinientes, dado que sus comienzos fueron comunes. El presente, no obstante, parece ser sombrío, puede que en la opinión del profesorado pese su alineamiento frente a las bases y a CCOO en “la huelga del profesorado”. Parecen predecirle una etapa mala; algunos, precisamente entre los que más próximo parecen haber estado a dicha opción, piensan que “está hundido”. Incluso, hay quien les augura que en las elecciones de este otoño “verá reducido su espacio”. ¿En qué dirección?, se preguntan. Para unos, la pérdida irá en favor de UGT, porque “la cabeza es afín a FETE”; para otros, irá hacia Comisiones porque “votan las bases”. Que sea esta la imagen de UCSTE, la cabeza en UGT, los pies en Comisiones, es algo que queda por comprobar, pero en todo caso, la idea de una polarización o una posición “sandwich” es difícil de refutar.

Las descripciones de su militancia vienen también por el lado físico y por su práctica sindical: son “un poco raros: los de las barbas y las asambleas”, son sin duda “lo más asamblearios, (aunque) a veces rizan el rizo”, expresión de que las asambleas, en opinión del profesorado, no deben ser abusivas.

Otro aspecto que se resalta es que es un sindicato que “no tiene infraestructura”, quizás porque es “independiente de partidos”; ausencia que se cubre, en opinión del profesorado, con una buena organización. UCSTE, por otro lado, es también de “los que se mueven”, por lo que algunos no dudan en llamarlo “corporativo de izquierda”. Por ello quizás, el color que le atribuyen oscila entre el “marrón” y el “naranja”.

FETE/UGT

Llamado indistintamente como FETE o Ugeté, este sindicato aunque incluido entre los sindicatos de clase, es tratado con bastante frialdad y distanciamiento. En realidad, su identidad sindical está bastante difuminada, ya que lo primero y prácticamente lo único que aparece es su identificación con “la patronal”, con el gobierno. Así, la inmensa mayoría de las caracterizaciones van en ese sentido: es un sindicato “muy cercano a la patronal”, “el ministro está afiliado”, “sus cargos son intercambiables con el ministerio”, etc. Incluso a la hora de definirlo políticamente, asignándole obviamente la etiqueta “socialistas”, se le añade que es “de los que mandan ahora”. Un sindicato, en una palabra, “gubernamental”.

Desde el punto de vista de la práctica sindical, su definición tampoco se hace en positivo: no hay elementos que lo definan, al contrario, sus afiliados se identifican porque “no son asamblearios”, en una clara comparación a otros sindicatos del grupo. Por ello, quizás, también se le atribuye un color “light”, el rosa.

CCOO

A la hora de caracterizar a “Comisiones”, como se llama normalmente, hay dos componentes que priman sobre los otros. De un lado el de la práctica sindical ya señalada: “son muy movidos” y “asamblearios, más que FETE y menos que Ucste”. De otro, su plataforma reivindicativa, que “no sólo (plantea) objetivos económicos, (pide) algo más que pesetas”. Ello sea quizás producto de su comportamiento en “la huelga”, cuando rechazó en solitario el preacuerdo de los demás sindicatos con el MEC. Una profesora de EGB rural, exclamó con emoción no exenta de solemnidad y entre el asentimiento generalizado, que Comisiones fue “la gloria de la huelga”.

En todo caso, es una idea que parece calar en sectores diversos del profesorado, a pesar de seguir contando con la negativa calificación ideológica de “comunistas”, razón por la que se les atribuye sin duda la gama del “rojo”. Ello, sin embargo, no es óbice para que algunos lo vean como el sindicato “que mejor está funcionando” y que, “a pesar de las contradicciones” les “representa más que otros”, señalan dado por obvias cuáles serían esas contradicciones, que aquí y ahora no se pueden explicitar sin jugar a adivinos. Una posición que, en opinión generalizada, hará que en las próximas elecciones sindicales “recoja el voto progresista”.

Estos perfiles, si bien altamente descriptivos y sin representatividad estadística, pueden dar, sin embargo, una idea general de por qué ocho de cada diez profesores y profesoras de enseñanza estatal no universitaria no se sindicaron, o de hacia dónde dirigen sus preferencias los dos que sí lo hacen. Un estudio más extenso y con otro diseño, podría aportar más luz sobre la cuestión. En todo caso, en el conjunto del trabajo, estos perfiles han venido a aportar un apunte “colorista” al monocromo gris de la tinta. Igualmente, puede servir de “paleta” con la que proseguir y culminar, esta inicial contribución sobre el conocimiento del profesorado como grupo social.

CODA:

¿POR QUÉ NO SE SINDICA EL PROFESORADO?

Al comienzo del trabajo, los líderes sindicales explicaron la tasa de afiliación en función de la suya propia y de su modelo sindical, señalando que, aun siendo baja, la afiliación en la enseñanza era igual o superior a la media del país. Pasando ahora a la posición contraria, se podría señalar, a modo de conclusión, como una de las causas de esa afiliación la imagen distante y negativa que el profesorado tiene de los sindicatos. En ello habría que situar como primera razón de la existencia entre el profesorado de una ideología profesionalista bastante arraigada, que se mueve entre el paraíso perdido y el que me quede como estoy, reculando hacia posiciones “proletarias”. Pero también en ello se puede ver la falta de tradición sindical en el sector, lo que explicaría la satisfactoria afiliación a ANPE, como la asociación heredera del antiguo Servicio Español del Magisterio.

Habría que contar, igualmente, con la “falta de transparencia” que presentan los propios sindicatos. Estos no se han preocupado, en opinión del profesorado, de cuidar su imagen.

Un punto central en la “mala imagen” es el de la desunión, sobre todo desde el lado progresista. El proceso de transición a la democracia, donde los diferentes sectores aglutinados en torno a la Alternativa de Escuela Pública marcharon en un principio unidos, concluyó tras la constitución FETE/UGT primero y la separación de CCOO y UCSTE después, con la separación en tres sindicatos. Si miramos a modelos cercanos, como el de Portugal, donde se consiguió una alta tasa de afiliación bajo un sindicato unitario, aunque sea por regiones, incluso con una dirección sindical de izquierda comunista, podríamos pensar que tal unión hubiera podido aglutinar una importante afiliación. Eso, al menos, es lo que siguen reivindicando desde ese sector docente.

En tercer lugar, las consideraciones “corporativas” podrían terminar de explicar el por qué de profesor o profesoras (no está clara la incidencia del género en la afiliación, aunque sí en la militancia, menor en las mujeres) no se afilian, o se afilian tan poco a los sindicatos. Quizás sea cierto que sea un “sector muy peculiar”, pero en todo caso, la baja consideración social del profesorado necesitaría de un referente movilizador claro. Ello puede seguramente explicar el éxito que tienen las convocatorias unitarias, de “todos” los sindicatos. Sometidos a una dinámica entre el profesionalismo y la proletarianización, los referentes

de clase y corporativos no terminan por satisfacer plenamente esa necesidad. El hecho de que no exista una alternativa profesional, tipo Asociación o Colegio Profesional, que fuese claramente mayoritaria, ya que ni ANPE ni CSIF lo cumplen aunque se le asemejen; ni tampoco un sindicato de clase potente y mayoritario, fuerza a la abstención de la afiliación. Ello conlleva el que sindicatos y asociaciones aproximen bastante sus plataformas reivindicativas hasta parecerse enormemente: los de clase con reivindicaciones profesionales y los corporativos con otras tantas sindicales. Como contrapartida, ello favorece también la unidad de acción, objetivo último del conjunto del profesorado, para actuar como un solo “cuerpo”. La cuestión estriba en que si tal situación funciona ¿para qué afiliarse? Mientras tanto, como un círculo obsesivo, la baja afiliación resta fuerza a los sindicatos que, débiles y desunidos, apenas pueden impresionar a su clientela natural como “ideal” de su yo corporativo.

BIBLIOGRAFÍA

- APPLE, M. Work, class and teaching. In: OZGA, J. (Ed.). *Schoolwork. Approaches to the labour process of teaching*. Hall Milton Keynes: Open University Press, Walton, 1988.
- BRAVERMAN, H. *Labour and monopoly capital*. New York: Monthly Review Press, 1974.
- ETZIONI, A. (Ed.). *The semi-professions*. New York: Free Press, 1969.
- LAWN, M.; OZGA, J. ¿Trabajador en la enseñanza? Nueva valoración de los profesores. *Revista de Educación*, n. 285, p. 191-217, Ene.-Abr. 1986.
- MARTIN-MORENO, J.; DE MIGUEL, A. *Sociología de las profesiones*. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas, 1982.



De 1968 à década de 2000: lutas por influência e posições cruzadas dos principais sindicatos de professores franceses (primário e secundário)*

André D. Robert**

INTRODUÇÃO

Os sindicatos dos professores podem ser definidos como grupos de interesse com vocação em parte especializada, em parte ampla ou geral. A vocação especializada trata especificamente da educação e dos problemas próprios dos professores; a vocação ampla atua na medida em que as questões educacionais afetam o conjunto da sociedade e onde existem, no campo educacional, associações educativas com foco muito restrito, como, por exemplo, as associações estritamente pedagógicas, ou chamadas de especialistas. Se a política pública é definida como

o produto de um processo social que ocorre em um determinado momento, dentro de um quadro que delimita o nível de recursos disponíveis através de esquemas interpretativos e de escolhas de valores que definem a natureza dos problemas públicos apresentados e as diretrizes para a ação¹,

a ênfase sobre a noção de processo social leva a integrar à noção de política pública, em uma democracia, não somente a ação de um governo em nome

* Este texto foi traduzido do francês pela professora Lícia Maria Umbelino, mestre em linguística pela Sorbonne.

** Université Lumière, Lyon 2, França.

1 P. Duran, *Penser l'action publique*. Paris: Librairie Générale de Droit et de Jurisprudence, 1999.

de uma maioria, mas também a intervenção favorável ou de contestação de diferentes grupos de interesse de vocação ampla ou especializada (partidos políticos, sindicatos, associações etc.).

No cenário da política educacional francesa, no período em análise (entre 1968 e os anos 2000), referente ao ensino obrigatório (primário e secundário²)³, duas organizações sindicais⁴ desempenham um papel importante em relação à política do governo: o SNI (primeiro grau) e o SNES (segundo grau), ambos pertencentes à FEN (federação de sindicatos, politicamente posicionada à esquerda, mas independente em relação às grandes centrais sindicais – a CGT e a CFDT). No início dos anos 1990, após uma grave crise na FEN, revelando problemas políticos, educacionais e profissionais, a situação torna-se mais complexa: uma nova federação nasce – a FSU –, que reunirá o SNES e um novo sindicato do primeiro grau, o SNUipp, enquanto a FEN cria uma nova organização para o primeiro e o segundo grau, o Sindicato dos Professores (SE).

Além dessas vicissitudes organizacionais, haveria outras questões mais essenciais, em que esta divisão sindical dos professores franceses expressa os diferentes tipos de questões referentes a posições políticas e posturas de demandas imediatas, mas também – e talvez principalmente – de práticas, culturas e identidades profissionais distintas ou mesmo opostas? Por que o SNI e o SNES, que pertenciam à mesma federação, acabaram se separando? Quais políticas e reformas educacionais sentiram a influência das posições sindicais? Quais determinantes levam em consideração a crise de 1992? A ampliação da oferta sindical resultante deste episódio constituiu um fator de crescimento do poder reivindicativo dos professores?

A pesquisa que nós realizamos baseia-se principalmente na análise do discurso sindical, tal como desenvolvido nos boletins das organizações em questão, especialmente uma análise de conteúdo quantitativo de alguns editoriais presentes nesses boletins.

2 Primeiro grau: escola primária (6-11 anos), segundo grau: escola secundária (11-16 anos).

3 Organização do ensino na França: *école maternelle* (até 6 anos) e *primaire* (entre 6 e 11 anos); *collège* (6ª, 5ª, 4ª e 3ª séries, apelação decrescente) com a obtenção do diploma de colégio; *lycée* (2ª e 1ª séries), concluído com o exame do *baccalauréat* (NT).

4 Ver lista das siglas ao final do artigo.

O FATO “REVELADOR” DE MAIO-JUNHO DE 1968

A crise que entrou para a história como “acontecimentos de maio-junho 1968” questionou o conjunto dos valores da sociedade, da política e das instituições francesas, principalmente da universidade e da instituição de ensino de primeiro e segundo graus.

Naquele momento, e desde o final da Segunda Guerra Mundial, a FEN exerceu grande influência sobre os professores franceses via seus dois principais sindicatos: o SNI, que reúne quase todos os professores do ensino primário, e o SNES, que expressa a opinião de um grande número de professores do segundo grau. Esta federação pôde ser descrita como uma “fortaleza”⁵ em função do número total de filiados (> 400 mil) e da rede de organizações associativas periféricas que ela criou para apoiar os múltiplos aspectos da vida dos professores (seguro, previdência social, empréstimos bancários, lazer etc.), aproximando-se de uma “instituição total”, na acepção de Goffman, na medida em que regula a consciência e as práticas de muitos membros, principalmente dos professores primários. Ela já participou de grandes lutas a favor da laicidade, contra o financiamento público do ensino privado, contra as guerras coloniais, especialmente contra a Guerra da Argélia (1954-1962).

O SNI constitui então o essencial das tropas da FEN, para a qual destaca a maioria de seus dirigentes. Ideologicamente, observa-se uma grande proximidade, ou mesmo uma porosidade entre a FEN, o SNI e o Partido Socialista⁶. Em outro importante sindicato da FEN, o SNES, sua maioria interna foi alterada, desde 1967, e agora é liderado por militantes próximos ao Partido Comunista, o que aumenta a rivalidade (dois partidos advindos de uma cisão ocorrida em 1920⁷, sendo, de alguma forma, “irmãos inimigos”: um reformista, outro revolucionário). Percebe-se, no âmbito do SNI, a existência de uma minoria comunista atuante, aliada ao SNES, que visa, a longo prazo, conquistar a direção da federação – a FEN.

5 V. Aubert *et alii*, *La forteresse enseignante, la FEN*. Paris: Fayard, 1985.

6 Ver I. Ferhat, *Socialistes et enseignants: le Parti Socialiste et la Fédération de l'Éducation Nationale de 1971 à 1992*. Tese de doutorado, Sciences Po, Paris, 2013.

7 Congresso de Tours da SFIO, de 25 a 30 de dezembro de 1920.

Nota-se que, antes de 1967, apesar dos seus respectivos líderes conjugarem da mesma sensibilidade política (socialista), o SNI e o SNES podiam ter avaliações muito diferentes quanto à concepção das reformas do sistema de ensino, devido a culturas profissionais distintas. Na verdade, os professores do ensino primário, menos qualificados, eram muito bem capacitados pedagogicamente em instituições não acadêmicas – as escolas normais (bastante semelhantes às “instituições totais”) –, ao passo que os professores que eram diplomados pelas universidades não recebiam formação pedagógica adequada e se distinguiam pela especialização disciplinar de seus conhecimentos. Mas em 1963, sob a liderança do general De Gaulle, foi posta em prática uma reforma que criava os colégios de ensino secundário (CES), efetivando o prolongamento do ensino obrigatório até aos 16 anos⁸ e exigindo que alguns professores primários⁹ e secundários ensinassem em conjunto nas mesmas escolas. Isto gerou conflitos entre as duas categorias de professores¹⁰. Como afirma a pesquisadora brasileira Menga Lüdke, na tese que dedicou ao estudo do sindicalismo docente francês:

A competição entre primário e secundário na França em torno das novas estruturas do ensino do segundo grau, muito mais do que uma luta de caráter simplesmente corporativo [...] significa uma mudança na definição destas profissões. [...] É a função, a missão, o papel da profissão diante de sua clientela que estão em jogo...¹¹.

Os acontecimentos de 1968 e as reformas subsequentes podem ser considerados reveladores das posições de uns e de outros. Estudo dos editoriais das revistas sindicais e gráficos de comparação podem indicar, em uma primeira abordagem, as principais preocupações de ambas as organizações, que, apesar de não apresentarem o mesmo alvo de recrutamento sindical, estão em intensa

8 A decisão de tornar a escolaridade obrigatória até 16 anos foi tomada em 1959.

9 Chamados PEGC.

10 Ver André D. Robert, *Le SNI et le corps des PEGC: du trouble à la conversion; une recomposition identitaire (1954-1976)*. In: L. Frajerman, F. Bosman, J.-F. Chanet & J. Girault (Éds.), *La FEN (1228-1992). Histoire et archives en débat*, capítulo 7. Lille: Presses Universitaires du Septentrion, 2010, p. 123-134.

11 M. Alves Lüdke, *Professeurs et instituteurs devant l'école moyenne*. Tese de 3º ciclo, Nanterre, 1969 (dir. V. Isambert-Jamati).

competição ideológica. Os editoriais das revistas *École Libératrice* (SNI) e *Université Syndicaliste* (SNES) foram lidos de forma sistemática e relacionados a alguns temas significativos, quando foram feitas quantificações com base na frequência de cada tema, editorial por editorial. As diferenças de prioridade aparecem nesses textos curtos destinados a indicar o essencial aos leitores sindicalizados.

A principal preocupação das duas organizações voltou-se para os assuntos corporativos e para a vida sindical. O SNI se envolve muito mais com política do que o SNES, no sentido estrito do termo (política interna e externa). O tema da educação no sentido mais amplo (sobre o funcionamento do sistema escolar) não aparece na maioria dos editoriais, sendo o mesmo abordado em outros tópicos.

Se deixarmos de lado os editoriais e observarmos os aspectos dos discursos desenvolvidos em outras rubricas dos boletins, podemos completar a visão dos dois tipos de orientação sindical. Segundo o SNES, o questionamento sobre o funcionamento da instituição de ensino tradicional pelo movimento de 1968 desempenhou um papel importante na urgência de perceber o tema pedagógico como principal problema sindical: “A descoberta da importância da pedagogia pelas organizações, sindicatos ou partidos, que talvez a negligenciaram, deve ser creditada a maio de 1968”¹².

Ao defender uma pedagogia “democrática”, o SNES, no entanto, mantém-se cauteloso, pois não considera de sua competência elaborar uma teoria educacional única, que deveria acatar pareceres de todos os seus filiados (consciente de que existem vários conservadores). Além disso, a democratização da escola supõe mudanças estruturais fundamentais, colocando em prática algumas inovações educacionais (a exemplo do trabalho em pequenos grupos), mas estas não são suficientes para realizar verdadeiras mudanças: “Ao propor reformas, não seremos reformadores da educação”¹³.

TABELA I
ANO LETIVO 1968 (SETEMBRO) – 1969 (JUNHO)

Temas	SNI (%)	SNES (%)
Pedagógico	17,1	23,8
Corporativo + vida sindical	44,6	39,3
Político	27,3	13,0
Outros	11,0	23,9

12 *Université Syndicaliste* (SNES), 21 Out. 1970.

13 *Université Syndicaliste* (SNES), 19 Mar. 1969.

O SNI tem uma posição consolidada na própria história do ensino primário da França. Tradicionalmente, a pedagogia foi transmitida aos professores do ensino primário pelas escolas normais, evidenciado assim como sua própria competência; no entanto era desprezada pelos professores do ensino médio com formação na universidade e os profissionais considerados isentos de aprendizagem específica. Desde a sua criação (1928), a revista do SNI *École Libératrice*, tinha um suplemento educacional muito apreciado pelos leitores porque continha conselhos práticos (lições-modelo, fichas etc.). Por considerar dispor de uma anterioridade e de uma superioridade na matéria, o sindicato via com desconfiança as propostas de renovação cujo vetor foi maio de 1968:

Nós não vamos embarcar neste frenesi de renovação [...] nós não saberíamos aceitar a reviravolta dos nossos costumes ou a destruição das estruturas [...] sob o pretexto único e determinante de renovar¹⁴.

Em outras palavras, para o SNI, a pedagogia é seu território, e pretende controlar suas mudanças, sem se impressionar com os esquerdistas e revolucionários de 1968. Dentre as reformas implementadas pós-68 pelo Ministério da Educação está a inclusão do latim no currículo escolar. Até os anos 1960, o ensino desta língua antiga era um diferencial (no sentido oferecido por Bourdieu ao termo¹⁵) do ensino secundário clássico, que atendia às futuras elites. Em 1925, o filósofo Edmund Goblot escreveu: “Por muito tempo, a principal diferença entre um burguês e um homem do povo era que o burguês sabia, e muito bem, o latim”¹⁶. No início do ensino do latim, o qual passou da 6ª para a 4ª série, o SNI louvou a iniciativa:

O latim por muito tempo teve o prestígio de um ensino “clássico”, anteriormente reservado para uma elite intelectual e social, em favor da qual continua a desempenhar uma seleção precoce em benefício dos “mais adaptados e mais talentosos”¹⁷.

14 SNI *L'École Libératrice*, 1ª Nov. 1968.

15 P. Bourdieu, *La distinction. Critique sociale du jugement*. Paris: Minuit, 1979.

16 E. Goblot, *La barrière et le niveau. Étude sociologique sur la bourgeoisie française moderne*. Paris: F. Alcan, 1925 [2010], p. 115.

17 SNI *L'École Libératrice*, 20 Set. 1968.

Neste assunto, o SNES – que conta com professores de latim entre os seus filiados – mostra-se intencionalmente ambíguo:

Nós condenamos ao mesmo tempo a demagogia subjacente à decisão de transferir o estudo do latim e o apego ao passado que implica em sua defesa incondicional¹⁸.

Este é apenas um exemplo das inúmeras clivagens entre as duas organizações, mas é em si revelador. Muitos analistas acreditam que a rivalidade entre os dois sindicatos, bastante influentes em suas respectivas áreas de sindicalização, realmente impediu o estabelecimento de uma verdadeira reforma democrática do colégio, ou seja, do ensino médio entre o final do ensino primário e o final do ensino obrigatório (11-16 anos), pois os governos não queriam correr o risco de desagradar ao SNI ou ao SNES¹⁹.

O MOMENTO DA “REFORMA HABY” (1975-1981)

O ano de 1975 foi mais um momento reformador importante, ficando para a história como o ano da “Reforma Haby” (em homenagem ao ministro da Educação, René Haby, do governo Valéry Giscard d’Estaing). Na realidade, esta reforma prolongou-se ao longo de mais ou menos cinco anos, desde o texto da legislação até a aplicação da lei. Além de outras medidas referentes aos diferentes níveis de ensino, o aspecto emblemático desta reforma consistiu na ideia de “colégio único”.

A reforma anterior (1963) de fato tinha reunido pela primeira vez a grande maioria das crianças francesas no mesmo tipo de escola secundária, o que parecia ser um importante passo rumo à democratização dos estudos a um nível mais elevado do que o solitário primário. Mas, dadas as diferenças de escolaridade anteriores dos estudantes, três categorias muito diferentes e separadas foram criadas de acordo com a aptidão e o conhecimento dos adolescentes: 1. estudos de longo prazo (*baccalauréat*²⁰ e ensino superior); 2. estudos que con-

18 *Université Syndicaliste* (SNES), Out. 1968.

19 Cf. J.-M. Donegani & M. Sadoun, La réforme de l’enseignement secondaire en France: analyse d’une non-décision. *Revue Française de Science Politique*, Dez. 1976, p. 1125-1146.

20 O *baccalauréat* sanciona o término do ensino médio com vista ao ensino superior (NT).

duzem ao fim do ensino obrigatório (abrindo rapidamente as portas para uma profissão através de um ensino profissionalizante ou técnico); ou 3. encerramento rápido dos estudos por terem sido considerados fracos e merecedores de um ensino adaptado às dificuldades encontradas.

O SNI e o SNES, ambos opositores ao poder gaullista autor dessas decisões, haviam denunciado seu caráter antidemocrático. Pela primeira vez, os sindicatos pareciam concordar na crítica. Eles não tinham a solução, uma vez que os professores primários consideravam estar em melhores condições para garantir o ensino da escola média para a maioria das crianças – diziam que seu conhecimento e prática pedagógica os tornavam mais capazes de barrar o fracasso escolar. Por outro lado, os professores secundários denunciavam uma redução ou uma negação do verdadeiro ensino secundário, ao qual – segundo eles – todos os alunos devem ter acesso democraticamente, desde que os governos deem as condições necessárias. Esta oposição de pontos de vista parecia bastante irredutível, determinando cultural e profissionalmente a clivagem sindical entre o SNI e o SNES²¹.

De alguma forma, em termos de estruturas, a reforma da escola única deveria ter agradado, pois apresentava a concepção de um colégio composto por salas de aula heterogêneas, sem diferenciação de categorias e parecia ir na direção democrática de uma “escola única” (continuidade do primário/secundário até 16 anos, sem distinção de classes sociais, ou seja, vagas para estudantes provenientes tanto da burguesia como do povo). Mas não foi o caso, porque os sindicatos não acreditavam na heterogeneidade social nas salas de aula, sem importantes meios materiais suplementares e porque a reforma incluía também outras medidas que motivavam críticas. Na verdade, durante o período, ocorreu uma espécie de “aliança sagrada” contra a reforma, reunindo desde organizações de pequeno porte até o SNES e o SNI. Para este último, a diminuição dos programas e a eliminação da língua estrangeira bastante considerada por alguns alunos, na verdade contribuíram para restabelecer as duas categorias sociais que o ministro queria eliminar completamente. O SNES compartilhou dessas críticas, às quais acrescentou outras no que diz respeito à orientação muito prática e utilitarista dada ao ensino secundário, em detrimento de uma cultura mais exigente. A união inesperada dos dois sindicatos

21 Cf., acima, a nota 15.

permitiu a redução e mesmo a eliminação de algumas medidas. Em fevereiro de 1977, eles assinaram uma aliança contra a Reforma Haby, resultando em petições e greves deflagradas em comum acordo.

No entanto, apesar desta aliança, as respectivas concepções divergentes de SNES e SNI permanecem. Assim, ao implementar os decretos da reforma, transformando em colégios (únicos) os diferentes estabelecimentos (incluindo os primeiros ciclos de escolas de ensino médio dos quais o SNES era muito próximo), o sindicato do segundo grau é muito crítico: “Podemos ver claramente qual proveito poderão tirar a partir de tal situação os defensores do projeto educacional da maioria [...] da FEN”²².

O SNI não fica de braços cruzados ante seu rival do segundo grau:

Primeiro ciclo, agora é claro [...]. Embora a situação atual exija uma reflexão séria e esforço comum, os dirigentes do SNES multiplicam intencionalmente suas agressões contra nós [...]. O SNES, preso em suas contradições, fica enjaulado no seu conservadorismo²³.

Na lógica da Reforma Haby e do titular da pasta posterior (1978-1981), o renascimento de uma proposta de “professor do colégio único” novamente reaviva a tensão entre o “primário” e o “secundário” e suas duas organizações. Os professores do primário (SNI) acreditam que o seu domínio de ensino os coloca em melhor posição para se tornarem os novos professores polivalentes do colégio único. Os secundários (SNES) denunciam a limitação e o rebaixamento do nível de estudos de segundo grau que implicaria esta decisão. A reforma do estatuto de professor de colégio não terá sucesso.

A análise dos editoriais em um ano letivo situado no período da aplicação da Reforma Haby (1976-1977) mostra a mesma predominância no tratamento de questões corporativas e de vida sindical (com um claro aumento de espaço no órgão do SNES), o

TABELA 2
ANO LETIVO 1976 (SETEMBRO) – 1977 (JUNHO)

Temas	SNI (%)	SNES (%)
Pedagógico	21,8	16,5
Corporativo + vida sindical	44,3	58,7
Político	17,0	17,3
Outros	16,9	7,5

22 *Université Syndicaliste* (SNES), 16 Nov. 1977.

23 *SNI L'École Libératrice*, 27 Out. 1978.

que é compreensível por causa da necessidade de organizar ações contra uma reforma considerada prejudicial.

No plano pedagógico (em sentido amplo), o SNI se satisfaz em colocar as intenções do ministro, que ele pode julgar aceitáveis, em contradição com sua aplicação aos fatos:

Será que as instruções seriam dadas aos inspetores da educação sugerindo-lhes fortalecer o filtro de entrada na 6ª série...? [ao passo que a entrada no colégio deveria ser livre e sem organização de categoria]²⁴.

O SNES denuncia a retomada das formalidades de carreira que a reforma deveria suprimir: “organiza-se para que centenas de milhares de crianças [...] estejam matriculadas nas salas de 6ª e 5ª com ensino superficial [...] fadado a um aprendizado precário”²⁵.

É verdade que, em 1980, um relatório de inspeção avaliou os resultados da reforma e mostra que os dirigentes de colégios restabeleceram os procedimentos de carreira e não fizeram turmas realmente heterogêneas²⁶. Também é verdade que, especialmente por causa do confronto de duas concepções sindicais antagônicas, o governo não se atreveu a um posicionamento claro, receando alienar um ou outro e o colégio encontrava-se diante de um problema insolúvel:

Ser ao mesmo tempo uma extensão da educação primária para todos e se preparar para toda formação posterior, não apenas a formação que conduz ao ensino médio geral atendendo somente uma parte dos alunos²⁷.

POLÍTICA EDUCACIONAL DE ESQUERDA²⁸ E AÇÃO AFIRMATIVA (1981)

Diante da manutenção das desigualdades educacionais amplamente herdadas das desigualdades provenientes das origens sociais dos alunos, a esquerda – chegando ao poder pela primeira vez sob a Quinta República em maio de

24 SNI *L'École Libératrice*, Editorial, 25 Fev. 1977.

25 *Université Syndicaliste* (SNES), Editorial, 9 Nov. 1976.

26 J. Binon, Relatório: *La réforme dans les collèges: situation en 1979-1980*. Paris: Ministère de l'Éducation Nationale, 1980.

27 J.-P. Delahaye, Postface. In B. Garnier (Dir.). *Problèmes de l'école démocratique*. Paris: CNRS, 2013.

28 Governo François Mitterrand (1981-1995) (NT).

1981 – pretende reduzi-las injetando mais dinheiro para a educação e experimentando novos dispositivos pedagógicos. Ela institui uma política que já havia sido experimentada em países anglo-saxões, principalmente nos Estados Unidos, sob o nome de “ação afirmativa”, e na Grã-Bretanha com as Educational Priority Areas (EPA)²⁹, mas na França entrou em conflito com o princípio republicano tradicional de estrita igualdade em favor do princípio da equidade que consiste em “dar mais a quem tem menos.” Esta política, ainda em vigor hoje, designa alguns setores do ensino (escolas primárias e secundárias localizadas em zonas socialmente problemáticas), sob o nome de Zonas de Educação Prioritária (ZEP).

No plano sindical, a ideia de ação afirmativa foi impulsionada principalmente por um sindicato muito minoritário, pertencente a uma confederação operária (SGEN-CFDT), que tem a peculiaridade de ser um sindicato “geral” (ou seja, trazendo em suas fileiras todos os tipos de trabalhadores da educação nacional, os professores, mas também o pessoal do setor serviços, os diretores etc., dos dois níveis de ensino) e também uma espécie de laboratório de ensino (argumentando que as reformas devem primeiro passar pela renovação das práticas de ensino em sala de aula).

Foi um de seus ativistas que trouxe o conceito de ação afirmativa para a França até que foi relançada politicamente pelo Partido Socialista³⁰. Por não se situar na iniciativa desta política, mas também porque ela violava suas referências filosóficas fundamentais, o SNI e o SNES, cada um à sua maneira, não se mostraram favoráveis, foram mesmo hostis, em relação às Zonas de Educação Prioritárias.

Decepcionado ao ver sua ideia retomada pelo ministro sem mencionar a autoria inicial, o SNI atribuiu a paternidade da proposta ao partido socialista do qual o sindicato é politicamente próximo: “E as ZEP? [...] Elas procedem diretamente da agenda socialista no que se refere à educação”³¹, o que não é falso, mas parcial. A tática argumentativa então adotada pelo sindicato dos professores primários consiste em demonstrar que, se o crédito da iniciativa não lhes foi dado,

29 J. Ozga & D. Pye, Les zones d'action éducative et la modernisation de l'administration chargée des affaires scolaires en Angleterre. *Revue Française de Pédagogie*, n.133, Out.-Dez. 2000.

30 Ver André D. Robert, Les syndicats et les ZEP: d'une controverse implicite sur l'idée de justice à un consensus mou. *Revue Française de Pédagogie*, n. 140, Out.-Dez. 2002.

31 SNI *L'École Libératrice*, 26 Set. 1981.

a inspiração desta nova política lhes pertence há muitos anos. Apropriaram-se, contudo, de aspectos que podem ser amplamente aceitos entre os professores:

A ideia não é tão nova quanto o termo. Nas duas últimas circulares de volta às aulas, recebemos o princípio de uma atribuição diferenciada dos recursos de acordo com as dificuldades das instituições³².

No decorrer das inevitáveis dificuldades de colocar o programa em prática, acentua-se o distanciamento do SNI e também o desejo de recuperar suas intenções de democratização da escola, expressa pela política governamental. Na realidade, a posição do sindicato tende a ser mais de orientação psicoindividual do que sociológica. “A escola deve reconhecer a diversidade das crianças e adaptar-se aos diversos ritmos de aprendizagem”³³.

Ao mesmo tempo em que se opõe fortemente a esta concepção da reforma do ensino e privilegiando uma abordagem deliberadamente sociológica, o SNES, no entanto, junta-se ao rival criticando as ZEP: diminuição do alcance de uma iniciativa que não é de sua responsabilidade, tentativa de demonstrar a anterioridade de sua própria ação no tema em questão, consideração dos aspectos positivos de sua ação que podem surgir a partir da experiência, tendo o cuidado de criticar os outros:

Os recursos adicionais destinados às ZEP foram sobretudo empregados para tapar buracos [...]. O SNES [...] seguia alegando que os estabelecimentos cujas necessidades persistiam particularmente difíceis poderiam dispor de meios contra um completo fiasco. Concebida [pelo novo ministro] no intuito de distribuir novos recursos, a noção de zona prioritária seguia nessa mesma direção³⁴.

Para o sindicato do segundo grau, se a luta contra o fracasso escolar passa pelo trabalho diversificado dos professores em colaboração com outros atores (o principal deles os pais dos alunos) e implica a aceitação de uma pluralidade de modelos de sucesso, a linha doutrinária permanece assentada em uma lógica tradicional de igualdade e não de igualar diferenciando: trata-se principalmente de unificar o ensino obrigatório por um maior período possível

32 SNI *L'École Libératrice*, 1986, op. cit.

33 Jeanne Vincent, responsável pedagógica do sindicato, na edição de 3 Jul. 1981 do *Le Monde*.

34 *Université Syndicaliste* (SNES), 22 Out. 1981.

(até 18 anos³⁵), para liberar mais eficientemente, em seguida, as capacidades individuais, baseando-se na escolha de orientação profissional.

Depois de muito tempo, aquela que foi por 17 anos secretária-geral do SNES diz com toda sinceridade em suas memórias:

Certamente, podemos nos culpar por não ter inspirado a ideia das ZEP, e é verdade que parte dos profissionais se expressou com reservas. [...] Mas as coisas evoluíram ...³⁶.

É comum que uma hostilidade inicial diante de uma decisão não impeça que os sindicatos a internalizem muito rapidamente e, em seguida, façam reivindicações em nome da referida decisão.

Mais uma vez, e apesar do surgimento de posições comuns de desconfiança com relação às ZEP, as diferentes abordagens continuam a surgir entre o SNI e o SNES como se vê no tratamento de editoriais durante o primeiro ano do governo de esquerda.

O SNES investe muito menos em política do que o SNI. Este último, nos anos 1981 e 1982, espera muito do governo (coalizão socialista/comunista) para a melhoria do salário dos professores e, assim, mantém também o tema corporativo. Essa organização sindical acredita que a luta em favor da laicidade, ou seja, nacionalizar a escola católica privada (subsidiada pelo Estado desde 1959) é a chave para a democratização da instituição de ensino e para a redução das desigualdades; assim, pretende “remover os mecanismos de seleção social organizados pelas leis antilaicidade”³⁷ (daí o importante papel desempenhado pelo tema sobre a laicidade na pauta editorial)³⁸. O segundo grau está muito presente no campo educacional, com 36,4%

TABELA 3
ANO LETIVO 1981 (SETEMBRO) – 1982 (JUNHO)

Temas	SNI (%)	SNES (%)
Pedagógico	10,4	36,4
Corporativo + vida sindical	43,1	45,0
Político	22,0	8,1
Outros	24,5	10,5

35 Ao invés de 16 anos, idade legal para o final do ensino obrigatório, em vigor atualmente na França.

36 M. Vuillat, *J'ai connu 7 ministres de l'Éducation nationale*. Paris: Plon, 2001, p. 131-132.

37 SNI *L'École Libératrice*, 27 Mar. 1982.

38 10% da categoria “Outros” (24,5%).

de ocupação, o que indica uma evolução bastante significativa em relação tanto às mudanças substanciais (militantes do SNES aceitam cada vez mais posicionar-se sobre este assunto) quanto à conjuntura política (a presença de um poder de esquerda que concede mais recursos materiais permitindo mais iniciativas pedagógicas): “Com as novas possibilidades oferecidas pela situação, torna-se possível fazer propostas concretas para que algo mude na vida escolar”³⁹.

Trata-se aqui da chegada da esquerda ao poder na Vª República, a qual enfrentará transformações posteriores, sem que as posições fundamentais do SNI e do SNES se modifiquem profundamente.

ASPECTOS DA SITUAÇÃO CONTEMPORÂNEA (ANOS 1990 E 2000)

O leitor pôde observar como (além dos raros casos de acordo) o conflito entre os dois principais sindicatos de professores franceses era profundo e enraizado em uma multiplicidade de fontes, nas quais se misturavam as causas setoriais, educacionais, culturais, políticas, ideológicas e mesmo filosóficas. No entanto, ano após ano, essa situação de conflito permaneceu em equilíbrio instável, mas verdadeiro, dentro da mesma federação – a FEN.

No início de 1990, um conjunto de elementos leva à ruptura: o aumento do número de professores em favor da ampliação da democratização do ensino secundário (colégios, liceus) abre a perspectiva de o SNES tornar-se maioria dentro da FEN; enquanto isso, o SNI sofre uma erosão do número de seus sindicalizados, que começou na década anterior. O SNI, no entanto, acredita que as posições pedagógicas da federação aplicadas ao ensino secundário devem evoluir no sentido de uma “modernização” (“trabalhar diferentemente”) e o SNES não parece receptivo a esta proposta. A França empreendeu uma grande reforma na formação de professores, buscando unificar parcialmente os professores primários (doravante chamados de forma significativa de professores das escolas) e os professores dos colégios e liceus (criação dos Institutos Universitários para a Formação de Professores (IUFM)⁴⁰. Por fim,

39 *Université Syndicaliste* (SNES), Editorial, 30 Out. 1981.

40 Criados pela lei de 1989, substituídos em 2013 pelas Escolas Superiores do Professorado e da Educação (Espe).

a situação política global não é a mesma depois da queda do muro de Berlim e do colapso dos países comunistas, levando os dirigentes do SNI e da FEN a pensarem que uma corrente sindical com sensibilidade comunista era uma anomalia que precisava ser abandonada.

É neste contexto que ocorre a crise de 1992 na FEN, levando à exclusão do SNES, bem como o redesenho da cena sindical com o aparecimento, em 1993, de uma nova federação rival da FEN, a Federação Sindical Unitária (FSU), incluindo em suas fileiras o SNES e SNUipp (novo sindicato de professores das escolas). A FEN, por sua vez, vê o SNI transformar-se em Sindicato dos Professores (SE), incluindo professores das escolas, mas tentando se estabelecer não apenas no primeiro grau, mas também nos colégios e nos liceus. Em 2000, a FEN deixa o espaço para UNSA (onde se abriga doravante o SE). A oferta sindical à disposição dos professores multiplica-se, sugerindo que essa expansão seria favorável à sindicalização. Mas não é bem assim: em verdade, os jovens professores mostram-se cada vez mais céticos sobre a adesão durável, mesmo se não expressem nas pesquisas a rejeição radical sobre a ideia sindical⁴¹, não têm motivação para escolher uma organização em detrimento de outra, encontrando-se, temporariamente, nos coletivos efêmeros chamados de “coordenação” (por exemplo, durante a longa greve da primavera de 2003). Além disso, em termos do grau de público dos sindicatos (não o número de membros, mas em votos para uma determinada organização nas eleições profissionais legalmente realizadas a cada três anos na França), rapidamente a FEN e o SNI perderam sua primazia. Desde 1996, o SNUipp impôs-se como primeira organização dos professores das escolas, tendo sido o SE prejudicado pelo preconceito de sua identidade histórica de “primeiro grau” (vindo do SNI) e por não ter sido capaz de conquistar – por razões de diferenças de cultura profissional – uma identidade “de segundo grau”. Desde então, a FSU tem bons resultados nas eleições profissionais junto aos professores franceses de todas as categorias⁴².

Como as organizações que fazem parte do cenário político posicionam-se no período estudado e nas áreas que definimos por meio da análise de seus edito-

41 P. Rayou & A. van Zanten, *Enquête sur les nouveaux enseignants. Changeront-ils l'école?* Paris: Bayard, 2004.

42 Os votos são em categorias separadas.

riais de boletins?⁴³ O jogo não conta mais com apenas dois participantes, agora são três: SE, SNUipp e SNES. Vejamos o exemplo do período 1998-1999, tomado por um longo conflito entre os professores, principalmente aqueles do

TABELA 4
ANO LETIVO 1998 (SETEMBRO) – 1999 (JUNHO)

Temas	SE (%)	SNUipp (%)	SNES (%)
Pedagógico	67,1	75,7	35,0
Corporativo + vida sindical	29,3	11,7	56,3
Político	-	2,8	3,8
Outros	3,6	9,8	4,9

segundo grau, e o ministro de esquerda e renomado cientista Claude Allegre.

É na nova entidade sindical da FSU – o

SNUipp – que a função do editorial mais sofreu modificações: o texto é agora muito curto e focado em uma questão fundamental, sem tentar influenciar a consciência dos leitores em várias dimensões com política globalizante (como havia sido feito no passado pela *Escola Libertadora*). Isso explica o predomínio absoluto do tema pedagógico em *Fenêtres Sur Cours*: a orientação sindical consiste em abordar de fato todos os problemas (demandas salariais, materiais, condições de trabalho e tudo o que é “corporativo”), através da prática da profissão com foco nas crianças e em sua aprendizagem, de acordo com o interesse desses alunos.

O tema corporativo diminuiu consideravelmente (os professores foram muitas vezes acusados de considerar apenas os seus próprios interesses). De alguma forma, *L'Enseignant*, boletim do SE, tenta ir na mesma direção; ele é menos bem-sucedido, porque não consegue se livrar completamente da marca anterior do SNI, considerado por uma maioria de jovens professores das escolas como uma organização do “passado”. Ao se manter fiel à sua linha editorial, destacando o tema corporativo e a vida sindical, o *Université Syndicaliste*, do SNES, nega, em parte, as críticas que geralmente lhe são atribuídas de estar exclusivamente atento ao tema corporativo: sua ocupação editorial no tema educação, sem ocupar o maior espaço, como nos outros dois órgãos, no entanto é real (35%, equivalente a 36,4% de 1981-1982). O *Université Sydicaliste* excepcionalmente faz editoriais bem curtos sobre o tema, como, por exemplo, o da edição 500.

43 O SNES conserva o mesmo título; o SE publica *L'enseignant* e o SNUipp *Fenêtres Sur Cours*.

Pode-se notar, de passagem, na análise desses editoriais, a manutenção de uma diferença de posicionamento entre o SNUipp e o SNES, embora pertençam à mesma federação – a FSU – e ainda à mesma corrente majoritária. Se o SNES parece muito envolvido em um confronto direto com o ministro e bastante dependente de suas provocações (às quais ele não hesitou em responder), o SNUipp, menos atacado, privilegia a apresentação de suas posições reformistas, apresentadas de maneira independente das atitudes ministeriais.

Com a volta da direita ao poder⁴⁴, o ano de 2003 foi marcado por uma primavera de luta intensa de professores (greve contínua, com intervalos, de março-abril a junho). A greve é contra um projeto de descentralização, no qual os professores acreditam haver um questionamento de sua condição de agentes públicos, e um projeto desvantajoso de reforma das aposentadorias. A influência sindical é contestada pelos coletivos ou “coordenações”, que são reuniões temporárias de professores manifestantes, muitas vezes jovens, que não se reconhecem no compromisso de longo prazo na estrutura de um sindicato. No entanto, na fase de negociações com representantes do Estado, os sindicatos encontram legitimidade devido à sua experiência e ao conhecimento neste tipo de situação – legitimidade às vezes reconhecida pela coordenação, mesmo se parcialmente.

Após a aprovação de uma nova lei de reforma da educação em 2005 (à direita), a principal questão sobre o ensino obrigatório para as crianças consiste na vontade de o governo francês criar uma “base comum de conhecimentos e competências” no colégio. Inspirado por orientações europeias, confirmado pela lei de reforma da escola em 2013 (à esquerda), o novo dispositivo previsto por lei tem como objetivo proporcionar a todos os alunos, até mesmo os mais desfavorecidos, uma base de conhecimento e habilidades indispensáveis para os cidadãos do século XXI. Isto parece *a priori* não trazer qualquer problema em termos de intenção geral, no entanto irá despertar as clivagens sindicais associadas a culturas do trabalho, que vimos emergir desde o início do nosso estudo. Diante do SE e da UNSA, que apoiam a noção de “base comum” (que ninguém deve ignorar⁴⁵), corresponde uma base mínima comum a todas as crianças da nação francesa, não importando sua origem. Sobre o tema, os sin-

44 Eleição de Jacques Chirac, em 1995 (NT).

45 Segundo uma fórmula que data de 1887, com o advento das Instructions officielles (programa da escola primária).

dicatos da FSU fazem várias críticas: o referido dispositivo contém o risco de uma escola em duas velocidades, a base (um mínimo, como um salário mínimo muito baixo) sendo reservado aos alunos mais desfavorecidos e em dificuldade, e os conhecimentos de maior envergadura destinados às elites, sempre recrutados nos mesmos círculos sociais; ademais, esses sindicatos têm uma preferência para o conceito de “cultura” comum desde que o termo cultura seja portador dos mais altos padrões intelectuais (portanto de um maior respeito) para todos, enquanto o fato de cortar os conhecimentos mínimos em sete competências essenciais exhibe um aspecto tecnicista e comportamentalista contrário à ideia de visão de mundo sintético e controlado. A oposição é evidente entre as declarações do SE e do SNES. Em uma carta ao novo ministro, após a eleição de François Hollande como presidente da República, o SE-UNSA é muito claro:

*A base deve agora tornar-se, de fato, o objetivo e o apoio de um ensino obrigatório contínuo, idealizado e organizado para todos os alunos. Atores e parceiros da comunidade educativa já apresentamos esta reflexão e estamos prontos para apresentar propostas*⁴⁶.

Por outro lado, em setembro de 2013, o SNES reafirma sua posição em favor de uma cultura comum e a manutenção de uma distinção entre escola primária e colégio:

Os sindicatos SNES [...] da FSU, lançaram um apelo em abril de 2011 para dar um novo alento a *um colégio claramente identificado entre o ensino fundamental e o liceu*, estruturado pela cultura comum...⁴⁷.

Quanto ao SNUipp, ele expressa uma posição diferenciada, solidária com o FSU, mas está longe de se alinhar com o seu parceiro SNES:

O SNUipp é favorável a *uma real continuidade pedagógica entre escola e colégio*. Mas para isso é preciso oferecer as condições mínimas. Exige principalmente formações conjuntas, trabalhar os programas, os projetos pedagógicos em vez de construções administrativas que correm o risco de se transformar em usina de gás⁴⁸.

46 Carta aberta ao ministro, 18 de junho de 2012. Cf. site do SE, consultado em 8 Set. 2013.

47 Apelo de 6 de setembro de 2013. Cf. site do SNES consultado em 8 Set. 2013.

48 Declaração de 21 Fev. 2011. Site do SNUipp consultado em 8.09.2013. Nessas três últimas citações, os destaques são meus (A. D. R.).

CONCLUSÃO

A questão da organização do colégio constitui apenas um dos aspectos das lutas por influência e do entrecruzamento das posições dos principais sindicatos de professores franceses, mas é o ponto central de discórdia de duas visões do ensino democrático: uma que privilegia a continuidade do primário-secundário, que dá maior facilidade de acesso aos saberes e conhecimentos mínimos (mas não exclusivos de desenvolvimentos) para todos; e outra que deseja manter as características herdadas da história para o ensino secundário, defendendo o direito de todos ao acesso (e negando, assim, o possível desprezo manifestado no fato de se considerar alguns alunos como incapazes). Apesar das mudanças óbvias desde o fim da Segunda Guerra Mundial, em particular a “democratização” do colégio (agora frequentado por quase todos os estudantes franceses), a reforma pedagógica fundamental deste nível de ensino não ocorreu, e – apesar dos esforços em sala de aula por parte de alguns professores – o problema do fracasso escolar, evidenciado hoje pelos resultados das pesquisas do Programa Internacional de Avaliação de Alunos (Pisa), não foi resolvido e piorou. De certa forma, pode-se falar de um “efeito leopardo”, nas palavras usadas por um dos personagens do romance de Lampedusa, “mudar tudo para que nada mude”⁴⁹ e, sem que a causa seja exclusivamente sindical (porque outros fatores estão envolvidos, principalmente as estratégias das famílias “dominantes” na escola para manter os privilégios para seus filhos⁵⁰), os sindicatos de professores ocupam um lugar importante neste *status quo*. Conforme resume um ex-secretário-geral da FEN em um livro de memórias, “trata-se de fato de duas culturas opostas, que continuam a se enfrentar ao longo de décadas”⁵¹. A pergunta básica é proposta por J.-P. Delahaye:

Na realidade, a questão do colégio único é primeiramente uma questão política antes de ser uma questão educativa: nosso país quer ou não dar uma cultura comum para todos os jovens durante o ensino obrigatório

49 G.-T. Lampedusa, *Il gattopardo*. Milano: Feltrinelli, 2005.

50 Reconhece-se aqui a manutenção da pertinência da análises de P. Bourdieu e J.-C. Passeron (*La Reproduction. Eléments pour une théorie du système d'enseignement*. Paris: Minuit, 1970).

51 J. Pommatou, *Au temps de la force tranquille... La FEN et la gauche au pouvoir*. Paris: L'Ours, 2011.

e, portanto, organizar a educação dos jovens em uma escola comum? Em outras palavras, a sociedade tem realmente interesse em instruir o povo e é possível conciliar justiça social e eficiência do sistema de ensino?⁵²

Se podemos afirmar que há um acordo formal sobre o objetivo, a revisão da história até agora nos leva a constatar que visões sindicais opostas levam a uma “não decisão” e a uma situação muito imperfeita e com muitos fracassos.

SIGLAS

CFDT – Confederação Francesa Democrática do Trabalho.

CGT – Confederação Geral do Trabalho.

EPA – *Educational priority areas*.

FEN – Federação da Educação Nacional.

FSU – Federação Sindical Unitária.

PEGC – Professores do Ensino Geral dos Colégios.

SE – Sindicato dos Professores.

SFIO: Seção Francesa da Internacional Operária (nome do Partido Socialista até 1971).

SGEN – Sindicato Geral da Educação Nacional.

SNES: Sindicato Nacional dos Professores de Segundo Grau.

SNI: Sindicato Nacional dos Professores e Professoras do Primeiro Grau

SNUipp: Sindicato Nacional Unitário dos Professores do Primário, Professores das Escolas e Professores do Ensino Geral dos Colégios.

UNSA: União Nacional dos Sindicatos Autônomos.

ZEP: Zonas de Educação Prioritárias.



52 J.-P. Delahaye, op. cit., p. 233.

Imposición organizativa a los docentes chilenos. Entre el corporativismo y la resistencia a la dictadura militar (1973-1981)

Christián Eduardo Matamoros Fernández*

La represión política que sufrió el sindicalismo chileno desde el golpe de Estado de 1973 tuvo una diversidad de tácticas y manifestaciones. En primer lugar, se desarrolló una etapa de cruenta represión donde se atacó principalmente a líderes políticos y dirigentes sindicales. En el caso del profesorado, el Sindicato Único de Trabajadores de la Educación (Sute) fue clausurado por ley, perseguidos sus dirigentes y confiscados sus bienes.

Tras esta primera etapa, la dictadura desarrolló un intento de corporativismo sobre el movimiento sindical que, nos atrevemos a señalar, tuvo su mayor éxito en el sindicalismo docente con la creación en octubre de 1974 del Colegio de Profesores de Chile (CP), organismo impuesto directamente por la dictadura, la cual no sólo le traspasó todos los bienes de las anteriores organizaciones docentes, sino que también nombró a las dirigencias y ocupó al CP como un organismo de censura y de depuración ideológica de los trabajadores de la educación, donde una ideología basada en el nacionalismo fue la que se pretendió imponer como la hegemónica.

De esta manera, el CP fue una gran herramienta de la dictadura, que no sólo transformó el carácter de las organizaciones docentes, pasando del sindicalismo del Sute al gremialismo del CP, sino que también provocó profundas modificaciones en la cultura política de los docentes, al fomentar el individualismo, el respeto a la institución, el patriotismo y el arribismo.

* Universidad de Santiago de Chile.

Sin embargo, este intento de la dictadura enfrentó también prácticas de resistencias surgidas a finales de la década de los 70 y que durante los 80 se desarrollarían de gran manera al alero de un fuerte movimiento opositor, pero que en durante la salida pactada con la dictadura sacrificaría este carácter, en beneficio del consenso democrático. La identificación o resistencia de los docentes chilenos a este intento de imposición organizativa es la tensión que buscamos desarrollar en este escrito.

El presente artículo es parte de una investigación más amplia sobre el sindicalismo docente en Chile durante el periodo 1974-2001, el cual se ha desarrollado a partir de testimonios orales como escritos, publicaciones oficiales de la dictadura y revisión de prensa (noticiosa, política y sindical). En particular el periodo estudiado en este artículo busca pesquisar la introducción de una cierta cultura política de carácter gremial y no sindical¹ que aún persiste en el profesorado chileno y que permite comprender aspectos de la crisis actual por la que atraviesan sus organizaciones.

EL FIN DE UN PROCESO Y EL COMIENZO DE LA REACCIÓN

Hasta el 11 de septiembre de 1973 el magisterio había sido participante activo del proceso socialista encabezado por Salvador Allende, principalmente con la constitución del Sute en 1970 y por el apoyo decidido al proyecto de la Escuela Nacional Unificada (ENU). Al mismo tiempo, los profesores fueron actores vitales del desarrollo de las luchas que se vivieron durante el gobierno de la Unidad Popular, apoyando en gran medida al gobierno².

1 El sindicalismo en Chile tiene una larga historia y ha sido considerado a nivel latinoamericano como un ejemplo de sindicalismo “clasista” a diferencia del de tipo “populista” que habría estado presente mayoritariamente en países como Argentina, Brasil y México. Cf. Francisco Zapata, *Autonomía y subordinación en el sindicalismo latinoamericano*, México: Fondo de Cultura Económica, 1993. En este sentido, las organizaciones docentes chilenas habrían transitado entre el gremialismo de tipo profesionalizante y el sindicalismo de tipo clasista, éste último más vinculado con el resto de los sindicatos de trabajadores.

2 Los profesores, por su contacto directo con la población y por su presencia a lo largo del país, fueron destacados partícipes de procesos como la Reforma Agraria, la lucha contra el paro “patronal” de octubre de 1972 y las amplias discusiones respecto de la implementación de la ENU. Durante el paro de trabajadores de las minas de “El Teniente” (Abr.-Jun. 1973) en contra del gobierno de Allende, el Sute al igual que la CUT, respaldó al gobierno, siendo la

Tras la implantación de la dictadura se impuso una fase altamente represiva, en la cual desaparecieron o perdieron la vida destacados profesores reconocidos por su militancia política, así como muchos otros perdieron sus puestos laborales. La mayor parte de los profesores asesinados en este periodo lo hicieron por su pública identificación con su militancia política³. Eran en sus mismas clases donde irradiaban los principios a los que adscribían según la organización a que pertenecieran: mayoritariamente el Partido Socialista (PS) y en menor medida el Partido Comunista (PC), el Mapu, y el Movimiento de Izquierda Revolucionaria (MIR)⁴.

Luego de este primer periodo, se continuó con la persecución de profesores, pero ya no se hacía en cuanto a que fuesen dirigentes sindicales, sino más que nada por ser militantes de organizaciones de izquierda, situación que en muchos casos les obligó a dejar la docencia y pasar a la clandestinidad (a pesar de seguir sintiéndose educadores), puesto que su reconocimiento era demasiado público.

El testimonio de Osvaldo Verdugo⁵ señala al respecto que:

Hubo persecución ideológica, limpieza, que el régimen autoritario imprimió en los primeros años de represión contra aquellos dirigentes y organizaciones que tenían un gran arraigo sociocultural y que tenían influencia en el aparato del Estado, en el mundo político, en el Parlamento y en los propios gobiernos⁶.

Por su parte, Eduardo Artés recuerda:

única organización de profesionales que no se puso del lado de la reacción; el día 18 de junio realizaría un paro de 24 horas en apoyo al gobierno.

- 3 Cf. Pamela Sánchez Nieto, *Una asignatura pendiente. Profesores y profesoras detenidos/las desaparecidos/las y ejecutados/las en Chile de 1973 a 1990*, Santiago: Editorial Arcis, 2013.
- 4 Señalo a estas cuatro organizaciones no porque fueran las únicas donde el profesorado chileno tuviera militancia, sino porque fueron las que mayormente sufrieron la represión. Una buena parte del profesorado también tuvo militancia en el Partido Radical y en la Democracia Cristiana (la que apoyó el golpe), pero la represión a estas organizaciones fue más residual.
- 5 Primer presidente del CP elegido democráticamente en 1985, de militancia DC.
- 6 Entrevista a Osvaldo Verdugo realizada por Omar Cofré en febrero de 1992. Citada en Omar Cofré, *La desarticulación del gremio de maestros en Chile bajo el régimen militar (1973-89) y los factores que determinaron el quiebre del Compromiso Histórico en el ámbito educacional*, Tesis para optar al grado de Doctor en Filosofía, Johann Wolfgang Goethe-Universität, Frankfurt am Main, 1998, p. 100.

El principio de autoridad, ejercido como una cosa cuartelaría, era algo que se hacía sentir. Los directores pegaban un solo grito y quedaban todos los cabritos formados⁷.

Mientras que el recuerdo de un joven profesor de esos años, de militancia PC, nos dice:

Días después del 11, debimos presentarnos al trabajo, un militar que era además profesor allí, dijo que desde ahora venía el reino de la Verdad, que los hombres eran hombres de honor, que iban a salvar a la Patria... otras mujeres, democristianas o derechistas u oportunistas llegaron con abrigo de piel, tomaron puestos altos, a los pocos días empezaron a llegar camiones militares a sacar gente⁸.

Estos testimonios manifiestan cómo durante este tiempo se vivió lo más mísero y al mismo tiempo lo más noble del profesorado chileno; mientras algunos docentes, directores y demás trabajadores de la educación denunciaban a sus colegas o a los estudiantes vinculados a la izquierda, otros profesores resistieron la tortura no entregando el nombre de sus compañeros, a pesar de que eso les significara la muerte.

La dictadura prestó especial atención en el profesorado, no por su importancia en el proceso productivo, sino porque requería una depuración ideológica que eliminase la posibilidad de construir un imaginario de resistencia a la dictadura y en esto los profesores contaban con un campo de acción natural que era el contacto con la juventud mediante la enseñanza⁹. Fue por esto que se intervinieron las Universidades nombrando rectores-delegados, al igual que los establecimientos escolares bajo la jurisdicción militar, no

7 Entrevista realizada por el autor en Santiago, el 28 de abril de 2014. Eduardo Artés durante los años 70 fue militante del Partido Comunista Revolucionario (PCR), organización izquierdista de la línea pro-china, mucho más pequeña que las anteriores mencionadas, además de eso fue dirigente del profesorado durante la resistencia. Comenzó a trabajar como profesor en 1976 en la populosa y periférica comuna de Cerro Navia, en la ciudad de Santiago, donde fue dirigente de la Coordinadora Metropolitana de Educadores Zona Oeste.

8 José Ángel Cuevas, *Materiales para un historia del profesorado*, Santiago: Editorial Colegio de Profesores, 2002, p. 65.

9 Para un caso similar durante el gobierno de Gabriel González, Cf. Valentina Orellana Guarello, *"Profesores rojos" y "amenaza soviética". El alineamiento de la educación y la depuración de las escuelas durante la "guerra contra el comunismo" en Chile. 1947-1949*. Tesis de magíster en Historia en la Pontificia Universidad Católica de Chile, Santiago, 2013 (inédita).

solo en lo referido al funcionamiento regular, sino también en lo relativo al personal, las reuniones internas y la manera en que se impartía la enseñanza.

Este proceso estuvo caracterizado por la depuración ideológica en que se expulsaron a los docentes y demás trabajadores de la educación comprometidos con el gobierno de la UP; se revisaron los programas de estudio y se eliminaron de las bibliotecas los textos considerados ideológicamente peligrosos.

Las primeras medidas del régimen de Pinochet [en cuanto a la educación] son sobre todo represivas y apuntan a excluir del sistema educacional todo vestigio de organizaciones y fuerzas representativas del bloque de izquierda o que pudieran implicar una actitud crítica hacia el gobierno militar¹⁰.

Esto se manifestaba en que la Junta Militar consideraba que la educación era un área de “infiltración” por el “enemigo interno”, es decir por el “cáncer marxista”¹¹.

De la misma forma lo explicó el Ministro de Educación, el uniformado Hugo Castro, “muchas sedes y escuelas se habían convertido en centros de adoctrinamiento y propaganda marxista, amparando la violencia y el armamentismo ilegal”¹².

En otro documento oficial¹³, se hará hincapié en la depuración ideológica ya iniciada (principalmente por la represión) y se proclama que la ideología a la que adscriben los militares en el poder tiene un profundo origen nacionalista (unidad nacional y rechazo de la lucha de clases). Para esto se requiere una educación que fomente estos valores nacionalistas y cristianos (línea de la “seguridad nacional” y el enemigo interno).

10 Carlos Ruiz Schneider, *De la República al mercado. Ideas educacionales y política en Chile*, p. 100, Santiago: Lom Ediciones, 2010.

11 «Mensaje del Excmo. Sr. Presidente de la Junta de Gobierno a los Educadores de Chile», aparecido en la *Revista de Educación*, p. 2, n. 47 de 1974.

12 *Ercilla*, 10 Oct. 1973, p. 17.

13 *Declaración de principios de la Junta Militar*, Mar. 1974.

BUSCANDO LA LEGITIMACIÓN DEL PROFESORADO

En junio de 1974, el profesorado no poseía organización de ningún tipo, sin embargo de igual forma se realizó una Consulta masiva al magisterio, a partir de la cual el Ministro aclaraba que:

Se elaboró un diagnóstico, donde básicamente se establece la política a seguir. Fue el punto de partida. Se terminó de elaborarla en Diciembre [de 1974] y ahora está siendo estudiada por las autoridades de Gobierno¹⁴.

Es importante destacar a esta Consulta como un “punto de partida”, ya que dará paso a una nueva época en cuanto al profesorado y su asociatividad. La consulta fue convocada por la Junta Militar al cuerpo docente nacional mediante mecanismos fijados por ella oficialmente y mediante un temario pre-establecido sobre sus juicios respecto a la situación de la educación. Los docentes participaron en sus lugares de trabajo bajo la estricta mirada (“orientación”) de los directores de los establecimientos durante dos días. Para que no hubiera resultados inesperados, se entregó una pauta de trabajo bastante similar a los resultados que los militares buscaban obtener.

Sobre esto el mismo Ministro aclaraba en la citada entrevista que:

No habrá debate nacional. El diagnóstico señaló cuáles son las fallas [...]. No hay una reforma en perspectiva que haga conveniente formar un debate. Chile tendrá una educación humanista, eficiente y nacionalista.

En definitiva, lo que buscó esta Consulta fue legitimar las directrices educacionales emanadas por la dictadura, haciendo falsamente partícipe al profesorado. Prácticamente todas las decisiones fueron tomadas a puertas cerradas por el Ministro y sus asesores, los cuales eran casi todos profesores de la Escuela Naval (apoyados por algunos sectores de la DC).

Nada se decía en la Consulta respecto a la organización magisterial, que luego la dictadura recogería como una *sentida y larga aspiración del profesorado* en el Colegio de Profesores.

¹⁴ Entrevista «Almirante Castro: Los rumbos de la educación», *Ercilla*, 3 Mar. 1975.

DEL SUTE Y AL CP

El mismo día del golpe de Estado se ordenó la suspensión de las cuotas que el personal de educación pagaba al Sute y la congelación de los fondos de éste. Al año siguiente, en diciembre de 1974, se suprimió su personería jurídica y de otras organizaciones magisteriales que aún persistían paralelamente a éste como la Unión de Profesores, la Asociación de Profesores de Enseñanza Técnica y Comercial, de Enseñanza Industrial, Normal, etc.; y se designó una comisión para hacerse cargo de sus bienes (edificios, hogares del maestro y mobiliarios), los que más tarde fueron traspasados al CP. Ambos dictámenes se basaron en Decretos de Leyes específicos.

Con la Consulta de mediados de 1974, se dio inicio a un nuevo proceso de disciplinamiento y de depuración política-ideológica en el profesorado, por una parte mediante los contenidos pedagógicos, como también mediante las prácticas educativas; para esto la mejor acción que llevó a cabo la dictadura fue crear una organización de profesores que sirviera para implementar esa labor disciplinaria.

La primera vez que los militares esbozaron públicamente la idea del CP fue en septiembre de ese año¹⁵ cuando Pinochet señaló: “interesa especialmente... elevar la condición humana y profesional del personal docente a un nivel acorde con su dignidad e importancia en todos los aspectos y, especialmente, mediante la creación del Colegio de Educadores”¹⁶. De esta manera, con la Consulta comienza una nueva fase que es de índole *corporativista*¹⁷ en el sindi-

15 Ya el 6 de noviembre de 1973, Pinochet había designado a profesores de la diferentes ramas de la educación fiscal y particular para formar una Comisión destinada a elaborar un Ante proyecto del Decreto Ley que crearía el CP.

16 *Un Año de Construcción, 11 de septiembre de 1973 - 11 de Septiembre de 1974*, Santiago, p. 472.

17 Este corporativismo tiene la impronta del ideólogo de la dictadura, Jaime Guzmán. Tal como lo ha mostrado Cristi, Guzmán desde su juventud desarrolló un pensamiento político mezcla de corporativismo carlista y conservadurismo, lo que en el caso estudiado se vio reflejado en la organicidad del CP (corporativismo) respecto del Estado dictatorial y la ideología impregnada en las políticas educativas (de carácter conservador), ambas ideas materializadas mediante la Armada de Chile, rama de las FF.AA. donde tuvo influencia la revista *Tizona*, órgano del carlismo chileno. Sin embargo, el pensamiento de Guzmán evolucionaría, no rechazando las anteriores concepciones, sino que produciendo una fusión de ellas, cuestión que se vio reflejada en

calismo chileno, con resultados bastantes precarios, pero que en el profesorado tuvo sus mejores frutos al controlar la organización del magisterio creando el CP el 16 de octubre de 1974, con dirigentes designados por las autoridades militares. Ese día sería establecido como el Día del Maestro, reemplazando a la anterior fecha que curiosamente correspondía al 11 de septiembre. Esta organización contó con el respaldo de numerosos sectores que eran críticos del Sute, puesto que veían en éste a un correlato del gobierno de la UP. La idea de que el docente requiere de una especial condición para el ejercicio de su profesión, lograría introducir la falsa conciencia de que los profesores no son igualmente asalariados que el resto de los trabajadores y que tendrían un estatus especial, cuestión que subsiste hasta hoy como uno de los grandes triunfos subjetivos de la dictadura.

La gran contradicción del CP es que apelaba a la “profesionalización”, pero éste no era una organización exclusivamente de profesores titulados en la Universidad, sino que agrupaba a todos quienes ejercían la docencia (egresados de Escuelas Normales, aprendices, etc.), pero de todas maneras se crea el falso constructo de la “profesionalización”¹⁸. Este concepto, pretende tener un carácter unitario que esconda las diferencias, la política y la agitación, dando cuenta de que “la organización” solamente tiene intereses relativos a los contenidos y los desempeños. Al mismo tiempo, con el CP se excluía el término “sindicato” y a lo sumo se utilizaba el de “gremio”, en el cual sus participantes no eran por ningún motivo “compañeros”, ni siquiera “asociados”, sino que “miembros de la orden”.

En este sentido, el presidente designado del CP justificaba el carácter de éste:

Yo quisiera saber si se puede ejercer la medicina o la abogacía o la dentística sin poseer un título profesional. Creo que no; entonces ¿por qué en educa-

la adopción también de una línea liberal conservadora aplicada en la Constitución del 80 y en particular en el paso de los Colegios Profesionales a Asociaciones Gremiales. Cf. Renato Cristi, *El pensamiento político de Jaime Guzmán. Una biografía intelectual*, Santiago: Lom ediciones, 2014.

- 18 Joan W. Scott señala que “la oposición entre «profesionalismo» y «política» no es natural, sino que forma parte de la definición que una profesión se da a sí misma como práctica adiestrada y fundada en la posesión compartida de conocimientos extensos adquiridos mediante educación”, «Historia de las mujeres», en Peter Burke (Ed.), *Formas de hacer Historia*, p. 66, Madrid: Alianza Editorial, 2003.

ción no se va a aplicar una medida similar? ¿Por qué vamos a permitir que personas que no tienen su título se dediquen a la docencia?¹⁹

Fue así que al crear el CP, la dictadura se aseguraba el mejor resguardo posible para el rebrote de la actividad política en el gremio y la difusión de ideologías subversivas mediante la educación. Al respecto, Cofré señala que “no podría hablarse en esta fase (1973-1985) de sindicalismo”²⁰, debido a que sus dirigentes fueron nombrados por las autoridades, por lo que una vez que se eligieron a dirigentes opositores habría adoptado un carácter sindical.

La idea del CP provenía de la década del '60 cuando grupos de profesores principalmente de la enseñanza particular y de la educación media fiscal propusieron la creación de una organización de este tipo que agrupara a los docentes titulados, ejerciendo las labores de los demás colegios de las profesiones liberales. Esta iniciativa manifestaba diferencias ideológicas con el tinte sindicalista que estaba adoptando el magisterio y por la diferenciación estratificada que defendían en su carácter de asalariados universitarios, que los diferenciara de los profesores normalistas y de aquellos sin título profesional. Esta iniciativa fue liderada políticamente por sectores de la DC y de la derecha conservadora, quienes entusiastamente saludaron la creación del CP por la dictadura en 1974, reconociendo al profesorado en su rol “profesional” y no como “trabajador de la educación”²¹.

19 Eduardo Gariazzo, presidente del Colegio de Profesores. Entrevista en *La Tercera de la Hora*, Santiago, 16 Oct. 1980.

20 Omar Antonio Cofré, op.cit., p. 19. Llama la atención que Cofré señala que el CP no tendría un carácter sindical debido exclusivamente a que sus representantes eran designados por la dictadura, pero no menciona su carácter “profesional” o exclusivamente “gremial”.

21 A mediados de los 80, desde el mismo CP, se señalaba que “los primeros intentos por crear una organización colegiada que agrupara a los profesores del país, datan de 1955. En efecto, en esa fecha se formó la Asociación Nacional de Profesores de Estado (Anap) la que persiguió, como única finalidad, luchar por la creación de la Orden Profesional. El movimiento, que tuvo origen en el Instituto Pedagógico de la Universidad de Chile, fue encabezado por los profesores Waldemar Cortés Carabantes y Mario Sepúlveda Bustos. Posteriormente, junto a otros distinguidos maestros, tales como Ambrosio Rabanales, Arturo Piga, Darío Moreno, Jorge Céspedes, Luis González, Marina Balic, Leonor Illescas, y otros, se incorporó a él Juan Eduardo Gariazzo, actual presidente de la organización colegiada. La Anap, junto a una intensa labor de difusión y promoción de la iniciativa a través de convenciones nacionales y regionales, la publicación del periódico “Antorcha” y una intensa labor de prensa culminó con la presentación, en 1959, de un Proyecto de Ley sobre Colegio de Profesores al Congreso Nacional. Lamenta-

Los objetivos del CP están explicitados en el art. 1 de la ley que lo crea y son:

- a. Dignificación del profesorado.
- b. Promover el progreso, prestigio y prerrogativas de la profesión, regulando el correcto ejercicio y el desempeño docente con una actitud de prescindencia política partidista, como parte de su ética profesional.
- c. Estimular la investigación y el perfeccionamiento docente.
- d. Promover congresos nacionales e internacionales sobre materias propias de la profesión.
- e. Colaborar pedagógicamente con la formación pedagógica.
- f. Tender al intercambio de profesores con otros países.

El funcionamiento del CP era similar a los demás colegios profesionales²². Por ley se debía estar inscrito en el CP para ejercer la docencia, pero la ins-

blemente, éste no pasó más allá de las comisiones de estudio de la Cámara de Diputados (...) A fines del año 58, adhirió a la idea de ir a la creación de una organización colegiada la Sociedad Nacional de Profesores (Sonap), luego de intensos y amplios debates sobre el particular que tuvieron lugar en una Asamblea Nacional de Dirigentes convocada para tales efectos”, *Colegio de Profesores de Chile A.G.*, p. 5, año 1, n. 1, Mayo 1984. Cf. además *Revista de Educación* n. 76-77, Oct.-Dic. 1958; «El Colegio de Profesores», *El Mercurio*, 16 Ene. 1960; «El Colegio de Profesores Secundarios», *El Mercurio*, 7 Sep. 1960; Waldemar Cortés Carabantes, «Jornadas Pedagógicas en Talca», *El Mercurio*, 2 Jun. 1962; Waldemar Cortés, «El Colegio de Profesores», en *Boletín de la Universidad de Chile*, n. 6-7, de 1960 y «Profesión Docente y Colegio de Profesores», *Boletín de la Universidad de Chile*, n. 33, Sep. 1962. El periódico *Antorcha*, tuvo 7 ediciones entre 1956 y 1960. Iván Núñez señala además que la Anap (él dice que se llamaba APE, Asociación de Profesores de Estado) fue una organización heredera de la Unión de Estudiantes Católicos de Pedagogía (UECP) que campeaba en el Pedagógico; tenían un sentido “gremialista” y “apolítico” que más tarde se asociarían a la DC. El proyecto del CP de 1968 fue impulsado por un sector de la DC provocando un debate al interior de ésta; finalmente la DC no respaldó el proyecto del CP y apoyó la formación del Sute en los años siguientes (en esa fecha los empleados públicos tenían prohibido sindicalizarse). Waldemar Cortés fue dirigente de la UECP, la APE y luego del CP; el testimonio de Iván Núñez fue recogido en la ponencia “Experiencia movimiento docente 1970-1973”, en *Trayectoria del Movimiento de profesores, UMCE*, jueves 29 Ago. 2013. Cf. Iván Núñez, *Gremios del magisterio. Setenta años de historia: 1900-1970*, Santiago: Piie, 1986.

- 22 En Chile los primeros “Colegios profesionales” surgen en el siglo XIX. En 1888 el Instituto de Ingenieros y la Sociedad Médica. En 1925 surgió el Colegio de abogados; en 1926 el de farmacéuticos; el de contadores, en 1938 y el de periodistas en 1956. A pesar que en algunos casos las diferencias salariales con el resto de los trabajadores no son tan grandes, estos grupos se han cerrado a establecer mayores relaciones con el resto de las masas trabajadoras y durante los años de la UP fueron férreos opositores.

cripción quedó reservada a los profesionales titulados en establecimientos de formación de docentes, aunque también se autorizó la inscripción de quienes contaran con diez años efectivos de servicios docentes y a quienes tuvieran más de cinco años y se comprometieran a obtener su título en un plazo máximo de ocho. Además se debía no haber sido condenado y no haberse alejado del ejercicio de la profesión por más de seis años; no se permitía el ingreso de los profesores exonerados. Con esto se impedía la docencia a miles de docentes que fueron juzgados por tribunales militares por adscribir a la UP, además que impediría que regresaran a ejercer su cargo todos aquellos que pasaron a la larga clandestinidad o exilio. Era el mismo Ministro de educación quien en ceremonias entregaba las credenciales a los maestros que se acreditaban como miembros del CP.

Sus principales prácticas fueron hacer cumplir el Código de ética y fiscalizar las prácticas profesionales según lo establecido por la Junta Militar.

El aspecto reivindicativo y la defensa de los intereses de los colegiados no fue un objetivo del CP, solo habrían insinuaciones posteriores que quedarían a cargo del Consejo Nacional del CP, pero no del conjunto de la organización.

ORGÁNICA

El CP se estructuró mediante un Consejo Nacional, Consejos Regionales y Consejos Locales, éstos últimos nunca lograron mayor funcionamiento ni desarrollo hasta finales de los 80, cuando ya se habían realizado elecciones democráticas. Supuestamente los cargos de estos Consejos se realizarían por votación directa, pero fueron designados por el Ministerio de Educación, con lo cual se negaba todo tipo de independencia y legitimidad ante los mismos involuntarios afiliados. Entre 1974 y 1975 se trató dar forma a esta orgánica, para esto se realizó la inscripción a quienes cumplían los requisitos; se constituyeron sus respectivas directivas designadas por decreto, teniendo como principal dificultad la constitución de directivas de nivel local; y para echar a andar el andamiaje se hizo usufructo de la infraestructura de las anteriores organizaciones de los trabajadores de la educación. El ministerio anunció que los bienes del magisterio se reintegraban a su poder por intermedio del CP, *único* representante de este gremio nacional.

Como recurso clásico de las organizaciones de este tipo, el CP también ofreció beneficios de tipo mutualista respecto a determinadas necesidades

para acercarse al profesorado, como el servicio de bienestar social que ofrecía prestaciones en salud, asignaciones de matrimonio, natalidad y cuota mortuoria, préstamo de auxilio para todos los que se inscriban y cancelen su cuota específica.

Una suerte de departamento de abastecimientos ofreció venta de alimentos y artículos de hogar e inclusive automóviles y viajes de turismo al extranjero, como también a los hogares sociales que se traspasaron al CP. El mayor propósito de esta prestación de servicios fue la construcción del Hospital del Profesor y un plan habitacional, los que fueron sus objetivos principales en 1979. El CP construyó 200 viviendas en el sector oriente de Santiago y se las ofreció mediante ventas a plazo a sus afiliados. Respecto al Hospital se utilizaron los fondos que provenían del Sute y de organizaciones anteriores, sumado a aportes fiscales y del Bienestar del CP, junto a una cuota extraordinaria que se cobró a todos los colegiados desde 1980. Finalmente se terminaría la edificación en 1982, pero en los años siguientes no se logró solucionar el equipamiento, lo que provocó que se gestionara de diversas formas su financiamiento.

Estos beneficios legitimaron en algo la imagen del CP frente al profesorado, a pesar de que no lo sentían como propio; es más, algunos sectores señalaban que estos beneficios eran solo para grupos minoritarios, como los viajes al extranjero o los automóviles por ejemplo, o que tenían solamente un sentido empresarial como se podía encontrar en financieras, Bancos, clínicas, etc. La situación en las regiones aisladas era peor debido a que no accedían a estas prestaciones.

Los primeros dirigentes del CP no le daban confianza a la base docente, pero se nombraron representantes por colegios, por establecimiento educacional para participar en las asambleas del CP que se caracterizaban por una tibieza abismal. Porque los directivos, que eran prácticamente impuestos por el régimen no tenían voluntad política de luchar por nada, sino que de mantener la imagen de que el CP tenía vida, estaba activo, defendía los intereses, pero en la práctica era un rito asistir, un rito neutral ir a esa reunión²³.

23 Testimonio entregado por el profesor Raúl Saldívar en entrevista con la autor, realizada en Santiago el 2 de junio de 2014. Saldívar de militancia socialista, comenzó a ejercer la docencia en 1976 en la nortina ciudad de La Serena y a inicios de los años 80 fue presidente del Sindicato de Trabajadores del Colegio Andrés Bello de esa ciudad.

La directiva del CP era una estrecha colaboradora de la dictadura, siendo su primera presidenta Silvia Peña Morales, quien luego sería Subsecretaria de Educación y posteriormente agregada cultural en la embajada chilena en España²⁴. Tras Silvia Peña, el CP fue presidido por el profesor Juan Eduardo Gariazzo Barría, quien lo dirigió hasta el 27 de marzo de 1986, fecha en que debió entregar el cargo al electo Osvaldo Verdugo. Ambas directivas jamás fueron respaldadas democráticamente, sino que nombras por Decreto. Prueba de la dificultad de constituirse orgánicamente del CP, fue el hecho de que el Consejo Nacional Metropolitano del CP, el más importante del país, comenzó a funcionar recién el 27 de octubre de 1976, dos años después de haber sido creado.

Demás está decir que en todos los años aquí estudiados jamás el CP desarrolló algún tipo de democracia interna ni participación de sus bases, puesto que éstas mismas, el grueso del profesorado chileno, tenían repulsión a esta organización generada por mandato autoritario y no popular. El CP para el profesorado era el símbolo del régimen, y con suerte pagaban sus cuotas obligatorias, como reconocía su presidente en mayo de 1981 (cuando aún era obligatoria la afiliación), de los 100.000 inscritos sólo 60.000 miembros pagaban sus cuotas²⁵. Quienes sí tenían una fuerte presencia en el CP eran los jefes de establecimientos y otros docentes directivos, ellos se sentían sumamente parte del CP. Nunca en estos años se logró generar estructuras de base en las escuelas ni liceos, ni menos en sectores rurales. En ningún momento realizó algún tipo de movilización, huelga o actividad masiva; menos discrepó de alguna directriz del régimen. No existió la motivación de discutir colectivamente los problemas gremiales.

Frente a la falta de representatividad, las autoridades del CP designaron a delegados en los establecimientos; personas que por lo general contaban con el beneplácito de las autoridades y la desconfianza de las bases, las cuales no utilizan su infraestructura de locales ni realizan una vida orgánica. Lo que sí realizó la directiva fueron 5 Congresos Nacionales donde asistían las directivas

24 Según el testimonio de Eduardo Artés sobre Silvia Peña en la entrevista citada, “el único mérito que tenía era ser la esposa del médico de cabecera que tenía Pinochet, que era un japonés y que ella sacó el título de pedagogía en Japón”.

25 Revista de Educación Básica, *El Mercurio*, Santiago, 19 Mayo 1981.

regionales (el primero se realizó el 26 de agosto de 1976 en Santiago, pero en realidad fue una Reunión de Trabajo del Consejo Nacional y de los Presidentes regionales), las cuales presentaban por lo general tíbiamente algunas inquietudes y problemas respecto a preocupaciones puntuales del profesorado local, pero que no pasaban de eso, puesto que finalmente se terminaban aplaudiendo las políticas oficialistas. En el II Congreso, de 28 de mayo de 1977, se pidió respetuosamente al Ministro reponer algunos beneficios económicos como trienios y asignaciones lo que alarmó a la prensa oficialista tal como se aprecia en una Editorial de *El Mercurio*, donde se señalaba que se estaba volviendo a las prácticas del Sute al dar “la imagen de que los maestros vuelven a ser instrumentos de presión social”²⁶.

Sin embargo, yendo de espaldas a la larga historia de las organizaciones del magisterio chileno, el CP aprobó medidas como la pérdida de la gratuidad de la educación para la enseñanza media, puesto que creía que eso contribuiría al mejoramiento salarial de los profesores. Lamentable posición corporativa frente a una reivindicación que hasta el día de hoy el pueblo chileno reclama en las calles.

LA CARRERA DOCENTE

Por esta misma fecha (septiembre de 1978) se implementó un reglamento de Carrera Docente que implicó un proceso de jerarquización y disciplinamiento del Magisterio. Hasta entonces el profesorado del sector estatal era considerado como parte de los funcionarios públicos y regido por el Estatuto Administrativo, para luego tener un marco jurídico distinto: la Ley de la Carrera Docente, con lo cual los salarios ya no estaban dentro de la Escala Única de Remuneraciones ni de sus reajustes salariales. El CP aplaudió esta Carrera Docente, a pesar de que en su IV y V Congreso de 1979 y 1980 respectivamente solicitó varios cambios como la modificación del grado máximo en que termina la carrera de los docentes de aula²⁷.

26 *El Mercurio*, Santiago, 15 Jun. 1977.

27 El Estatuto de la Carrera Docente había sido una gran aspiración del profesorado chileno desde la década de 1920. Sin embargo, ahora se había conseguido uno por la vía de la imposición inconsulta.

Con esta Carrera Docente el régimen decía buscar: estimular la eficiencia; promover a los docentes; garantizar a los docentes su situación en los respectivos escalafones; y un sistema de remuneraciones acorde con los méritos y antigüedad docente. Sin embargo, el requisito para el ingreso a la Carrera Docente venía dado en primer lugar por la afiliación al CP, mientras que las calificaciones para el ascenso de escalafón estaba regido por una “hoja de vida”, sobre cada profesor que era mantenida por el Director del Establecimiento, lo cual representaba una función bastante coercitiva. En dicha “hoja de vida”, el director calificaba a los profesores en listas según sus comportamientos y su espíritu de obediencia, con lo cual éstos terminaban cayendo en la autocensura para mantenerse en el sistema educativo.

La estructuración de la Carrera Docente fue aplaudida por las autoridades militares y los dirigentes del CP, puesto que significaría una dignificación del magisterio. Pero en la práctica era un nuevo estatuto administrativo que privilegiaba a los administradores de la educación, donde los profesores seguían estando subordinados en la Escala Única de Remuneraciones, siendo que la asignación docente era menor a la asignación profesional que recibían el resto de los funcionarios públicos. Se provocaba además un aumento de la carga horaria lo que no implicaba un aumento proporcional de las remuneraciones. Además los docentes perdían la propiedad del cargo, por lo que quedaban sujetos a “destinaciones” que por lo general eran arbitrarias, persecutorias y políticas. Los docentes de base no participaron de este proceso de Carrera Docente, solamente participó la dirigencia del CP, el que, como hemos visto, era un aparato más del Estado. Pero esta Carrera Docente tuvo una ínfima duración, puesto que el proceso de traspaso de la educación estatal a las municipalidades, iniciado en 1981 y que aquí no desarrollaremos, significó dejarla a un lado, por lo que los profesores dejaban de ser funcionarios públicos y pasaban a ser tratados como trabajadores del sector privado, lo que tampoco fue cuestionado por el CP, como tampoco el Plan Laboral que precarizó a toda la clase trabajadora. La imposición de éste “simbolizó la renuncia y el fracaso del régimen militar por consolidar la alianza con el sector sindical antiallenista”²⁸, es decir que la dictadura a fines de 1979 abandonaba la pretensión

28 Rolando Álvarez, «¿Represión o integración? La política sindical del régimen militar. 1973-1980», *Historia*, v. II, n. 43, p. 327, Jul.-Dic. 2010. Véase además los artículos de Jaime Guz-

de introducir el corporativismo en el sindicalismo chileno. El CP su iniciativa más fructífera en este intento, cambiaría su carácter en 1981.

DELACIÓN, NORMALIZACIÓN Y DISCIPLINAMIENTO

El CP implicó un disciplinamiento que aseguraba el orden y las despolitización de su labor educativa y el acatamiento acrítico de las directrices dictatoriales. Es decir, cuando se hablaba de que su función era resguardar el correcto ejercicio de la labor docente se estaba entendiendo que: debía controlar los comentarios sobre política contingente; la propagación de rumores sobre el gobierno o sobre grupos extremistas; la distorsión de ideas contenidas en los textos de estudio; la realización de reuniones no autorizadas; la disminución del concepto de autoridad del director hacia su personal; el no acatamiento de las normas sobre la exaltación de los valores patrios; el forzamiento hacia el director para que autorice la creación de centros de alumnos, centros de profesores mediante votación directa; o simplemente, cualquier otro antecedente que demuestre la tendencia a interrumpir, dificultar, frenar, dislocar, minar la disciplina o alterar el normal funcionamiento de la actividad educativa. Estas medidas provocaron un disciplinamiento directo de las relaciones entre los trabajadores de la educación, por lo que una vez asumida la directiva del CP ésta cumplió cabalmente la labor de denunciar estas acciones²⁹.

Frente a la expulsión y despido de profesores por motivos políticos el ministro Castro señalaba: “como algunos grupos se reúnen o tratan de hacer algo, la acción [los despidos] ha debido continuar (...) Hay variados procedimientos y fuentes. Como en el Ministerio no se conoce a toda la gente, investigan las autoridades locales, se consultan diarios antiguos: las fotos de publicaciones pueden servir como pruebas que se agreguen a otras”. Sobre las cifras de exonerados señaló: “no tengo la cifra exacta. Algunos se fueron voluntariamente, otros no aparecieron. Unos 500. Como en 1974 les pagába-

mán de esa fecha: «Colegios profesionales: reorientación necesaria», *Realidad*, v. II, n. 22, p. 13-17, 1981, y «Los colegios profesionales y una campaña confusa», *Realidad*, v. II, n. 22, p. 9-13, 1981.

29 Cuando en 1977 se creó la Central Nacional de Inteligencia, CNI (que reemplazó a la Dina), se le asignaron específicamente tareas relacionadas con personas o grupos de civiles en materia de educación universitaria, técnica, media y básica; además de otras actividades represivas.

mos a 60 mil maestros primarios y a unos 95 mil secundarios, el porcentaje fue mínimo. Más que nada se cambió a los directivos docentes y se reubicó a otros profesores”.

Ante esta represión que afectaba a los profesores el CP siempre guardó silencio y en ocasiones justificaba las medidas, poniéndose del lado represor y delatando a los profesores que llevaban a cabo las más mínimas críticas. Esta situación terminaría provocando una verdadera autocensura en el profesorado:

Resulta que muchos profesores fueron echados, trasladados de un lado para otro, mucha gente que rotaba, gente nueva, una desconfianza que si éste es soplón no es soplón. Era una situación muy compleja, los más jóvenes, los más nuevos, éramos vistos por los más viejos con mucha desconfianza. Veían que llegábamos de afuera ¿y estos jóvenes quiénes son, de adónde llegan? Y dentro de los viejos también habían desconfianzas, porque habían algunos que habían trabajado en Arica y eran trasladados a Cerro Navia o de Cerro Navia a Arica, o sea era un desastre impresionante que te impedía la organización sindical³⁰.

IMPOSICIÓN IDEOLÓGICA

Además de las prácticas que realizó el CP relativas a la delación de cualquier atisbo de crítica a la Junta Militar, se encargó también de ser partícipe en la imposición de una ideología educativa de índole nacionalista que tenía diversos ritos como la entonación del Himno patrio³¹ y el izamiento de la bandera nacional todos los lunes en el acto cívico que en cada escuela se debía realizar. Además se volvió al uso de insignias y retratos de la Junta Militar y se impuso la exaltación de las gestas históricas del pasado, varias de ellas levantadas a partir de la mitología y el engaño. A la par de esto, se hace hincapié en los valores del orden, jerarquización, patriotismo y la exaltación de lo castrense, lo que implicaba que los docentes se dedicaran netamente a lo disciplinar.

El Ministro Castro aclara que:

Una educación de base nacionalista es una educación que reconozca el pasado histórico propio. Nacionalista es una educación que esencialmente

30 Entrevista a Eduardo Artés, op.cit.

31 Durante la dictadura a la entonación del himno nacional se le agregó una estrofa que decía “vuestrós hombres valientes soldados/ que habéis sido de Chile el sostén”.

se practica en el terreno y geografía propios, en el entorno nacional. También en nuestro ancestro racial y cultural, tanto en lo hispánico como en lo nativo, todo eso enmarcado en la civilización cristiano-occidental. Y es nacionalista, porque mira y apunta al futuro, a las perspectivas de desarrollo, de acuerdo al tamaño, la riqueza y el ambiente geográfico³².

Esta introducción de la ideología nacionalista era la contraofensiva a la ideología de carácter marxista que continuó siendo perseguida durante toda la dictadura. Un ejemplo de esto, fue el asesinato en 1975 del profesor de música Arturo Barría luego de que el rector del Liceo, un uniformado que fue informado por la directora y el inspector, lo acusará de haber cantado “La Internacional” en los funerales de un alumno del mismo establecimiento que tenía su misma afiliación política (PC).

De diversas formas el profesorado fue obligado a ser partícipe de esta depuración ideológica. Aceptando las medidas en silencio o siendo partícipes de éstas:

Fíjate que el director llamó a los profesores de básica con los textos de estudio, decía: ya señores, página 23, arránquela, (salía un poema de Neruda), página 46, arránquela, algo de Cortázar..., y así. Todos cortando hojas, después los libros prohibidos se quemaron por orden del delegado militar³³.

Esto era porque los militares asumen la tuición sobre los contenidos de la enseñanza, lo que llevó a una verdadera psicosis puesto que los profesores dejaron de utilizar cualquier tipo de texto con tal de no contrariar al gobierno respecto de los valores patrios, como se aprecia en el testimonio de un joven poblador de la comuna de Pudahuel quien sobre los inicios de los '80 recuerda que:

Estabas obligado a asistir a las ceremonias “cívico-militares” en homenaje a héroes patrios convertidos en nobles predecesores de la dictadura; (...) en los militarizados liceos la disciplina y el culto a la fuerza eran valores dominantes; profesores e inspectores, a veces miembros de algún servicio de seguridad, te sometían a sus humillantes castigos³⁴.

32 Entrevista en José Ángel Cuevas, op.cit., p. 73.

33 Entrevista a T. López, en José Ángel Cuevas, op.cit., p. 82.

34 “Pudahuel, retrato de un grupo en dictadura”. Descargado en: <www.archivochile.com/Mov_sociales/mov_pobla/MSmovpobla0003.pdf>, sitio visitado el 5 Jul. 2014.

Experiencia similar la relata el profesor Raúl Saldívar:

Un rito militaroides, en que cada domingo se turnaban las escuelas para hacer sus desfiles; en que en determinados momentos era el izamiento del pabellón. Entonces, toda esa situación tuvo presencia e incidencia en los contenidos³⁵.

LA DISYUNTIVA.

¿EL CAMINO POR FUERA O POR DENTRO?: 1977-1981

La imposición del CP jamás logró ser interiorizada por el profesorado como una organización propia. Fue así que desde el año 1976 lentamente se fue articulando un movimiento pedagógico crítico de la dictadura, que primeramente no llamó la atención de la represión, hasta que la vinculación entre estas entidades y las organizaciones políticas se hicieron más explícitas.

La primera instancia surgió a partir de jóvenes maestros que en el año 1976 constituyeron una especie de “mutual” de profesores, agrupada en los talleres del Decal (Departamento de Capacitación Laboral de la Zona Sur de la Arquidiócesis de Santiago), donde se forma una Comisión de Educación, organizada por Pierre Dubois, un reconocido sacerdote popular.

En la misma fecha, se fundó la Agrupación Cultural Profesor Pedro Aguirre Cerda (Acupac) también en el área sur de la capital, con el objetivo de reflexionar y discutir las políticas del gobierno militar y el actuar del CP. Acupac realizó una labor de extensión cultural y artística, buscando el desarrollo de un movimiento magisterial alternativo que recogiera el legado de la tradición sindical.

En 1978 se crean comisiones de educación en otras zonas de Santiago que dieron pie para la creación de la Coordinadora Metropolitana de Educadores (CME). Fue entre septiembre y octubre de 1978 que en la zona sur de Santiago se realizaron reuniones de análisis crítico de la ley de Carrera Docente, lo que culminó con un acto de 600 profesores con motivo del Día del Maestro. Todo este incipiente movimiento opositor se fue estructurando bajo condiciones de clandestinidad, como nos recuerda Jorge Pavez:

35 Entrevista a Raúl Saldívar, op.cit.

durante el desarrollo del encuentro [del Día del Maestro], que a mí me sorprendió mucho, me dieron otro papelito para ir a otra reunión y yo decidí ir a esa reunión, esa reunión se hizo en Sta. Rosa casi al llegar a Av. Matta, en lo que se llamaba el Decal, el Departamento de Acción Laboral de la Iglesia³⁶.

En 1979 ya había Comisiones de Educación en los Decal de las 5 zonas en que se dividía el Arzobispado de Santiago, éstas decidieron fundar la CME. El 1 de mayo de ese año realizaron un acto del Día del Trabajo con la presencia de 800 profesores en el auditorio Don Bosco, en el centro de la capital. Además de realizar denuncias y análisis críticos, se realizaron capacitaciones sociales, sindicales y educacionales contando con el apoyo de variados centros de estudios.

El 1 de diciembre de 1979 se realizó la primera Asamblea Sindical del Magisterio de Santiago convocada por la CME (también en un espacio ligado a la Iglesia, en el auditorio del Colegio Miguel León Prado³⁷); la cual realizó un amplio debate, acordando un conjunto de resoluciones como denunciar a la opinión pública el retroceso de la educación chilena, su rechazo al sistema de calificación y clasificación del magisterio, el no aumento de las remuneraciones del profesorado y la rendición de cuentas del CP.

A comienzos de 1980 la dictadura asestó sus primeros golpes sobre el magisterio opositor; tres de los dirigentes de la CME fueron exonerados³⁸ y el 28 de marzo la policía impidió la realización de una de sus asambleas en un local de un Sindicato Textil (Sumar), donde se iba a analizar el proceso de municipalización con unos 20 profesores.

En la sureña ciudad de Concepción, también a fines de los 70, se fundó una Coordinadora de Profesores que pretendía: defender los intereses gremiales del magisterio, preocuparse de los problemas educacionales, proporcionar

36 Entrevista a Jorge Pavez aparecida en José Ángel Cuevas, *Materiales para una memoria del profesorado*, op.cit., pp. 86-87. Pavez, de militancia PC, llegaría a ser durante los años 80, el presidente de la Asociación Gremial de Educadores de Chile (Agech) opositora a la dictadura, más tarde dirigente del CP y presidente de éste desde mediados de los 90 en adelante.

37 *La Tercera de la Hora*, Santiago, 2 Dic. 1979.

38 Esto se habría suscitado por un artículo que apareció en *La Tercera* donde se mencionaba que la CME era crítica del CP. Los dirigentes fueron: Alejandro Traverso (PS), Samuel Bello (Mapu) y Carlos Mena (PC).

espacios culturales para el profesorado y apoyar a los docentes afectados por el régimen.

Al mismo tiempo, en la región de Valparaíso había surgido una especie de coordinación que se establece a partir de un Club del Magisterio de Viña del Mar, que reunía a profesores a partir de una actividad cultural, deportiva y recreativa y que empezó a organizar a los profesores de toda esa región. Esta entidad fue haciéndose eco entre 1980 y 1981 de las inquietudes gremiales no escuchadas por el CP. A partir de esto se creó la Comisión de Estudios del profesorado de la V región, organismo que discutió públicamente con el CP sobre el rumbo de éste.

Además de estas embrionarias organizaciones, se sumaron algunos sindicatos de colegios particulares como el Francisco Miranda, el Instituto Hebrero y el Luis Campino. Entre todos comenzaron a pensar en la iniciativa de una instancia más amplia.

En julio de 1981 las tres entidades realizaron un Consultivo Nacional, el cual realizó un examen crítico de la realidad educacional y laboral y acordó constituir el Movimiento de Participación Gremial del Magisterio como paso inicial de una organización de alcance nacional. Este movimiento dirigió una carta pública al presidente del CP invitándolo a pronunciarse frente a variadas temáticas del gremio y que se proceda a la democratización de los docentes de base respecto a sus destinos. No obtuvieron respuesta alguna, por lo que llamaron a un segundo Consultivo donde se acordó crear una nueva asociación gremial apoyándose en el DL 3.621 que transformaba a los Colegios en Asociaciones Gremiales, dejando la posibilidad de crear más de una asociación, como era la política neoliberal, pudiendo asociarse libremente a cualquiera de ellas³⁹. De esta manera, se fundó en diciembre de ese año, con sólo 31 miembros, la Asociación Gremial de Educadores de Chile, Agech, la cual constituyó una directiva provisoria y aprobó sus estatutos y personería jurídica.

Mientras tanto, al interior del CP también comenzó a suscitarse un movimiento opositor. En 1980 se realizaría el V Congreso del CP, donde se soli-

39 La dictadura lanzó ese decreto dentro de su Plan Laboral, echando por la borda el corporativismo para dar paso al neoliberalismo. Éste consideraba que los Colegios Profesionales eran estructuras monolíticas y privilegiadas, y lo que ahora interesaba era la libertad de afiliación y no las entidades únicas, para así poder atomizar a los trabajadores.

citaban mejoras en las asignaciones docentes, demanda que había estado ausente en los años anteriores. Aquí debe mencionarse que quienes planteaban la democratización del CP correspondían principalmente a sectores ligados a la DC, el PR y otros que habían sido opositores a la UP, a los cuales la idea de una entidad gremial y no sindical no les hacían gran problema, a diferencia de su rechazo a las directrices de la dictadura. Este disenso era coherente con la distancia que tomaban la DC⁴⁰ y sectores del PR respecto de la dictadura. Estos sectores formaron en 1981 el “Comando por la Democratización” que buscaba cuestionar el rol jugado por la directiva impuesta, la cual se articulaba en la denominada Unión Gremial de Educadores (Uniged).

De esta manera, se comenzaría a desarrollar un movimiento opositor por dos caminos, uno al interior del CP y otro alternativo que daría origen a la Agech. La mayoría de los profesores continuaron perteneciendo al CP, mientras que en la Agech se encontraban los profesores más ligados a la militancia de izquierda.

Sin embargo, ambos caminos terminaría confluyendo tras la democratización del CP, lo cual fue visto como un gran avance por numerosos sectores, pero que ocultaba una doble faz, ya que se había democratizada una organización que hacía a un lado la historia del movimiento sindical del profesorado, definiéndose como una entidad netamente gremial, es decir que tuviera un perfil más profesionalizante y menos clasista. La ley define a las Asociaciones Gremiales como organizaciones “que reúnan personas naturales, jurídicas o ambas con el objeto de promover la racionalización, desarrollo y protección de las actividades que les sean comunes en razón de su profesión, oficio o rama de la producción o de los servicios, y de las conexas a dichas actividades”⁴¹, es decir, no son una entidad de tipo sindical-reivindicativo.

La Agech, al momento de autodisolverse para ser absorbida por el CP caracterizó a éste de la siguiente manera:

40 También existieron destacados militantes DC que participaron en la Agech como el caso de María Rozas, Luis Bunney y Luis Campos, todos los cuales renunciaron a la Agech cuando la directiva del CP pasó a ser liderada por la DC, Cf. *Las Últimas Noticias*, Santiago, viernes 7 de noviembre de 1986.

41 Artículo 1º del Decreto Ley 3163.

como una entidad burocrática en su estructura y su accionar, que tiene aflados pero no de base participativa, es amorfo, insensible frente a los problemas más sentidos, con carácter de Empresa en su estructura interna, ha negado participación a las bases y su orgánica nacional no existe⁴².

Esta caracterización era un tanto a regañadientes, puesto que de todas formas la Agech se terminaría supeditando al CP.

CONCLUSIONES.

LA IMPRONTA DE LA IMPOSICIÓN ORGANIZATIVA

El surgimiento de dos caminos como opositores a la imposición organizativa tendería a dar cuenta del fracaso de los planes de la dictadura para la asociatividad del profesorado chileno. Sin embargo, por lo expuesto hasta acá podemos señalar que la imposición organizativa terminará condicionando el carácter de su asociatividad, debido a que a futuro se mantendrá el carácter gremial de las asociaciones, lo que implicará un retroceso al sindicalismo que aglutinaba al conjunto de los trabajadores de la educación en el Sute, el cual no se limitaba exclusivamente a los profesores.

Al mismo tiempo, la imposición organizativa condicionará en gran medida que las prácticas asociativas opositoras se mantengan marginadas a espacios menos públicos y expuestos (al alero de sectores de la Iglesia Católica y en el ámbito cultural). Lo que traerá consigo un carácter despolitizado de la organización, pasando la conducción a sectores de centro.

Finalmente, la imposición organizativa determinará que gran parte de la lucha de los docentes opositores en la década del 80 se concentre en la democratización del CP, más que en levantar y fortalecer una organización alternativa y de resistencia, con un carácter clasista y transformador (más que las movilizaciones y protestas se hace hincapié en las instituciones). Es decir, de la misma manera que a nivel político, se opta por aceptar las condiciones dictatoriales y competir bajo sus reglas, desde dentro de la legalidad. Características todas que terminaron constituyendo una organización docente bastante simi-

42 Asociación Gremial de Educadores de Chile (Agech), *Situación actual de las organizaciones del Magisterio chileno. Vigencia de la Agech. Informe de la 6ta. Asamblea Ordinaria*, Santiago, Colegio de Profesores de Chile A.G., p. 1-2, 23 de julio.

lar a la caracterizada por la Agech al momento de su disolución “con carácter de Empresa”, cuestión que se aprecia en la perdurable burocracia, en la falta de democracia interna, en el mantenimiento de la propiedad de empresas como son el Hospital del Profesor y la AFP Magíster⁴³.

Por todo esto, es que a pesar de que el CP haya elegido a sus representantes desde 1985 y que desde hace años actúe como una organización sindical-reivindictiva en la práctica (no en la ley), ha sido fruto de la imposición de una cultura organizativa y política de la cual no ha logrado sacudirse y donde habría que buscar las causas de la actual crisis que atraviesa, donde a pesar de ser la organización hegemónica del profesorado no logra representar a más del 20% de éstos.

BIBLIOGRAFÍA

ÁLVAREZ, Rolando. ¿Represión o integración? La política sindical del régimen militar. 1973-1980. *Historia*, v. II, n. 43, p. 325-355, Jul-Dic. 2010.

COFRÉ, Omar. *La desarticulación del gremio de maestros en Chile bajo el régimen militar (1973-89) y los factores que determinaron el quiebre del Compromiso Histórico en el ámbito educacional*, Tesis para optar al grado de Doctor en Filosofía, Johann Wolfgang Goethe-Universität, Frankfurt am Main, 1998.

CRISTI, Renato. *El pensamiento político de Jaime Guzmán. Una biografía intelectual*, Santiago: Lom ediciones, 2014.

CUEVAS, José Ángel. *Materiales para un historia del profesorado*. Santiago: Editorial Colegio de Profesores, 2002.

GUZMÁN, Jaime. Colegios profesionales: reorientación necesaria. *Realidad*, v. II, n. 22, p. 13-17, 1981.

———. Los colegios profesionales y una campaña confusa. *Realidad II*, n. 22, p. 9-13, 1981.

NÚÑEZ, Iván. *Gremios del magisterio. Setenta años de historia: 1900-1970*. Santiago: Piie, 1986.

43 El Hospital del Profesor es administrado sin grandes diferencias a la manera en que se hace una clínica de salud privada, con ínfimos beneficios para el profesorado asociado al CP. La AFP (Aseguradora de Fondos de Pensiones) Magíster fue propiedad del CP hasta fines de los 90, jugando un rol usurero frente a las jubilaciones de miles de trabajadores del país, cuestión bastante distante de los intereses de una organización de trabajadores con tintes clasistas.

OPELLANA GUARELLO, Valentina. “Profesores rojos” y “amenaza soviética”. *El alineamiento de la educación y la depuración de las escuelas durante la “guerra contra el comunismo” en Chile. 1947-1949*. Tesis de magíster en Historia en la Pontificia Universidad Católica de Chile, Santiago, 2013.

PINOCHET UGARTE, Augusto. *Un Año de Construcción: 11 de septiembre de 1973-11 de Septiembre de 1974*. Santiago: Servicio de Prisiones, 1974.

RUIZ SCHNEIDER, Carlos. *De la República al mercado. Ideas educacionales y política en Chile*. Santiago: Lom Ediciones, 2010.

SÁNCHEZ NIETO, Pamela. *Una asignatura pendiente. Profesores y profesoras detenidos/as desaparecidos/as y ejecutados/as en Chile de 1973 a 1990*. Santiago: Editorial Arcis, 2013.

SCOTT, Joan W. Historia de las mujeres. In: BURKE, Peter (Ed.). *Formas de hacer Historia*, p. 59-88. Madrid: Alianza Editorial, 2003, .

ZAPATA, Francisco. *Autonomía y subordinación en el sindicalismo latinoamericano*. México: Fondo de Cultura Económica, 1993.

DOCUMENTOS OFICIALES

«Mensaje del Excmo. Sr. Presidente de la Junta de Gobierno a los Educadores de Chile». *Revista de Educación*, n. 47 de 1974.

Declaración de principios de la Junta Militar. Mar. 1974.

Decreto Ley n. 3163.

Asociación Gremial de Educadores de Chile (Agech), Situación actual de las organizaciones del Magisterio chileno. Vigencia de la Agech. Informe de la 6ta. Asamblea Ordinaria, Santiago, Colegio de Profesores de Chile A.G., 23 Jul..

REVISTAS Y PERIÓDICOS

Boletín de la Universidad de Chile, n. 6-7, 1960.

———. n. 33, Sep. 1962.

Colegio de Profesores de Chile A.G., Año 1, n. 1, Mayo 1984.

El Mercurio. 16 Ene. 1960.

———. 7 Sep. 1960.

———. 2 Jun. 1962.

———. 15 Jun. 1977.

———. 19 Mayo 1981.

Ercilla. 10 Oct. 1973.

———. 3 Mar. 1975.

La Tercera de la Hora. 2 Dic. 1979.

———. 16 Oct. 1980.

Las Últimas Noticias. 7 Nov. 1986.

Revista de Educación. n. 76-77, Oct.-Dic. 1958.

ENTREVISTAS

Eduardo Artés, 28 Abr. 2014.

Raúl Saldívar, 2 Jun. 2014.

RECURSOS WEB


Pudahuel, retrato de un grupo en dictadura. Descargado en: <www.archivochile.com/Mov_sociales/mov_pobla/MSmovpobla0003.pdf>, sitio visitado el 5 Jul. 2014.



O sindicalismo docente da educação básica no Maranhão: gênese, lutas e desenvolvimento

Robson Santos Camara Silva*

INTRODUÇÃO

 associativismo e o sindicalismo docentes maranhenses foram por algum tempo ignorados na literatura. E, no intuito de lançar luzes sobre uma franja do sindicalismo brasileiro, investigou-se este arranjo sindical em um estado do Nordeste. Trata-se de uma análise, do ponto de vista sociológico e histórico, da evolução e do desenvolvimento dos sindicatos maranhenses a partir de sua gênese e das lutas que marcaram essas entidades.

A reconstrução da trajetória do associativismo e do sindicalismo docente no Maranhão é tarefa complexa¹. Somente compreendendo a formação social e econômica, a dinâmica demográfica em que emerge este professorado maranhense, bem como a influência do aspecto político e de classe relacionado ao processo organizativo, é possível melhor perceber como surgiram as entidades de representação docente no estado. Até então, não havia estudos sistemáticos que melhor retratassem o desenvolvimento do sindicalismo nessa unidade da Federação².

* Escola de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação (Eape/DF).

- 1 Tratei de forma extensa a questão do associativismo e do sindicalismo maranhense em minha tese de doutorado, intitulada “O sindicalismo docente da educação básica no Maranhão: da associação à emergência do sindicato” (Camara Silva, 2013).
- 2 Segundo Gindin (2009), a distribuição de pesquisas sobre o sindicalismo docente no Brasil ocorre de forma assimétrica. No levantamento que elaborou em 2009, encontrou 2 trabalhos sobre a temática na região Norte, 9 sobre o Centro-Oeste, 17 sobre o Nordeste, 14 sobre o Sul e 41 sobre o Sudeste.

A literatura existente identifica que, na história do sindicalismo brasileiro, houve contribuições de trabalhadores com experiência sindical em outros países e que intercambiaram tal expertise com os nacionais que buscavam organizar sua classe. Os professores também buscaram organizar-se em diferentes unidades da Federação.

Identificar e analisar a emergência e o desenvolvimento do sindicalismo docente no estado maranhense possibilita produzir elementos que permitem uma maior compreensão relativa à organização desse segmento de trabalhadores no Brasil (Dal Rosso, 2011). É neste contexto que a visão de conjunto do movimento sindical docente se amplia à medida que conhecemos de forma mais detida outras realidades que se espraiam no país.

Algumas perguntas são fundamentais para compreender o afloramento do associativismo e do sindicalismo maranhense. Quais os principais fatos que marcaram a existência dessas organizações? Como se configura o cenário sindical docente da educação básica do Maranhão na atualidade? Ao responder a tais questões, contribui-se para o melhor entender da gênese associativa e sindical docente maranhense e, quiçá, brasileira. Vários nós se interligam, e é por meio desse viés que se pretende apresentar o contexto analisado.

Este capítulo consistirá de duas partes distintas e inter-relacionadas. A primeira analisa a periodização dos principais fatos que marcaram a existência das entidades que foram fundamentais para a constituição dos sindicatos em educação. A segunda abordará a fragmentação e as condições atuais do sindicalismo maranhense.

PERIODIZAÇÃO DOS PRINCIPAIS FATOS QUE MARCARAM A EXISTÊNCIA DAS ENTIDADES ASSOCIATIVAS E SINDICAIS DOCENTES DA EDUCAÇÃO BÁSICA NO MARANHÃO

Periodizar o desenvolvimento associativo e sindical no Maranhão permite uma maior compreensão dos processos sociais por que passou o magistério a partir do surgimento de suas diversas organizações de representação ao longo do tempo. Utilizou-se um quadro que permite visualizar e analisar, de forma mais pormenorizada, as bandeiras que moveram as lutas do professorado maranhense ao longo do tempo.

A visualização do quadro e a periodização dos fatos favorecem a observação de como se desenvolveu a ação associativa e sindical, embora de forma

QUADRO I
LINHA DO TEMPO DO MOVIMENTO SINDICAL DO MAGISTÉRIO MARANHENSE

Entidades	Principais fatos que marcaram a existência das entidades														
	1912	1920	1929	1929	1929	1931	1937	1938	1947	1949	1950	1962	1964	1965	1983
Associação Pedagógica Almir Nina	Um grupo de professores se reúne para fundar a primeira associação.		Participação no Congresso pedagógico e eleição de nova diretoria												
Departamento Maranhense da Associação Brasileira de Educação (ABE)	Realização da Conferência Pedagógica		Visita ao Maranhão de Licínio Cardoso, da direção nacional, da ABE		Palestra sobre as atividades da ABE ao professorado maranhense										
Associação de Professores Normalistas do Maranhão (APNM)	Fundação da associação de professores normalistas		Recebimento de uma subvenção do interventor Paulo Ramos para caixa de assistência a membros da entidade		Ato de posse da diretoria com repercussão social registrada pela imprensa oficial do Maranhão										
Sindicato de Professores Secundários e Primários de São Luís (Sinterp)	Recebimento da carta sindical		Participação na Convenção dos Sindicatos de Professores do Brasil		Primeiro acordo coletivo firmado entre sindicato e donos de escolas		Segundo acordo coletivo firmado entre sindicato e donos de escolas		Terceiro acordo coletivo firmado entre sindicato e donos de escolas		Quarto acordo coletivo firmado entre sindicato e donos de escolas				
Sindicato dos Profissionais do Magistério Público de São Luís (Sindeducação)	Participação na comissão do estatuto do magistério municipal		Estado de greve dos professores municipais		Deflagração da greve dos professores municipais		Aprovação do PDCV								
Sind. Trab. Educação Básica Redes Públicas Est. e Mun. do Estado do Maranhão (Simpromma)	Participação de um grupo de professores no XII Congresso da CPB		Reunião no Centro Cívico do Liceu maranhense para fundar a Apema		Chapa "Abertura" ganha eleições na Apema		Aprovação da Lei do estatuto do magistério		Crise interna e renúncia do presidente		Manifesto ao governador		Primeira grande manifestação do magistério público		

Fonte: Elaboração do autor a partir de dados levantados em campo em 2012.

sinéctica. É possível também perceber que houve entidades que tiveram um ciclo curto (Departamento Maranhense da Associação Brasileira de Educação – ABE), médio (Associação Pedagógica Almir Nina e Associação de Professores Normalistas do Maranhão) e outras se perenizaram. É o caso do Sindicato dos Trabalhadores do Ensino da Rede Particular (Sinterp), do Sindicato dos Professores públicos, Especialista em Educação pública e Servidores Públicos da Educação do Estado do Maranhão (Sinproessemma) e do Sindicato dos Profissionais do Magistério Público de São Luís (Sindeducação).

A primeira entidade de representação do magistério que se tem registro no Maranhão teve sua fundação em 1912. Era uma associação caracteristicamente pedagógica e de representação profissional: a Associação Almir Nina. Sua sede foi em São Luís, a capital, que historicamente sempre concentrou o maior número de professores atuantes da província. Outra pergunta então surgiu com esse achado: quais condições possibilitaram o aparecimento de uma associação nesta época no estado?

Já no início do século XX, o debate de pautas de cunho salarial, de condições de trabalho etc., teve de confrontar-se com a identificação desse professorado com a classe dominante da época. Somente em 1903, na capital, São Luís, e nos demais municípios do estado a partir de 1905, professores antes isolados passam a compartilhar o mesmo espaço laboral. Entretanto, isto não constituiu logo no primeiro momento um cenário definidor como prática associativa.

As estatísticas da Instrução de 1907 – cinco anos antes do surgimento da primeira associação de professores no Maranhão – identificam um total de 345 professores. Tal constatação aponta que estava ainda se constituindo o primeiro critério que permitiu o surgimento do associativismo maranhense: a densidade profissional. A partir de 1920 constituíram-se mais centros aglutinadores, a exemplo do Liceu Maranhense, da Escola Normal, da Escola Normal Primária da professora Rosa Castro.

Um elemento determinante foi a experiência associativa adquirida na Europa pelo educador Almir Nina. Tornou-se, nessa passagem pelo velho continente, membro da *Associazione Pedagogica*³ da cidade de Roma, e da *Ligue*

3 Consta da página do *Archive storici della psicologia italiana*, em particular na biografia de Luigi de Credaro, uma referência à intitulada *Associazione Pedagogica Professionale* por ele presidida em 1907. As características estatutárias da Associação Pedagógica do Maranhão teriam sido

pour l’Higiène Scolaire de Paris. As contribuições que Nina deu à educação maranhense foram reconhecidas por importantes camadas de professores e intelectuais do estado. Provavelmente, foi essa a motivação que levou a primeira diretoria a atribuir o nome do educador como patrono da associação pedagógica.

O caso da Associação Almir Nina é emblemático. A literatura sobre a sua atividade é muito parca e o registro de sua existência e finalidade estão somente citados em “Trabalho do Congresso Pedagógico de 1920”. Este, por sua vez, também é um documento raro e explica, em parte, porque na literatura acadêmica no Maranhão não há trabalhos sobre a contribuição dessa entidade associativa do magistério.

Os achados revelam que o principal legado dessa associação foi ter formado uma concepção associativa de cunho eminentemente pedagógico em diversos educadores que foram fundadores da diretoria daquela associação, cuja contribuição para o associativismo do magistério maranhense se fez sentir ao longo do tempo.

A própria constituição do Congresso Pedagógico e a disputa que se seguiu sobre a realização de suas versões subsequentes demonstraram que a Associação Pedagógica Almir Nina não dispunha de força para se consolidar diante do grupo ligado à Faculdade de Direito e do professorado do Liceu naquele momento.

O Departamento Maranhense da ABE foi tributário da organização associativa que emergiu em 1912, uma vez que alguns dos antigos associativistas daquela organização se incorporaram a esta nova iniciativa.

A organização da ABE maranhense, embora meteórica, deixou benefícios duradouros porque apresentou uma iniciativa que, de certa forma, buscava sintonizar o pensamento pedagógico do professorado do Maranhão com as concepções educacionais que emergiam e se propagavam a partir dos grandes centros do país.

A conferência pedagógica promovida pelo Departamento Maranhense pode ser caracterizada com a apresentação, em grande escala, das ideias do escolanovismo que chegavam com o conhecimento das atividades da ABE.

influenciadas pela congênere italiana sediada em Roma. Fonte: <<http://www.archiviapsychologica.org//index.php?id=1038>>.

A vinda de Licínio Cardoso ao Maranhão teve por objetivo fortalecer a ABE nacionalmente a partir de sua passagem pelas capitais do Norte e Nordeste do país no ano de 1929. Foi recebido por autoridades como o presidente do estado e o prefeito da capital, com seus respectivos *staffs* educacionais. Visitou vários estabelecimentos de ensino na capital, teve contato com o professorado e divulgou o filme sobre a vida e a obra de Santos Dumont. O objetivo desse filme era sensibilizar as autoridades educacionais, os professores e a sociedade para o processo de construção do conhecimento, a ciência e a tecnologia, a partir dos êxitos de um grande brasileiro.

A imprensa maranhense destacava os passos do grupo dirigente da ABE local com constantes divulgações das atividades em artigos que ressaltavam os benefícios daquela iniciativa à educação do Maranhão e da necessidade de combater o grande analfabetismo.

A escassez de registros dificulta a reconstrução da trajetória de todas as entidades associativas e sindicais ao longo do tempo. Enquadra-se nessa situação a Associação de Professores Normalistas do Maranhão (APNM).

Um dos elementos mais interessante relativo à APNM foi o fato de que esta era uma entidade dirigida somente por mulheres. Tanto o estatuto de 1931 como o de 1938 apontam somente mulheres na direção. É uma singularidade sócio-histórica tal constatação, pelo menos no Maranhão.

O normalismo maranhense representava os segmentos médios da sociedade e era eivado de prestígio social. A organização da classe de normalista em uma associação tem lastro na tradição associativa que veio acumulando-se desde o início do século XX. Uma entidade em que mulheres compunham toda a sua direção tem um conteúdo muito importante do ponto de vista do papel da mulher em uma sociedade patriarcal na qual o homem ocupava, majoritariamente, postos de poder.

O fato de ter emergido em pleno período varguista e ser uma entidade reconhecida pelo poder estatal já denota que esta se enquadrava no tipo de entidade regulada pelo Decreto n.º 19.770/1931, de sindicalização das classes patronais e operárias. O reconhecimento jurídico se articulava aos objetivos governamentais de controle das categorias de trabalhadores em instrumento de colaboração do Estado.

A participação política de professoras normalistas não se restringia à associação. Isso pôde ser observado nas eleições de 1934, em que concorreram

oito professoras no pleito para a Assembleia Legislativa do estado, sendo eleita a normalista Zuleide Fernandes Bogéa pela União Republicana Maranhense (URM) (Motta, 2003; Caldeira, 1999).

A ruptura da URM com Aquiles Lisboa, governador do Maranhão, teve como consequência o *impeachment* e a retomada das interventorias no estado. Abriu-se, naquele momento, um grande período de instabilidade política, até a chegada de um interventor que gozava da confiança de Vargas.

A aproximação da associação de professores normalistas com o governo do interventor Paulo Ramos marca o que pode ser interpretado como cooptação ou aproximação tática para auferir benefício em prol da finalidade estatutária da entidade, ao conceder uma subvenção para prover assistência ao quadro social do professorado ligado à associação.

A relação da associação com o governo do interventor não se restringia a um apoio político que, eventualmente, viesse a acordar, mas havia a tutela que poderia se estender estatutariamente, conforme registrado no estatuto aprovado em 25 de maio de 1938:

§ 4º – É criado o cargo de Presidente de Honra da Associação de Professores Normalistas do Maranhão do qual poderá ser o titular o Diretor Geral de Instrução Pública ou Departamento que tenha direção de ensino no Estado, a juízo da Assembleia geral, como recompensa aos relevantes serviços que prestar à Associação, para seu maior prestígio⁴.

Ao instituir o cargo de presidente de honra e ao outorgar a primazia de sua ocupação a um titular da pasta da educação, o colaboracionismo da entidade se estendia a um aspecto formal, estatutário, que impedia um processo combativo que contrariasse percepções do governo sobre questões educacionais ou de condições de trabalho dos professores. Dificilmente a associação se chocaria publicamente com o diretor geral de Instrução, uma vez este empossado pela assembleia geral dos associados.

O estatuto de 1931 não possuía a figura do presidente de honra e nem faz menção a este, diversamente do que ocorreu em 1938. Isto sugere que a Associação de Professores Normalistas do Maranhão foi gradativamente atraída para um tipo de relação mais estreita com os poderes públicos, com o passar

4 *Diário Oficial do Estado do Maranhão*, 24 Abr. 1939.

do tempo, a ponto de incluir um ente estatal com poderes internos naquela organização.

O ato da posse da diretoria eleita em 1938 mostra tais relações umbilicais com as autoridades educacionais e políticas locais. Estavam presentes o representante do interventor Paulo Ramos e o inspetor de Instrução Pública, além de várias autoridades policiais⁵.

A diretoria foi empossada pelo então presidente de honra, de acordo com o rito previsto estatutariamente. Tal fato demonstrava a importância que era atribuída à tutela da autoridade educacional como simbolismo do suposto prestígio que aquele tipo de relação institucional produziria para o andamento das atividades da associação.

O Sinterp é o primeiro sindicato de professores no estado do Maranhão, a partir do recebimento da carta sindical em 1947. A Associação de Professores Secundários e Primários de São Luís transformou-se no Sindicato de Professores Secundários e Primários de São Luís. Novamente, como explicar as condições sociais presentes na história que levaram à constituição do primeiro sindicato da educação do Maranhão nesta época.

A troca de informações com os sindicatos de professores do Rio de Janeiro e de São Paulo fez com que se aproximasse a ideia de contribuir com a organização de uma federação nacional de professores particulares em 1949.

A participação na Convenção dos Sindicatos de Professores do Brasil permite a participação do sindicato em lutas mais amplas que a categoria do magistério particular tentava imprimir, com vista à constituição de uma futura federação, cuja conclusão só foi possível em 1955.

Os acordos coletivos ocorridos em 1962, 1964, 1965 revelaram uma preocupação da entidade em manter o padrão salarial de seus associados durante boa parte dos anos 1960. Mesmo com o advento do golpe de 1964, a entidade não deixou de dar curso a suas campanhas salariais.

Seu funcionamento durante o golpe militar demonstra que esta não foi atingida como outras entidades que chegaram a ter a diretoria cassada totalmente pelo regime ditatorial instalado no país. Nos anos 1970, o sindicato perdeu força e se tornou um sindicato meramente administrativo, sem conseguir operacionalizar nem mais uma campanha salarial, como na década anterior.

5 *Diário Oficial do Estado do Maranhão*, 23 Mar. 1938.

Os anos 1980 representaram uma mudança de rumo na direção sindical. Foi um momento em que crescia na sociedade maranhense o questionamento ao regime militar, tendo seu ápice na grande mobilização estudantil que lutava pela meia passagem, em 1979.

Os sindicatos rurais eram os mais combativos no estado e representavam a antítese do que ocorria nos grandes sindicatos urbanos, controlados pelo poder político e econômico. A ideia do sindicalismo rural a partir das ligas camponesas lideradas por Manuel da Conceição torna-se uma referência de combatividade para setores da esquerda e da intelectualidade universitária.

O combate por mudanças atinge o Sinterp com a chegada do grupo liderado por Florilena Aranha, cuja composição de chapa era formada por elementos que haviam vivenciado os enfrentamentos estudantis de 1979. As ligações com o PT e a CUT revelam o grau de interesse daquela força política em mudar os rumos da entidade.

Em 1983, o sindicato celebra a retomada dos acordos coletivos de trabalho, após 17 anos de ausência de qualquer iniciativa voltada à recuperação salarial. A pauta sobre os direitos da mulher gestante também foi introduzida na mesa de negociação do sindicato com o setor patronal.

O Sindeducação tornou-se sindicato posteriormente, em relação às demais entidades pesquisadas no Maranhão. As informações sobre o período associativo não são abundantes e os fatos que remetem às atividades desenvolvidas ao longo do tempo são, na maior parte, extraídos das análises dos dados provenientes de fontes orais.

A participação do sindicato na comissão de aplicação do estatuto do magistério se constitui no momento de maior expressão da atuação da associação, no decorrer do ano de 1986. O afastamento do primeiro presidente da referida comissão por divergência interna no âmbito da associação marca também esse período, como nos revela o professor José dos Santos Brússio (2012) em entrevista.

O sindicato esboça uma contestação sobre a situação dos professores municipais de forma mais contundente em 1994. Foi um movimento de maior articulação e comunicação com a base, mas sem representar movimento de massa entre o professorado, uma vez que o grupo mobilizador contava com 29 pessoas apenas durante o estado de greve (Entrevista com Arimatéa Machado, 2012).

A questão de contar com poucas pessoas pode ser analisada como decorrente de a associação, ao longo de sua história, nunca ter chamado o

magistério municipal para uma grande mobilização, além da falta de experiência de sua direção nesse tipo de embate com o empregador: a prefeitura municipal.

Após um refluxo nas atividades do período entre 1997 a 2001, a Associação dos Profissionais do Magistério do Ensino Público de São Luís (Apmp, denominação anterior do Sindeducação) vai retomar uma perspectiva de maior contundência na luta do professorado municipal a partir da deflagração da greve de 2002. Este momento toma relevo ao transformar o instrumento organizativo da categoria e adequá-lo à perspectiva de maior combatividade. É quando surge o Sindeducação.

A aprovação do plano de cargos carreira e vencimento em 2007 foi resultado do contato com a Confederação Nacional dos Trabalhadores da Educação (CNTE). Esta assessorou o sindicato municipal da capital com informações acerca da constituição desse instrumento de valorização da carreira.

O Sinproesemma é o maior sindicato do Maranhão. Seu surgimento como associação vincula-se à concepção que predominava na própria CPB na década de 1970, que privilegiava a lógica de reivindicação burocrática e que limitava qualquer movimento de contestação mais contundente (Ferreira, 1998).

A participação de professores maranhenses no XII Congresso da CPB e a posterior reunião no Centro Cívico do Liceu foram dois momentos fundamentais para a constituição da Associação de Professores do Estado do Maranhão (Apema). Esta, em seus primeiros anos de existência, tratava as demandas de forma burocrática e sem propósito de mobilização de rua. A forma de conduzir os pleitos dos professores foi assim operacionalizada por um certo tempo, mas, no decorrer das negociações, houve uma tendência crescente por resultados que exigiam mudanças à frente da entidade.

A vitória da chapa “Abertura” fez com que a associação buscasse distanciar-se das relações reivindicativas e burocráticas para um caráter de maior afirmação de seu papel diante do professorado no trato com o governo local.

O estatuto do magistério aprovado pelo governo foi, em primeiro momento, recebido com crítica pela direção, mas com repercussão positiva entre o professorado. A resignação em boa parte era decorrente das condições insustentáveis que o magistério público estadual estava submetido com a ausência de uma lei que regulasse sua situação funcional.

A concepção burocrática instalada na Apema foi quebrada com o não atendimento da carta-manifesto endereçada ao governador em 1984. Ao não cumprir

as reivindicações dos professores, ocorreu um movimento crescente no interior da base que exigia uma postura incisiva da direção diante daquela demanda.

Em 1985, iniciou-se um movimento dos “orientadores de aprendizagem”⁶ e também dos professores que passaram a pressionar a diretoria para o retorno das negociações após quatro meses de trégua com o governo do estado.

A pressão sobre a direção sindical forçou uma tomada de posição para convocar uma assembleia geral e deflagrar a primeira grande manifestação setorial reivindicatória do Maranhão. Este movimento quebra o clima de passividade diante da política do governo.

A demonstração de força veio por meio de grandes passeatas até o palácio do governo e a assembleia legislativa do estado. Inaugurou-se, naquele momento, uma nova fase do movimento sindical docente, definitivamente consolidado com a saída de Lucimar Góes da direção da entidade.

FRAGMENTAÇÃO E CONDIÇÕES ATUAIS DO SINDICALISMO MARANHENSE

Na literatura acerca do sindicalismo brasileiro, a unicidade sindical e a fragmentação são categorias sociológicas que emergem quando se trata do tema. A formulação de um entendimento conceitual é bastante útil para uma interpretação da conjuntura sindical maranhense.

A unicidade é entendida como a presença de um único sindicato de uma categoria específica em determinada base territorial. Já a fragmentação – ou pluralidade – se constitui como o inverso do primeiro. Essas caracterizações de organização sindical serão contextualizadas para compreender como as mesmas se manifestaram na realidade do Maranhão.

O livro clássico de Evaristo de Moraes Filho – *O problema do sindicato único no Brasil* (1978) – buscou compreender sociologicamente as questões que envolvem a organização sindical baseada no paradigma do sindicato único. Informa que nos debates parlamentares em torno do artigo 156 da Constituição de 1946, houve quem preferisse a pluralidade sindical, com receio de que o sindicato único caísse mais facilmente nas mãos e no controle do Estado.

6 Esta denominação era dada aos professores que atuavam nas salas de ensino a distância da TV Educativa do Maranhão, instituída no governo José Sarney.

As posições contrárias argumentavam que a profissão fragmentada, dividida e enfraquecida até daria menos trabalho ao Estado nesta tarefa.

Para Moraes Filho, o sindicato único não deve ser obrigatório. A sindicalização deve ser livre e deve participar quem queira e não por medida coativa. Como em todas as legislações, é a profissão o limite básico do sindicato. Ao legislador, caberia apenas fixar o sindicato para cada profissão, nada mais.

Já Arouca escreve que “unicidade sindical”

é a unidade da classe trabalhadora para a defesa de seus direitos individuais e interesses coletivos, significando a representação única de um mesmo grupo profissional em uma determinada região (Arouca, 2013: 110).

O mesmo autor, embora admita a influência da *Carta del Lavoro* do regime fascista de Mussolini na unicidade da Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), não atribui a este documento a originalidade desta concepção de organização sindical. A unicidade já era bandeira dos socialistas na União Soviética e não fora uma invenção do fascismo italiano. Várias correntes de esquerda defendem a unicidade como a melhor via para o fortalecimento dos sindicatos.

Já o pluralismo sindical tem o inconveniente de não alcançar eficácia plena devido aos trabalhadores não formarem grupos compactos. Com a pluralidade, os sindicatos passam a concorrer para alcançar a representação da categoria, com o risco de o maior sindicato ser o mais beneficiado pelos patrões, em detrimento dos sindicatos autênticos.

Segundo Arouca,

os defensores da pluralidade, quase todos, consideram-na um mal, mas inevitável, reconhecendo que o ideal seria a unicidade, porém conquistada pela vontade dos trabalhadores e não imposta por lei (Arouca, 2013: 113).

Porém, os problemas decorrentes desse pluralismo e da liberdade para criar representações dentro da base de uma mesma categoria de trabalhadores produz a fragmentação e enfraquece o movimento sindical.

Segundo Ariosvaldo Santos,

concorreu favoravelmente para o crescimento, nas fileiras do mundo do trabalho brasileiro, da tese da pluralidade, a utilização intensiva ao longo de décadas, por parte do conjunto da classe burguesa e frações reformistas do movimento sindical, os famosos sindicatos pelegos dos instrumentos repressivos presentes na legislação sindical e trabalhista legada por Getúlio

Vargas, aperfeiçoada pelos militares e mesmo complementada pelos governos civis, como é o caso da instituição do conceito de “greve abusiva” (Santos, 2003: 75).

A fragmentação sindical foi o legado do combate que o Estado promoveu contra a independência política das organizações dos trabalhadores, cujo objetivo foi enfraquecê-las e facilitar com isso uma maior acumulação da burguesia nacional sem os entraves do sindicalismo combativo na relação capital-trabalho.

O golpe de 1964 intensificou ações por meio de legislação que impedia que as greves fossem operacionalizadas pelas entidades sindicais. O conceito de “greve abusiva” teve como objetivo barrar qualquer manifestação mais contundente dos trabalhadores.

A estrutura do sindicalismo maranhense docente não difere daquela de outras regiões do Brasil. Existem três organizações sindicais da educação básica que representam o professorado nas redes de ensino particular, municipal e estadual.

As associações do setor público organizaram-se a despeito do único sindicato de professores que existia naquela base territorial. A proibição – por meio de legislação que vedava o setor público do magistério constituir sindicato – levou o professorado a encontrar solução diversa para efetivar sua organização e burlar o entrave da lei.

O mais próximo do que havia de concepção de unicidade pode ser atribuído às entidades que emergiram nos primeiros anos do associativismo maranhense. Tanto a Associação Almir Nina como o Departamento da ABE objetivaram representar toda a base do professorado, pois não havia qualquer limitação em representar o magistério do setor público, particular, primário ou secundário.

As entidades associativas que existiram no Maranhão foram tributárias umas das outras, não houve derivação de um processo de fragmentação. Isso pode ser evidenciado com a presença de membros das associações extintas nos quadros sociais das que foram erigidas. Foi o caso da Associação de Professores Normalistas, com a presença, em sua primeira diretoria, da professora Zila Paes, da Associação Pedagógica Almir Nina; o caso da presença da professora Rosa Castro, que havia pertencido à Associação Pedagógica Almir Nina e compôs o grupo de sócios fundadores do Departamento Maranhense da ABE;

e da professora Maria Dourado, que foi da gestão da Associação de Professores Normalistas do Maranhão e compôs o quadro social da Associação de Professores Secundário e Primário de São Luís.

Infere-se que esses casos particulares se repetiram nessas organizações em maior escala. A cultura associativa foi passada de geração em geração de professores que se organizaram em entidades para tal fim e contribuíram com sua experiência.

As raízes objetivas da fragmentação sindical no Maranhão podem ser atribuídas à legislação dos anos 1930 e seu consequente impacto sobre as organizações sindicais como um todo. A edição da Lei n.º 4.330, de 1º de junho de 1964, pelo então presidente Castelo Branco, é um dos aparatos jurídicos esboçados para deter as ações dos sindicatos e de seus instrumentos de luta. Essa legislação regulou o direito de greve e criou severas dificuldades para que a mesma se efetivasse para os trabalhadores em geral. Exclui do direito de greve funcionários e servidores da União, estados, territórios, municípios e autarquias.

Os servidores públicos ficaram impedidos de se organizarem em sindicatos. E por muito tempo somente o magistério do ensino particular tinha organização própria no Maranhão, pois, já havia adquirido sua carta sindical no ano de 1947.

Outro elemento que permitiu o pluralismo de entidades na base do professorado maranhense foi a debilidade organizativa por que passava o Sinterp. Nos anos 1970, este sindicato havia assumido uma característica sindical de cunho meramente administrativo.

Por outro lado, o sindicato dos professores da rede particular apoiou a constituição da Apema e seu presidente, naquela ocasião, compôs o primeiro conselho fiscal da nova entidade criada.

Nos anos 1980, a Apema reformulava seu estatuto para que pudesse proceder à filiação de professores do ensino particular, municipal e do ensino superior. Foi a única tentativa identificada que visou absorver, em um sindicato único, toda a base do magistério maranhense, mas predominou a fragmentação devido à fragilidade política da iniciativa.

O movimento emergiu durante a gestão do professor Antônio Anacleto Ferreira, cuja intenção era fazer com que a Apema absorvesse toda a base sindical do magistério maranhense. A dificuldade residia no fato de que já havia

um sindicato da rede particular organizado e associações de professores já fundadas. Uma tentativa dessa magnitude deveria passar por um grande acordo político-sindical, algo que não foi mencionado nem pelas fontes disponíveis, nem nas entrevistas obtidas de diversos atores sindicais. Essa tentativa não logrou êxito, nem se firmou como busca de unicidade.

A ação do Apema pode ser explicada pelo fato de o Sinterp incorporar em seu quadro de sindicalizados professores da rede estadual contratados pelo regime CLT. Esses profissionais injetaram uma nova correlação de forças ao Sinterp e impuseram uma derrota ao grupo dirigente que comandava aquela entidade. Tal movimento é o mais próximo daquilo que se convencionou denominar de “Novo Sindicalismo”.

A incorporação de todos os professores do magistério público estadual ao estatuto do magistério, incluindo os celetistas contratados para atuar na antiga TV Educativa, ampliava a base da Apema. A regularização desses professores no quadro funcional estatutário resolveria a questão dos professores celetistas que estavam na órbita do Sinterp.

Aglutinar o magistério em uma única entidade foi um objetivo malogrado. Essa iniciativa se confrontava diretamente com os interesses das entidades associativas já consolidadas (Apemep e Apruma) e o Sinterp.

A iniciativa de unificação da representação da base do magistério maranhense não poderia frutificar sem um confronto direto com as entidades que tinham igual objetivo de representação. Foi uma atitude unilateral e sem a costura política adequada, uma vez que interessava apenas à Apema.

O Sindeducação é uma entidade que emergiu, desde seu período associativo, independente, autônomo. As questões jurídicas que dificultavam a legalização de um sindicato que operasse na mesma região geográfica em que atuava o Sinproessemma foram superadas.

No Maranhão, as regiões de maior densidade populacional já contam com sindicatos municipais e apontam uma fragmentação geográfica da representação do magistério. Ocorre também uma indução dos prefeitos e das lideranças políticas municipais em controlar, politicamente, as entidades.

Atualmente, a estrutura sindical da educação básica no Maranhão é classificada em três categorias distintas. A distribuição é composta de sindicatos que atuam em base estadual e municipal, sindicato municipal e sindicato da rede de ensino particular.

O sindicato que representa o professorado estadual e municipal é o Sinproesemma. Sua presença se estende por núcleos em regiões do interior do estado, cuja finalidade é representar as bases municipais e estadual nas regiões que dividem o Maranhão.

Os sindicatos municipais estão em expansão nas grandes e médias cidades do estado. Em algumas cidades são foco de disputa com a representação do Sinproesemma que é mais capitalizado e possui uma estrutura muito superior para o atendimento das demandas locais através dos núcleos.

Cidades como São Luís, Caxias e Imperatriz possuem sindicatos bem organizados, mas existem sindicatos em pequenas cidades, sindicatos de servidores públicos municipais no interior do estado que aglutinam em sua base professores, uma vez que o número destes, por ser pequeno, não comporta a criação de um sindicato da categoria.

O sindicato da rede particular apresenta, estatutariamente, uma dimensão estadual. Devido à falta de recursos para manter sedes no interior do estado, recorre aos núcleos do Sinproesemma no interior para apoiar o funcionamento de sua representação onde possui base.

Em suma, a estrutura sindical maranhense possui uma fragmentação que está associada ao processo histórico de constituição das representações do magistério ao longo do tempo. Atualmente, novas entidades sindicais surgem no interior do estado. Contudo, algumas delas não chegam a se consolidar e desaparecem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As condições objetivas para a emergência do associativismo e do sindicalismo no Maranhão se constituíram com o surgimento das instituições que se dedicavam a formar o magistério no estado. A existência do ensino liceal, na capital, contribuiu para o desenvolvimento de um lócus de aglutinação de professores em uma instituição que era uma referência no campo educativo. Isso permitiu que se concentrasse o professorado em São Luís. Grande parte dos docentes, por falta de estrutura de trabalho e de incentivo salarial, preferiu permanecer na capital a deslocar-se para o interior do estado. O professorado normalista e aqueles que detinham formação superior concentravam-se também na capital, criando um cenário propício para difusão de ideias associativas.

A legislação trabalhista do período Vargas voltada à constituição de sindicatos assegurou também as condições objetivas para que o magistério do ensino particular buscasse organizar-se em sindicatos. A concentração de instituições de ensino privado na capital possibilitou a densidade deste segmento de trabalhadores do ensino e criou as condições objetivas que permitiram a iniciativa sindical.

A condição subjetiva para a organização associativa no Maranhão obedece a dois critérios. O primeiro deu-se a partir da relação de membros do magistério com organizações estrangeiras e nacionais originárias de práticas associativas. Isso permitiu a difusão de um instrumento político que se coadunava com a demanda de um mecanismo de representação e defesa da classe. O segundo aspecto subjetivo relaciona-se ao assalariamento como produtor de identidade entre membros da categoria do magistério, levando-o à necessidade de organização de associação ou sindicato a fim de prover uma melhor defesa dos interesses mútuos diante do empregador.

Ao identificar e analisar as condições objetivas e subjetivas de emergência do associativismo docente no Maranhão, verifica-se que duas situações estruturais possibilitam a surgimento de associação e sindicatos docentes: a densidade (condições objetivas) e a identificação, enquanto trabalhador da educação (condições subjetivas), como elementos motivadores de um processo associativo.

Os fatores objetivos e subjetivos se articulam no Maranhão a partir da difusão de ideias associativas que foram trazidas por um professor que possuía filiação em entidade associativa europeia e que exerceu o cargo de diretor da Escola Normal. Nina, quando diretor da Escola Normal e membro da Associazione Pedagogica de Roma, ao difundir o modelo da organização associativa do normalismo italiano, possibilitou ao professorado construir um instrumento político que se coadunava com a demanda de um mecanismo de representação e defesa da classe. Foram essas ideias que tomaram força e permitiram o surgimento da primeira iniciativa associativa maranhense.

A legislação cunhada no regime militar contribuiu para produzir a fragmentação entre professores das redes pública e particular, uma vez que estava proibido aos primeiros se organizarem sindicalmente e constituírem um sindicato único para todo o magistério de sua região geográfica. Já para o setor privado não havia restrição. Isso permitiu a criação de um sindicato dos professores do ensino particular a partir da legislação trabalhista vigente.

A análise do desenvolvimento histórico do associativismo e do sindicalismo docente maranhense demonstra que este se configurou, em sua gênese, nas entidades que tinham por incumbência a representação de todo o professorado. A pluralidade de entidade de representação que o magistério exibe atualmente é decorrente do processo imposto por uma legislação autoritária que vedava uma maior liberdade de organização do professorado do setor público.

As contradições que o sindicalismo docente maranhense enfrentou para se consolidar se traduzem em um processo dialético, cuja complexidade é inerente a cada espaço social e que tem eco no processo histórico da formação social maranhense.

REFERÊNCIAS

AROUCA, José Carlos. *Organização sindical no Brasil: passado, presente, futuro*. São Paulo: LTR, 2013.

CALDEIRA, João Ricardo de Castro. *Integralismo e política regional: ação integralista no Maranhão*. São Paulo: Annablume, 1999.

CAMARA SILVA, Robson Santos. *Sindicalismo docente da educação básica no Maranhão: da associação ao sindicato*. Tese (Doutorado em Sociologia) – Programa de Pós-Graduação em Sociologia, Universidade de Brasília, Brasília, 2013.

DAL ROSSO, Sadi. Elementos para a teoria do sindicalismo no setor da educação. In: DAL ROSSO, Sadi (Org.) *Associativismo e sindicalismo em educação*. Brasília: Paralelo 15, 2011.

FERREIRA JR., Amarildo. *Sindicalismo e proletarização: a saga dos professores brasileiros*. Tese (Doutorado em História Social) – Programa de Pós-Graduação em História Social, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1998.

GINDIN, Julián José. Estudos sobre sindicalismo docente na América Latina e no Brasil. In: *Anais do I Seminário da Rede de Pesquisadores sobre Associativismo e Sindicalismo dos Trabalhadores em Educação*. Iuperj, 2009. CD-ROM.

MARANHÃO. *Trabalhos do Congresso Pedagógico*. São Luís: Imprensa Oficial, 1920.

MORAES FILHO, Evaristo de. *O problema do sindicato único no Brasil: seus fundamentos sociológicos*. São Paulo: Alfa-ômega, 1978.

MOTTA, Diomar das Graça. *Mulheres professoras na política educacional do Maranhão*. São Luís: Imprensa universitária da UFMA, 2003.

SANTOS, Ariosvaldo. Unicidade sindical: uma questão tática para os trabalhadores. *Pegada*, v. 4, n. 2, p. 69-85. São Paulo, 2003.

SILVA, José de Ribamar Pereira. *Sindicato dos Professores de São Luís (Sinpro): ruptura com o peleguismo e inserção no “Novo Sindicalismo” (1974-1982)*. Monografia (Bacharel em História) – Curso de História, Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2008.

SILVA, Isméria Marques da. *Memória e identidade do Sindicato dos Trabalhadores em Educação Básica das Redes públicas Estaduais e Municipais do estado do Maranhão*. São Luís, mimeo, s/d.

ATAS, JORNAIS, ESTATUTOS CONSULTADOS, ENTREVISTAS

Diário de São Luiz, 20 Jan. 1921 (Associação de professores em Natal ou APRN);

O Imparcial, 09 Fev. 1930.

Departamento Maranhense da Associação Brasileira de Educação (ABE) – *O Imparcial*, 13 Abr. 1929; 16 Abr. 1929; 20 Abr. 1929; 23 Abr. 1929 (Convite); 26 Abr. 1929; 01 Maio 1929; 03 Maio 1929 (Informe sobre as Conferências Pedagógicas); 04 Maio 1929 (Informe sobre as Conferências Pedagógicas); 08 Maio 1929; 09 Maio 1929; 10 Maio 1929; 21 Maio 1929; 23 Maio 1929; 01 Jun.1929.

Associação de Professoras Normalista do Maranhão – *Diário Oficial do Estado do Maranhão*, 17 Out. 1931; 07 Maio 1931; 20 Maio 1931 (Estatuto de 1931); 23 Out. 1937 (subvenção para a caixa de assistência através da Lei n.º 137/1937); 19 Mar. 1938; 23 Mar. 1938 (A posse da nova diretoria da Associação de Professores Normalista do Maranhão); 26 Abri. 1939 (Novos estatutos da Associação de Professores Normalista do Maranhão).

Sindicato dos Trabalhadores do Ensino da Rede Particular (Sinterp) – Atas de 11 Jul. 1945 a 30 Maio 1981; Ata de 15 Maio 1982; Ata de 28 Maio 1983; Ata de 06 Maio 1983; Ata de 19 Nov. 1983; Ata de 14 Abr. 1984 (Acordo Coletivo de Trabalho); Ata de 12 Maio 1984 (Minuta da proposta de reformulação do estatuto); Ata de 09 Jun. 1984; Ata de 24 Nov. 1984; *Diário de São Luiz*, 05 Set. 1947; 11 Set. 1947; 13 Set. 1947; 17 Set. 1947 (Festa dos professores e o recebimento da carta sindical).

Sindicato dos Professores públicos, Especialista em Educação pública e Servidores Públicos da Educação do Estado do Maranhão (Sinproesemma) – Ata de 25 Jan. 1989 (Transformação da Apema em Sinproesemma); Atas do ano de 1976; Atas do ano de 1977; Atas do ano de 1978.

Sindeducação - Ata de Assembleia geral extraordinária, 29 Ago. 2003.

———. *Nossa história*. São Luís, mimeo, s/d. Disponível em: <http://www.sindeducacao.com.br/web/index.php?option=com_content&view=article&id=13&Itemid=4>. Acesso em: 01 Out. 2011.

Entrevistados: José Arimatea Machado (Sindeducação); Miguel Arcângelo Bernardes Filho (Sinterp); José do Santos Brússio (Sinproesemma/Sindeducação).



Gênese e evolução das organizações dos trabalhadores da educação básica em Sergipe

Luiz Carlos Galetti*

INTRODUÇÃO

Este trabalho aborda a gênese e a evolução das associações dos trabalhadores da educação básica em Sergipe, principalmente em Aracaju, a partir da leitura e análise crítica dos trabalhos de Frederico Lisboa Romão, José Ibarê Costa Dantas, Ariosvaldo Figueiredo, Maria Izabel Ladeira Silva e Catarina Nascimento de Oliveira. São pesquisadores com trabalhos relevantes dentro da temática de nosso interesse.

As associações e os sindicatos que são objeto de nossa análise surgem a partir dos anos 1940. No período de 1970-1980, em consonância com o intenso processo de lutas sociais e políticas que levaram à derrubada da ditadura militar no Brasil, algumas dessas associações ganharam força e passaram a ocupar papel de destaque no cenário político sergipano. Dentre elas merece destaque a Associação de Profissionais do Magistério do Estado de Sergipe (Apmese) e, com mais razão, seu sucessor, o Sindicato dos Trabalhadores da Educação no Ensino de 1º e 2º Graus da Rede Oficial do Estado de Sergipe (Sintese), um dos sindicatos mais fortes e combativos de Sergipe, filiado à Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE).

O trabalho que realizei está assim dividido: análise de forma crítica as abordagens de Frederico Romão, Ibarê Dantas, Ariosvaldo Figueiredo, Izabel Ladeira e Catarina de Oliveira sobre a gênese e as principais transforma-

* Universidade Federal do Mato Grosso (UFMT) e Universidade de Brasília (UnB).

ções das associações e sindicatos estudados e, ao final, apresento considerações conclusivas.

Apesar do esforço da presente pesquisa, sabemos que permanecem em aberto várias indagações sobre as origens, a gênese e as transformações vividas pelas organizações (associações, caixas de greve, grupos e uniões de trabalhadores, até chegar aos sindicatos) de professores, instrutores, mestres, ou outro nome que se queira atribuir para aqueles que trabalhavam como o que hoje chamamos de professores. Conseguiram formar organizações independentes e fortes dentro do objetivo central da emancipação histórica da classe trabalhadora?

Na atualidade, deve-se assinalar a forte atuação do Sintese nas lutas sociais e sindicais em Sergipe. Com cerca de 25 mil filiados (13 mil na ativa), esse sindicato é uma referência na história do sindicalismo sergipano.

A ABORDAGEM DE FREDERICO ROMÃO

Frederico Romão, químico industrial pela Universidade Federal de Sergipe (UFS), escreveu um trabalho pioneiro sobre as origens das organizações de trabalhadores em Sergipe, a partir do século XIX, como resultado de seu mestrado na UFS, em 1999. É doutor em ciências sociais pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp) e técnico de operação na Petrobrás¹. Na leitura atenta do trabalho de Frederico Romão, não encontrei nenhuma menção de que tenha existido alguma associação, agremiação, sociedade de socorro mútuo, caixa de greve ou de auxílio, organização e muito menos sindicato dos trabalhadores da educação em Sergipe entre o final do século XIX e o início do século XX².

O autor cita a organização mutualista Sociedade Monte Pio dos Artistas, de 1871, com atividades em Laranjeiras, no interior de Sergipe. Mais adiante:

1 Ver: <http://www.fup.org.br/seminariospresal/arquivos/apresentacoes/sp/frederico_lisboa_romao.pdf> e <<http://www.presal.org.br/artigos.php?id=15>>. Acessados em: 12 Set. 2014.

2 Frederico Lisboa Romão, *Na trama da história – o movimento operário de Sergipe (1871-1935)*, Aracaju: Gráfica Editora J. Andrade, 2000, p.19-90. Ver, especialmente, a “Introdução”, “Os primórdios das lutas dos trabalhadores em Sergipe”, e o Capítulo 1: “As organizações e manifestações da classe trabalhadora – As primeiras organizações – Associações mutualistas e de resistência”.

“Em 1875 é criada outra ‘Sociedade Monte Pio dos Artistas’, desta feita aglutinando os trabalhadores da capital [Aracaju]”³.

Entre as atividades dessas “Sociedades Monte Pio dos Artistas” (em Laranjeiras e em Aracaju) constam cursos oferecidos a operários. Ou seja, havia um, dois ou mais professores ministrando esses cursos. Eram poucos os professores existentes em Sergipe, nesse período de fins do século XIX e inícios do XX; não tinham organização própria e atuavam em algumas atividades promovidas pelas citadas sociedades mutualistas. Essa participação relevante de alguns poucos professores nos primórdios do movimento operário de Sergipe poderá ser notada na leitura das próximas páginas.

Sobre essas primeiras associações de trabalhadores, o autor cita trechos do estatuto da “Sociedade Monte Pio dos Artistas”, criada em 1875, e que aglutinava os trabalhadores de Aracaju:

Artigo 1º – A Sociedade do Monte Pio dos Artistas é a reunião dos artistas e operários residentes na cidade de Aracaju...

Artigo 2º – A Sociedade se comporá de um número ilimitado de sócios, divididos em três classes: effectivos, honorários e beneméritos...

Artigo 3º – Serão sócios effectivos somente os artistas e operários, qualquer que seja a classe a que pertençam, embora não façam da arte ou officio profissão habitual⁴.

Romão destaca que a primeira sociedade montepio (de Laranjeiras, criada em 1871) funcionou até 1900; e a segunda, atuou até 1912, “mantendo uma vida bastante agitada”. Essa segunda sociedade montepio (criada em 1875, em Aracaju), chegou a adquirir

[...] Um pequeno prédio para nelle celebrarem-se as suas sessões [e poderem organizar] [...] uma escola para as creanças filhas dos artistas mais pobres [...] [contando com] um pequeno auxílio da Província [...]. A Sociedade fornece a casa e o zeloso e dedicado presidente, o Sr. Moura Mattos – promete fornecer a mobilia necessária⁵.

3 Frederico Lisboa Romão, op. cit., p. 43.

4 “Reforma dos Estatutos da Sociedade Monte Pio dos Artistas de Aracaju. Aprovado pelo Presidente da Província, por ato de 10.12.1884”, apud Frederico Lisboa Romão, op. cit., p. 44 e 84.

5 Frederico Lisboa Romão, op. cit., p. 44.

Romão afirma que,

em 1881, quando a província estava sob a presidência de Luís Alves D'Oliveira Bello, surge o Monte Pio dos Empregados Provinciaes, creado pela Resolução Provincial 1 473, de 31 de março do anno passado [...].

[Este Monte Pio previa em seu regulamento]:

Art. 1º – O fim a que se propõe o Monte Pio [...] é prover ao socorro das famílias dos empregados públicos provinciaes, quando venham a falhar, mediante pensões pagas pela caixa, habilitada com os recursos fornecidos pelas quotas mensaes que serão deduzidas dos vencimentos dos mesmos funcionários⁶.

Assevera ainda que esse Montepio dos Empregados Provinciaes vai passar por várias transformações ao longo dos anos. Em certos períodos protege todos os servidores públicos, em outros apenas os servidores estaduais. E também que passaria por inúmeras mudanças.

Em 1892, passa a ser “Monte Pio dos Empregados Públicos do Estado de Sergipe”. Em 1900, torna-se “Monte Pio dos Funcionários Públicos do Estado de Sergipe”. E em 1961, por força da Lei 1 091, de 16.12.1961, assinada por Dionísio de Araújo Machado, será transformado no Instituto de Previdência do Estado de Sergipe (Ipes), que existe até os nossos dias⁷.

É provável que professores participassem dessas sociedades montepio; com mais certeza quando essas sociedades passaram a ser também associações que protegiam os servidores públicos. Porém, como já frisamos, essas sociedades não são organizações exclusivas de professores e de outros trabalhadores da área da educação. Mais ainda, são associações assistencialistas estreitamente vinculadas às classes dominantes; sem qualquer preocupação com a perspectiva da construção do protagonismo da classe trabalhadora.

Não temos dados para afirmar quantos trabalhadores da educação estavam filiados a essas sociedades e como atuavam. Davam aulas? Proferiam conferências e palestras? Lutavam por organizações autônomas e independentes dos trabalhadores? São questões que nos preocupam e que vão estar presentes ao longo de todo o presente trabalho.

6 Frederico Lisboa Romão, op. cit., p. 44.

7 Idem, p. 44-45.

A meu ver, os primeiros e mais fortes sinais de organização própria dos trabalhadores do serviço público de Sergipe vão aparecer com a criação da Associação dos Servidores Públicos de Sergipe (Aspes), em 1946. Romão, no entanto, preocupado com a análise do movimento operário em Sergipe no período de 1871 a 1935, não faz menções à Aspes. Ficam as indagações: os trabalhadores dos serviços públicos sergipanos não conseguiram construir organizações relevantes no período da pesquisa do autor, nem mesmo nos anos 1920 e 1930, período de fortes mobilizações sociais no Brasil? Ou o autor preocupou-se em pesquisar as organizações de corte e perfil operário explícito e assim não investigou possíveis e nascentes associações de trabalhadores públicos? Mesmo porque são relativamente recentes no Brasil as pesquisas sobre os trabalhadores da esfera pública como parte integrante do movimento operário nacional. Essa questão é muito interessante e merece discussão, mas não é tema do presente trabalho.

Não temos informações sobre possíveis influências positivas ou negativas dessas sociedades de montepio na criação e organização da Aspes.

Sobre a criação de sindicatos de trabalhadores em Sergipe, Romão afirma:

Os operários de Sergipe [...] não conseguem, até o ano de 1931, fundar nenhum sindicato operário no estado. [...] Sergipe inaugura os anos trinta sem a existência de sindicatos de trabalhadores⁸.

O trabalho em análise apresenta um extenso quadro sobre a fundação de 32 organizações ligadas ao mundo do trabalho no período de 1931 a 1935 no estado. Nenhuma delas é de trabalhadores da educação. Apresenta, de forma semelhante, outro quadro bastante detalhado sobre as greves e os movimentos de trabalhadores no mesmo período. Nenhuma dessas greves e movimentos aconteceu tendo os trabalhadores da educação como protagonistas.

AS OPINIÕES DE IBARÊ DANTAS

Ibarê Dantas é historiador, cientista político e professor aposentado da Universidade Federal de Sergipe (UFS), mestre em ciência política pela Unicamp (1979). Ibarê Dantas é professor emérito da UFS e presidiu o Instituto Histó-

8 Frederico Lisboa Romão, op. cit., p. 113.

rico e Geográfico de Sergipe entre 2003 e 2006. Em 2010, recebeu o título de *Doutor Honoris Causa*, distinção máxima outorgada pela UFS e entregue ao homenageado pelo então governador sergipano Marcelo Déda. Tem vários livros publicados sobre a história política de Sergipe, com referências importantes sobre a temática de nosso interesse. O historiador e cientista político afirma que

os funcionários públicos também se manifestaram bastante ativos. Criaram em 1946 a Associação dos Servidores Públicos de Sergipe – a Aspes, voltada para a defesa dos interesses da categoria. Suas lideranças envolveram-se nas atividades partidárias, especialmente do Partido Comunista Brasileiro [PCB]⁹.

O autor ressalta:

No início dos anos 1960, o partidão [PCB] persistiu atuante, participando das lutas políticas e sindicais, controlando a Aspes, associação dos funcionários, a Sociedade União dos Operários Ferroviários (Suof), o Sindicato da Construção Civil e o Centro Operário Sergipano. [Nesse período] foi organizada a seção estadual do Comando Geral dos Trabalhadores em Sergipe (CGT-SE)¹⁰.

Como sabemos, o CGT, sob influência significativa do PCB, desempenhou um papel importante nas mobilizações políticas em âmbito nacional. Agonalto Pacheco era o presidente da Aspes e membro da direção do CGT-SE durante esse período.

Ibarê Dantas menciona a Associação dos Professores do Magistério Estadual de Sergipe (Apmese):

Os anos oitenta foram assinalados também pela atuação dos funcionários públicos, que se organizaram em associações, depois em sindicatos e se revelaram dos mais reivindicativos. [...] Numerosas categorias se destacaram, entre as quais os docentes da Universidade Federal de Sergipe (UFS), através da Associação dos Docentes da UFS (Adufs), que se filiou à Central Única dos Trabalhadores (CUT). Os professores do estado passaram algum tempo divididos em dois grupos com associações próprias, mas termina-

9 Ibarê Dantas, *História de Sergipe: República (1889-2000)*, Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2004, p. 153.

10 Idem, p. 156. O autor apoia-se em Maria da Conceição Almeida Vasconcelos, *Ação político-sindical dos petroleiros SE/AL nos anos 80*. (Dissertação de Mestrado em Ciências Sociais) – Universidade Federal de Sergipe, Aracaju, 1999, p. 75-76.

ram se compondo, através da Apmese, depois transformada no Sindicato dos Trabalhadores em Educação Básica do Estado de Sergipe (Síntese)¹¹.

Como sabemos, a partir de intensas lutas dentro do processo constituinte que gerou a Constituição de 1988, os funcionários públicos – notadamente os professores e trabalhadores da educação – conquistaram o direito de greve e de sindicalização. Dantas afirma que os funcionários públicos “promoveram numerosas paralisações”¹² nesse período. “Sobretudo [...] em 1983-1990, nunca houve tanta greve em Sergipe”. Sob o governo de José Sarney (1985-1989) “as interrupções nos serviços públicos tomaram proporções jamais vistas. Em 1984 os professores do ensino estadual pararam”. O historiador continua: “A partir de 1985, os movimentos proliferaram. Em 1987, em todo o Brasil houve 2.139 greves. [...] Em 1988, foram 970 e, em 1989, bateu o recorde com 2.193”.

O autor não faz menções à Associação Profissional dos Educadores do Município de Aracaju (Apema), depois transformada no Sindicato dos Profissionais de Ensino do Município de Aracaju (Sindipema), filiado à CNTE. Também não encontrei citações sobre o Sindicato dos Trabalhadores do Serviço Público de Sergipe (Sintrase), que sucedeu à Aspes.

AS CONTRIBUIÇÕES DE ARIOSVALDO FIGUEIREDO

Ariosvaldo Figueiredo (1923-2008), engenheiro agrônomo, advogado, jornalista e escritor, foi professor na UFS e membro da Academia Sergipana de Letras. Preso pela ditadura militar brasileira em 1964, acusado de comunista, era um democrata mordaz e controverso. Foi assessor de Albano Franco (senador, de família ligada aos grandes empresários sergipanos). A obra aqui destacada é a sua extensa *História política de Sergipe*, da qual destacamos para análise o volume VII (1982-1990)¹³.

Figueiredo discorre sobre várias divergências políticas dentro da classe dominante sergipana nas lutas pela manutenção do poder em âmbito estadual e federal no período entre 1982 e 1990. Toma como exemplo as palavras do governa-

11 Ibarê Dantas, op. cit., p. 267.

12 Idem, p. 268, passim.

13 Ariosvaldo Figueiredo, *História política de Sergipe (1982-1990)*, v. VII, Aracaju: Gráfica Editora J. Andrade, s/d, p. 136-137.

dor de Sergipe em 1985, João Alves Filho, político conservador muito esperto, que afirmava ainda não ter se decidido por “nenhum candidato a presidente da República” nas eleições nacionais de 1985. Dirigentes sindicais do funcionalismo público sergipano, como Agonalto Pacheco, participavam desse processo de disputa pelo poder político, dentro de um “contexto de atraso e fome”¹⁴.

Ao tratar mais diretamente o tema da educação em Sergipe, o autor destaca que o governador João Alves “não se definiu em favor de um ensino eficiente, democrático e gratuito”.

Figueiredo ressalta que, em 1985,

o Jornal da Cidade [de Aracaju, de propriedade de Augusto Franco] denuncia o *trem da alegria* do governador João Alves, gente contratada para não fazer nada, e censura os integrantes do PCB e do PCdoB, que teriam indicado mais de 50 pessoas para o estado e para o município¹⁵.

Contudo, não diz “que Augusto Franco e João Alves são servidores fiéis da ditadura, responsável maior pela corrupção e pela violência generalizadas”, nem menciona que

João Alves [...] é criticado pelo presidente da Aspes, economista David Prudente e por Marcelo Déda, que, em nome do PT, censura a imoralidade do festival de contratações do governador João Alves e condena o PMDB, cúmplice de tudo o que está acontecendo em Sergipe¹⁶.

O autor atribui papel de destaque para a Aspes nos anos 1940 que, sob a direção de David Prudente, “volta a viver grandes dias de luta a favor do Estado e do povo sergipano”. A entidade seria

tão forte e prestigiada que, na impossibilidade de destruí-la, os partidos dominantes, Partido Social Democrático (PSD) e União Democrática Nacional (UDN), apelam para a intriga e a calúnia¹⁷.

Tal afirmação é reforçada por citações dos jornais destes partidos, a exemplo da “notícia” do jornal *Diário de Sergipe* (do PSD), de 11 de maio de 1948: “Estamos seguramente informados que a polícia tem forte material que pro-

14 Ariosvaldo Figueiredo, op. cit., p. 136-137.

15 Idem, p. 210-211.

16 Ibidem, p. 210-211.

17 Ibidem, p. 211.

va sobejamente as atividades comunistas da Aspes”. Já o *Correio de Aracaju* (UDN), sem questionar o comunismo vigente na Aspes, acusa de “farsa” a campanha do *Diário de Sergipe* (PSD) contra o comunismo, vez que o irmão do governador à época, do mesmo PSD, seria um comunista e “agitador enfronhado da tática marxista-leninista”¹⁸.

Páginas adiante, retornando aos anos 1980, diz que

o presidente da Apema, Getúlio Gomes Nunes, movimentou o órgão, promove, dia 15 de outubro de 1985, em Salgado, o I Encontro de Educadores da Rede Municipal, discutindo problemas do professorado¹⁹.

Cita os funcionários estaduais:

O que contraria o governador João Alves e desperta a revolta da classe, é a denúncia de David Prudente, que a serviço dos funcionários estaduais, prova que o poder aquisitivo da classe sofreu, nos últimos tempos, desgaste de 232% [...] a maior perda salarial dos funcionários (*Jornal da Cidade*, 19 Out. 1985)²⁰.

O autor elogia David Prudente:

Ética, cultura, honestidade, não são, no Brasil atual, valores cultivados e defendidos. Em Sergipe, nem é bom falar. Daí a onda de intrigas e xingamentos contra David Prudente, presidente da Aspes, que, com competência e seriedade, luta por salários mais justos [...] e segue firme e coerente²¹.

Figueiredo diz ainda:

A Apemese com mais de 3 mil professores, presidida por Hamilton Santana, não gosta da indicação do médico Marcos Prado Dias para a Secretaria da Educação, [pois] Prado Dias entende mais de futebol do que de ensino. [E completa:] Antonio Carlos Valadares é um dos mais desastrosos governadores do estado, retrato fiel de uma classe dominante mercenária e corrupta [...] apoiada por esquerda incompetente, populista, fisiológica, autoritária e desonesta²².

18 Ariosvaldo Figueiredo, op. cit., p. 211.

19 Idem, p. 237-238.

20 Ibidem, p. 239-240.

21 Ibidem, p. 244.

22 Ibidem, p. 343.

Ressalta ainda:

Denúncia importante é a da Aspes, ao mostrar os resultados desastrosos da política salarial do estado, especialmente nas administrações dos governadores João Alves e Antônio Carlos Valadares. A partir de maio de 1982, dois meses após a posse de João Alves, até agora [setembro de 1988], a perda salarial do servidor estadual foi de 386,94%. [...]. E a maior parte do funcionalismo estadual votou, nas eleições de 15 de novembro de 1986, em Antônio Carlos Valadares, o candidato de João Alves Filho, do PCB, do PCdoB e do Partido Socialista Brasileiro (PSB)²³.

Ao longo de todo o livro, Figueiredo faz duras críticas à elite política sergipana, aos políticos da burguesia, participantes e dirigentes de partidos políticos tradicionais e conservadores. Critica Jackson Barreto de Lima, João Alves Filho, Antonio Carlos Valadares, Augusto Franco, Albano Franco e outros membros da família oligárquica Franco – tradicionais usineiros e empresários da classe dominante sergipana. Todos ocuparam cargos importantes no aparelho de Estado brasileiro, ou em Sergipe e Aracaju, nos anos 1980-1990; esses senhores e seus aliados, ao longo de décadas, dirigiram o aparato do poder central do estado em Sergipe. O autor fornece farta documentação sobre o envolvimento desses políticos em vários processos de corrupção, falta de ética e de espírito público, despreparo político, desvio de dinheiro público, enriquecimento ilícito, clientelismo, nepotismo, compra de votos, negociatas e todo tipo de politicagem. Não poupa críticas ao político José Sarney e faz severas críticas ao seu governo (1985-1989).

Ataca também vários partidos políticos da esquerda – o PCB, o PCdoB, o PSB –, que, segundo o autor, incorrem nos mesmos erros e desvios políticos dos citados partidos tradicionais da direita. Figueiredo não cita as organizações trotskistas – a Convergência Socialista, o Trabalho e outras, vinculadas à Quarta Internacional. O PT ocupa um lugar à parte em suas considerações. Em linhas gerais, elogia o PT, especialmente Marcelo Déda, ex-governador e um dos dirigentes petistas mais conhecidos em Sergipe.

São também muito contundentes as críticas contra a ditadura militar e civil brasileira do período 1964-1985, avaliada por ele como uma das grandes responsáveis pela grave e caótica situação econômica, social, política e moral do país e de Sergipe nos anos 1980-1990.

23 Ariosvaldo Figueiredo, op. cit., p. 465.

Em relação à classe trabalhadora e, em especial, às relações dessa elite com os funcionários públicos e educadores, o autor enfatiza as duras políticas de pressão, repressão e controle desses governantes sobre essa categoria. Os dirigentes do estado exerciam um forte controle sobre os funcionários públicos. Adotavam políticas de controle, clientelismo, compadrio e de cooptação das lideranças dessa categoria. Ou reprimiam abertamente quando necessário. Figueiredo não destaca o relevante papel da CUT, nesse período inicial de sua história, na organização e nas lutas da classe trabalhadora brasileira e sergipana, quando a central sindical ainda trilhava os caminhos do novo sindicalismo²⁴.

A ANÁLISE DE IZABEL LADEIRA

Maria Izabel Ladeira Silva escreveu uma dissertação de mestrado que muito nos interessa, trabalho pioneiro sobre as associações e os sindicatos de trabalhadores da educação básica em Sergipe. Foi diretora do Departamento de Educação da Secretaria de Educação em Sergipe em 2010-2011, no governo de Marcelo Déda. Ladeira, em sua dissertação de mestrado, destaca a “presença marcante do servidor público, especialmente dos professores, nas lutas sociais da década passada [em Sergipe na década de 1980]”. A pesquisadora levanta algumas questões que enfrentou em sua problemática de trabalho. Indaga sobre o processo de construção da “trajetória da organização sindical no setor público de Sergipe” e sobre “o peso e significado do magistério” nesse processo e nas “demais lutas sociais” no estado; pergunta também como “a crise do Estado assistencialista provocou a emergência” desse tipo de sindicalismo. Por fim, pretende detectar a

influência dos protestos reivindicatórios dos servidores e professores na formulação e controle de políticas públicas e no padrão das relações de trabalho entre o Estado e seus empregados²⁵.

A autora, para responder a essas perguntas, considera que deva fazer uma pesquisa histórica do processo mais geral da organização sindical dos servi-

24 Há extensa bibliografia sobre o novo sindicalismo no Brasil. Ver: Luiz Carlos Galetti, *Greve e socialismo – movimento operário em Cuiabá e Várzea Grande – 1990*, Brasília: EdUnB, 2014.

25 Maria Izabel Ladeira Silva, *Sindicalismo no setor público em Sergipe: o caso da educação*. (Dissertação de Mestrado em Ciências Sociais) – Universidade Federal de Sergipe, Aracaju, 1997, p. 9.

dores públicos para chegar à “trajetória associativa e sindical do magistério público de 1º e 2º graus na conjuntura dos anos 80, materializadas em duas entidades: a Apmese e a Apema”²⁶.

Ladeira destaca a atuação da Aspes, a partir de 1946, e também da União dos Empregados Públicos de Sergipe (Uepes), em 1948. Diz:

A Aspes teve “vida longa”, estendendo-se até perto de nossos dias, quando parte dela deu origem, no final dos anos 1980, ao Sindicato dos Trabalhadores Públicos do Estado de Sergipe (Sintrase) [...]. Já a Uepes desapareceu completamente da história sem deixar rastros²⁷.

Afirma que

em Sergipe, a organização de entidades associativas de servidores públicos remonta até as primeiras décadas do presente século [XX], quando, em 1919, foi criada a Sociedade Beneficente dos Funcionários Públicos. Contudo, essa entidade não possuía caráter político reivindicatório capaz de mobilizar a categoria em torno de lutas específicas, a exemplo do que ocorria com o Centro Operário Sergipano, que em 1921 liderou a greve dos têxteis pela jornada de oito horas²⁸.

A autora sublinha que a Uepes prestava auxílios à categoria e tinha um caráter “meramente mutualista, sendo mantida através de contribuições dos sócios, ‘outros rendimentos’ e donativos”. Ou seja, não foi uma entidade de caráter associativo sindical, tinha características de associação de ajuda mútua. Ladeira lembra que “a Constituição de 1946 proibia a sindicalização dos funcionários públicos”, proibição que vai ser derrubada através das intensas e fortes mobilizações de trabalhadores e funcionários públicos no processo constituinte de 1986-1988 e sacramentada pela nova Constituição Federal de 1988²⁹.

26 Ver, também: Tereza Cristina C. da Graça, *Aracaju do novo tempo, cede ou concede: a organização dos professores municipais no populismo dos anos 80*. (Monografia) – Núcleo de Pesquisa e Pós-Graduação em Ciências Sociais, Universidade Federal de Sergipe, Aracaju, 1990; Maria Luiza de Souza, “Movimentos sociais em Sergipe nas décadas de 60, 70 e 80”, *Revista Movimentos*, n.º 1. Aracaju: Centro Sergipano de Educação Popular/Universidade Federal de Sergipe, 1995; e Lenalda Andrade Santos, “A organização do trabalho”, in: Diana Maria Diniz, *Textos para a história de Sergipe*, Aracaju: UFS/Banese, 1991.

27 Maria Izabel Ladeira Silva, op. cit., p. 46-55.

28 Idem, p. 46-55.

29 Ibidem, p. 54, passim.

Conforme Ladeira, a Uepes, de acordo com seu estatuto de 1948, definia-se como “sociedade beneficente cultural e esportiva”, agregando funcionários dos três níveis – municipal, estadual e federal. Tinha uma atuação mais assistencialista, oferecendo aos associados “serviços de advocacia, barbearia, sapataria, odontologia, redução nos preços de consultas médicas, nas passagens de ônibus, nas entradas de cinema e teatro e nas internações hospitalares”. No estatuto da Aspes, consta uma “pauta” de reivindicações, o que não há no estatuto da Uepes. A pesquisadora avalia que a Aspes se propunha a representar os escalões médios e superiores do funcionalismo, enquanto a Uepes se preocupava mais com o atendimento dos estratos inferiores da categoria. Pelas considerações de Ladeira, pode-se notar o envolvimento dos dirigentes dessas entidades em atividades políticas e partidárias:

Um dos fundadores da Uepes, João Vieira de Aquino, também subscreveu, como presidente, o documento de criação da Aliança Proletária de Sergipe, partido político composto por trabalhadores urbanos, em março de 1934, cujo ideário é definido por Dantas como socialista democrático³⁰.

Ela prossegue dizendo que “os fundadores da Uepes orbitavam em torno do varguismo/trabalhismo”, enquanto “os fundadores da Aspes orbitavam em torno da União Democrática Nacional (UDN), pois essa entidade foi durante certo período monopolizada pelos comunistas”³¹.

É interessante lembrar que os comunistas do PCB vinham de um longo período de vida clandestina, desde a fundação do partido, em 1923. A legalização do PCB, em 1946, decorrente em parte da vitória das “Forças Aliadas” na Segunda Guerra Mundial, possibilitou atuação mais forte e significativo crescimento do partido. “Leôncio Basbaum diz que, em 1946, eram 180 mil os militantes do partido ou 200 mil segundo Luiz Carlos Prestes, secretário-geral do PCB”³². Assim, no curto período de sua vida legal – entre 1946 e 1948 –, vários militantes e líderes comunistas tiveram atuação destacada nas lutas e na organização do movimento operário nacional, principalmente nos grandes

30 Maria Izabel Ladeira Silva, op. cit., p. 54.

31 Idem, p. 54.

32 Antonio Augusto da Costa Faria e Edgar Luiz Barros, “Democracia, mas sem a classe operária”, in: Ricardo Maranhão e Antonio Mendes Jr., *Brasil História – Era de Vargas*, São Paulo: Hucitec, 1989, p. 219.

centros urbanos. Faria e Barros (1989), em seu trabalho “Democracia, mas sem a classe operária”, apresentam informações relevantes sobre a notável influência do PCB em questões organizativas e políticas do movimento sindical brasileiro, notadamente no Nordeste brasileiro (Bahia, Ceará e Pernambuco). Não citam Sergipe, mas, a partir do trabalho de Ladeira (1997), podemos notar que essa influência também foi muito forte em terras sergipanas.

A autora avalia que a contenda das forças políticas em Sergipe, nesse período, se dava entre dois agrupamentos da “classe dominante: o grupo do Partido Social Democrático (PSD)/Partido Republicano (PR) e o Partido Trabalhista Brasileiro (PTB), situacionista e conservador, identificado com o varguismo/trabalhismo, formado por remanescentes” da ditadura do Estado Novo e “proprietários rurais; o outro grupo era contrário ao varguismo e gravitava em torno da UDN, tendo o PCB e o Centro Operário Sergipano como fiéis aliados”. Ladeira esclarece:

O grupo liderado pelo governador José Rollemberg Leite (PSD) era pouco tolerante com os movimentos populares, sobretudo com os comunistas; já o grupo liderado por Leandro Maciel (UDN), quando ele assume o governo em 1955, possuía um grau de tolerância muito maior³³.

A autora relata que o governador Leandro Maciel tinha interlocução direta com o presidente do Centro Operário Sergipano e recebia no “palácio homens do povo e lideranças populares de qualquer tendência”³⁴. Aponta alguns graves empecilhos para a organização dos servidores públicos naquela conjuntura. Parece-me que esses empecilhos se estendem para períodos muito próximos da atualidade. Ladeira afirma que a livre manifestação dos trabalhadores urbanos e também dos servidores públicos era bastante dificultada pelo

caráter violento com que se revestiam as disputas políticas em Sergipe, caracterizadas por seqüestros, assassinatos, espancamentos, prisões arbitrárias e toda sorte de perseguições praticadas por policiais a mando dos chefes políticos.

A autora não é enfática, mas em minha opinião, também impedia a livre manifestação e organização dos servidores

33 Maria Izabel Ladeira Silva, op. cit., p. 50.

34 Idem, p. 50, passim.

a forma como eram recrutados. Esse recrutamento se dava sempre por injunções de ordem político-partidária, transformando o servidor público em cliente e dependente do chefe político que o recrutou. Os opositores e adversários dos chefes políticos locais sofriam toda sorte de perseguições³⁵.

Ladeira cita o depoimento do professor Nunes Mendonça, “contemporâneo do período”, que relata a “intromissão da política no recrutamento de pessoal do quadro do magistério”. Diz Nunes de Mendonça:

Faltavam garantias e segurança para o professor exercer sua função, vivendo sob constante ameaça de demissão, remoção e medo de outras represálias. Muitos eram removidos sem justa causa, até três vezes num mesmo ano, bastava que desagradassem ao chefe político. [Quando] a rivalidade nas disputas era muito grande, bastava que tivessem sido surpreendidos conversando com pessoas do partido adversário para sofrer imediata punição³⁶.

O professor continua asseverando que “até o material de consumo da escola era cortado caso o professor não se afinasse com a situação dominante”³⁷.

Da leitura atenta do texto da autora pode-se depreender que alguns professores eram associados à Aspes. Pois, consta no estatuto da entidade, registrado em agosto de 1946, a reivindicação de “aposentadoria aos 25 anos de serviço para os integrantes do magistério”. Além do forte controle político, da repressão policial e das perseguições, os professores sergipanos recebiam baixíssimos salários. Izabel Ladeira diz que

o menor ordenado pago, em 1946, pelo comércio aracajuano era de Cr\$ 273,00 mensais [...] [quantia] 51% superior ao menor vencimento pago pelo Estado – Cr\$ 180,00, destinado aos soldados da polícia e professores primários³⁸.

Prossegue afirmando:

A cesta básica naquele período, incluindo educação, saúde, lazer e vestuário, poderia chegar a Cr\$ 2.000,00. O aluguel de uma pequena casa no centro da cidade variava de Cr\$ 250,00 a Cr\$ 500,00 mensais³⁹.

35 Maria Izabel Ladeira Silva, op. cit., p. 50-56.

36 Idem, p. 50-56.

37 Ibidem, p. 50-56.

38 Ibidem, p. 50-56.

39 Ibidem, p. 50-56.

Tendo em vista essa

situação de penúria, em 1949 é desencadeada uma campanha salarial cujos principais porta-vozes são o *Uepes Jornal*, órgão oficial da entidade e a imprensa oposicionista representada pelo *Correio de Aracaju*, órgão da UDN, incansável nas denúncias das misérias da categoria dos servidores estaduais⁴⁰.

Curiosamente, a autora não menciona diretamente a atuação da Aspes. Como essa entidade tinha forte presença do PCB (aliado da UDN), é muito provável que sua atuação tivesse como canal de denúncias o jornal da UDN.

No texto da autora, há um salto relativamente brusco dos acontecimentos de 1949 a 1963. Fica a pergunta: os servidores públicos de Sergipe caíram em profundo silêncio nesse período? E as demais categorias de trabalhadores, nessa nova conjuntura do pós-guerra, não se lançaram a novas lutas? Nos principais centros urbanos do território nacional, no entanto, aconteceram expressivas manifestações populares na década de 1950.

Essa década foi fortemente marcada por manifestações, greves e várias iniciativas de organização da classe trabalhadora brasileira. Cabe destacar a chamada “greve dos 300.000”, em São Paulo, em 1953, dos trabalhadores têxteis, metalúrgicos, marceneiros, vidreiros e gráficos, em luta por melhores salários, um “movimento sindical de massas, com sólida organização pela base”. A extrapolar a luta salarial grevista, os dirigentes sindicais insistiam na importância dos “Pactos de Unidade Intersindical (PUIs), que nos grandes centros urbanos realizavam a unidade de ação dos trabalhadores e derrotavam, na prática, a legislação sindical corporativa herdada do Estado Novo”⁴¹.

Ladeira destaca que os servidores públicos nesse período continuaram lutando por melhoria salarial e de condições de trabalho, “dentro do sistema populista, caracterizado pela ascensão e controle das massas urbanas”. Nesse sistema “predominavam a violência e as ações arbitrarias de agentes do governo contra trabalhadores sindicalizados, esquerdistas e opositores dos chefes políticos”. E o servidor público era uma vítima especial do sistema, pois a “alternância partidária implicava em perseguições e mudanças de pessoal na

40 Maria Izabel Ladeira Silva, op. cit., p. 50-56.

41 Ricardo Maranhão e Antonio Mendes Jr., “O movimento operário diante do populismo”, in: Ricardo Maranhão e Antonio Mendes Jr., *Brasil História – Era de Vargas*, op. cit., p. 243.

máquina administrativa”. A autora destaca a atuação dos caciques locais e regionais que exerciam forte repressão e controle sobre a classe trabalhadora nessa nova conjuntura marcada pelo nacional-populismo de Vargas. Esse nacional-populismo varguista era contraditório: incentivava o nacionalismo através de políticas de massas, como na campanha de “O petróleo é nosso” e na criação da Petrobrás e da Companhia Siderúrgica Nacional. Porém, as massas e os trabalhadores eram chamados a participar na afirmação de um projeto de desenvolvimento nacional de caráter democrático-burguês. Evidentemente, as políticas governamentais contrapunham-se aos interesses de emancipação histórica da classe trabalhadora. Em Sergipe, a autora nos informa que

apesar desse clima, as entidades mantinham-se firmes na defesa dos interesses dos servidores [...] com destaque para a luta por um plano de carreira que valorizasse profissionalmente o funcionário⁴².

Ladeira diz que os servidores públicos aparecerão com força no cenário sergipano no final de 1963, período da crise política nacional que desembocará no golpe de Estado de março de 1964, com a implantação da ditadura militar e civil no Brasil. Em 1962, o Comando Geral dos Trabalhadores (CGT), “organização paralela” ao sindicalismo oficial brasileiro passa a dirigir mobilizações políticas que denotam relativo protagonismo, independência e autonomia do movimento de massas nacional.

Outras organizações de trabalhadores urbanos, camponeses e jovens passam a colocar os processos de lutas de classes num patamar mais elevado. Em âmbito nacional, essas organizações conseguiram implementar grandes mobilizações de massas, com greves, ocupações e enfrentamentos fortes contra o patronato e seu regime. “O CGT é organizado em Sergipe em outubro de 1963, com a adesão de 19 sindicatos (2/3 dos sindicatos do Estado)”. Entretanto, o “CGT local já surge marcado por desavenças e rachas. O grupo liderado pelos comunistas (Aspes, Suof, Sindicato da Construção Civil e o Centro Operário Sergipano) [funda] uma segunda diretoria de outro CGT”. Ladeira opina que “o racha parece ter sido causado pelo veto, impetrado pela primeira diretoria do CGT ao ingresso da Aspes no CGT”. A autora adianta que “Agonalto Pacheco, secretário geral da Aspes, acusa a primeira diretoria

42 Maria Izabel Ladeira Silva, op. cit., p. 60.

eleita do CGT de constituir-se numa ‘corrente favorável ao governo para receber favores pessoais’”.

Acontece, então, dentro desse processo de grande agitação popular a “primeira greve dos funcionários públicos em Sergipe”. É interessante observar que, naquela época, as greves no serviço público eram proibidas por lei. Essa “greve começou em 25 de outubro de 1963, por iniciativa dos professores do ensino médio e superior, cuja situação funcional permitia certa independência política, proibitiva para os professores primários muito mais presos ao clientelismo”⁴³. A autora destaca que naquele período a categoria dos professores era formada por:

a. professores primários do ensino fundamental, que eram em sua maioria professores leigos, nomeados por indicação dos chefes políticos locais, com salários inferiores ao salário mínimo da época; *b.* professores catedráticos do ensino médio e superior, diplomados em cursos superiores e nomeados mediante concurso; *c.* professores do ensino médio contratados por hora/aula; também possuíam diploma de curso superior, mas não haviam prestado concurso para ingressar no quadro; tinham contratos temporários.

Ladeira continua expondo com detalhes, que merecem leitura atenta, essa histórica e forte greve dos professores sergipanos que se estendeu aos “demais servidores públicos” do estado. Os grevistas elegeram uma “comissão presidida pelo professor José Silvério Leite Fontes, encarregada de encaminhar o movimento e as reivindicações centradas na questão salarial”⁴⁴. Entretanto, como enfatiza a autora, “os professores públicos mobilizados [...] não possuíam entidade representativa da categoria, que traduzisse seus interesses”. O sindicato dos professores (Sinpro-SE), fundado em 1962, representava apenas os educadores das escolas particulares. Os grevistas receberam de imediato a solidariedade do professor José Carlos de Souza, presidente do citado sindicato. Os manifestantes passaram então a buscar apoios para ampliar e fortalecer o movimento. Houve muitas discussões entre os grevistas, sobre “a conveniência do apoio da Aspes, pois essa entidade era dirigida pelos comunistas”. Mas, “prevaleceu a proposta de engrossar o movimento com os demais servidores públicos sob a coordenação da Aspes”. A greve acabou em 5 de novembro de

43 Maria Izabel Ladeira Silva, op. cit., p. 61-63, passim.

44 Idem, p. 67-69, passim.

1963. Os grevistas conseguiram, após 12 dias de intensa mobilização e muitas negociações com os representantes do estado, que fossem pagos “os 80% do salário mínimo para os servidores dessa faixa”, servidores que recebiam salários mais baixos. Porém, o “projeto de aumento salarial, aprovado pela Assembléia Legislativa, nunca entrou em vigor, pois em 31 de março de 1964 deu-se o golpe militar”. Ao concluir o capítulo, relata a autora, “o movimento sindical em geral só iria ressurgir no final dos anos 70”. Deve-se entender que Ladeira se refere ao movimento sindical em Sergipe, pois, no Brasil, ocorreram as greves dos operários metalúrgicos de Osasco, em São Paulo, e dos metalúrgicos de Contagem, em Minas Gerais, em 1968. Foram experiências grevistas de trabalhadores fabris muito fortes e significativas, sinal de novos tempos no movimento sindical brasileiro⁴⁵.

Com a implantação da ditadura militar e civil no Brasil, arquitetada pelo grande capital nacional e mundial, a partir de março de 1964, passa a ocorrer forte e brutal repressão contra as organizações dos trabalhadores, o que dificulta sobremaneira a emergência de organizações de servidores públicos. As greves no setor público são proibidas pela lei 4 330, de 1^a de junho de 1964 (Lei de Greve), conforme seu artigo 4^o:

A greve não pode ser exercida pelos funcionários e servidores da União, Estados, Territórios, Municípios e autarquias, salvo se se tratar de serviço industrial e o pessoal não receber remuneração fixada por lei ou estiver amparado pela legislação do trabalho⁴⁶.

Mesmo com as grandes dificuldades e os controles impostos pela ditadura militar e civil, os trabalhadores, os jovens, o povo, bem como várias organizações da esquerda brasileira resistiram à violenta ofensiva governamental e deram respostas políticas significativas, chegando mesmo à utilização de processos de luta armada e guerrilheira. Muitos dirigentes políticos, sindicalistas históricos e lutadores da classe trabalhadora foram perseguidos, presos,

45 Sobre essas greves, ver: Francisco Correa Weffort, *Participação e conflito industrial: Contagem e Osasco – 1968*, Caderno 5, São Paulo, Cebrap, 1972; e Luiz Carlos Galetti, *As comissões nas fábricas e a greve de ocupação em Osasco – SP – 1968*. (Dissertação de Mestrado) – Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Unicamp, Campinas, 1985.

46 Extraído de: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4330-1-junho-1964-376623-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acessado em: 31 Maio 2014.

torturados e mortos. Trata-se de assunto tenebroso e ainda pouco conhecido das grandes massas. Diríamos que se trata de um tipo de segredo de Estado, mantido a sete chaves pelas cúpulas das Forças Armadas brasileiras. Merece um capítulo à parte e não é o objeto do presente trabalho.

A classe trabalhadora brasileira vai voltar a fazer greves e aparecer com força no cenário nacional a partir de fins de 1970 e inícios de 1980. No estado de Sergipe

os professores sergipanos iniciam sua trajetória autônoma, em relação aos demais funcionários públicos, através da criação [de duas entidades]: a Associação Profissional do Magistério do Estado de Sergipe (Apmese), em setembro de 1977, e a Associação Profissional dos Educadores do Município de Aracaju (Apema), em junho de 1985⁴⁷.

Ladeira completa:

A Apmese nasceu com a complacência e a colaboração do governo estadual [...]. Assim como a maioria das associações de funcionários públicos daquele período, predominava a função assistencialista e recreativa em detrimento da função reivindicatória. [...] Seus fundadores e diretores, nesta fase inicial que vai de 1977 a 1986, eram elementos ligados ao governo e ocupantes de cargos comissionados no poder executivo estadual (Secretaria da Educação).

Há detalhes interessantes sobre a organização e atuação da Apmese:

A realização a as pautas das assembléias eram previamente comunicadas ao governo e ao 28 BC – divisão local do Exército. [...] Nas ocasiões festivas eram distribuídos brindes e presentes (queijo do reino e radinhos de pilha).

Conforme a autora, no período de 1977 a 1983 passou a haver uma relativa luta interna dentro da Apmese, entre dois grupos: um deles era pautado pela acomodação, com dirigentes tradicionais e conservadores ligados ao aparelho de Estado; o outro era formado por professores independentes do estado, vários deles militantes do PT, com postura classista. Em 1984 vai ocorrer uma inflexão no movimento do professorado. Na conjuntura da luta pela derrubada da ditadura militar e da campanha pelas eleições diretas para presidente da república, o professorado entra em greve por dois dias em Sergipe.

47 Maria Izabel Ladeira Silva, op. cit., p. 67-69, passim.

As reivindicações centrais da greve eram a melhoria das condições de trabalho, salários e contra o autoritarismo e a intromissão governamental no trabalho docente. Ladeira destaca dois pontos para justificar a inflexão:

1. [com a greve,] o magistério rompe com a concepção de sacerdócio [a atividade docente era vista como um sacerdócio, demandando abnegação e dedicação total] e passa a reconhecer a necessidade de mobilização em defesa de seus interesses; e 2. o movimento vai agregar novos elementos e novas lideranças, que mais tarde conduzirão as lutas do professorado⁴⁸.

Em outubro de 1986, é criado o Centro Profissional de Ensino (Cepes). “Essa entidade disputou com a Apmese a hegemonia do movimento até o fim da década”⁴⁹.

Ainda em 1986, o estatuto da Apmese sofre uma drástica mudança, resultado da luta interna dentro da entidade: “alguns dispositivos ‘pelegos’, autoritários e centralizadores são substituídos”, mas velhas práticas assistencialistas continuam sendo mantidas pela associação.

Com o avanço da mobilização popular no processo nacional constituinte de 1986-1988, as forças de esquerda conseguem contemplar algumas aspirações e reivindicações dos trabalhadores e setores populares.

A Confederação dos Professores do Brasil (CPB) consegue eleger para o Congresso Constituinte algumas lideranças do movimento como Hermes Zanetti (RS), Gumercindo Milhomem (SP) e Paulo Delgado (MG) [...], que levaram para o texto constituinte a idéia do Piso Salarial Profissional do Magistério Público [...]. Defendiam também o direito de greve e de sindicalização dos funcionários públicos⁵⁰.

Com a “greve histórica” dos professores de Sergipe, em 1987, que durou 28 dias, [foram quebrados] os vínculos de subordinação [da categoria] com o governo. Os antigos valores baseados no autoritarismo e na disciplina foram esgarçados e esfarelados. A greve ainda era proibida no setor público, mas, na prática ninguém cumpria a proibição, naquela conjuntura da “Nova República”.

48 Maria Izabel Ladeira Silva, op. cit., p. 99.

49 O Cepes era uma entidade à esquerda da Apmese. Defendia uma política classista, de independência e autonomia sindicais, conforme o chamado “novo sindicalismo” oriundo das greves operárias do ABC paulista do final dos anos 1970.

50 Maria Izabel Ladeira Silva, op. cit., p. 99-101, passim.

Os movimentos de servidores públicos, e dos trabalhadores em geral, se somavam, se agregavam e suas lideranças militavam juntas dentro da Central Única dos Trabalhadores (CUT), da Central Geral dos Trabalhadores (CGT) e da Corrente Sindical Classista (CSC), no PT, no PCB e no PCdoB. A autora não se refere a outras organizações de esquerda, como as de caráter trotskista, da Quarta Internacional, bem como àquelas que seguiam orientações da esquerda católica, que tinham relativo peso nacional; talvez essas tivessem pequena representação em Sergipe.

As mobilizações, greves e intensas lutas dos trabalhadores e da categoria dos servidores públicos alcançam um resultado positivo na Constituição Federal de 1988: fica assegurado o direito de greve e de sindicalização para os servidores públicos.

[Em Sergipe,] no final de 1988, numa atitude apressada e “clandestina”, a direção da Apmese registra a mudança de nome da entidade, que passa a se chamar Sintese [...]. Esta rápida mudança foi motivada pela luta interna entre as facções, para evitar que a entidade rival, o Cepes, pudesse autoproclamar-se sindicato, desbancando a entidade oficial⁵¹.

Nesse período continuam intensas as lutas do professorado sergipano. Em 1992, o grupo de oposição ganha a direção do Sintese, com a professora Ana Lúcia Meneses na presidência do sindicato. Ao analisar a Apmese e a Apema, Ladeira frisa que

as duas categorias (professores estaduais e professores municipais) traçaram trajetórias organizacionais distintas, porém os determinantes da luta foram os mesmos. [...] Durante toda a primeira metade da década de 80 não temos notícia de qualquer tipo de mobilização dos professores do município de Aracajú [...]. Eles eram amparados pela Apmese⁵².

Em 1985 foi criada a Apema.

A Apema, da mesma forma que sua congênere estadual, surgiu sob os auspícios do governo municipal [...]. A entidade se contentava com a prestação de serviços assistenciais e recreativos e com os favores concedidos pelo poder público, tais como a cessão de uma sede e de funcionários pagos pela prefeitura⁵³.

51 Maria Izabel Ladeira Silva, op. cit., p. 99-101.

52 Idem, p. 99-101.

53 Ibidem, p. 99-101.

A mudança no caráter da Apema começa em 1986 e se completa em 1987. Nesse ano,

após a realização de concurso público, são nomeados 318 novos professores, provocando uma profunda renovação no quadro do magistério. No meio desses novos concursados, vieram todas as lideranças do movimento dos professores estaduais, militantes da oposição sindical, fundadores do Cepes, militantes do PT e da CUT e dos demais partidos de esquerda. [A partir desse período, passa a haver pouca diferenciação entre os] determinantes gerais da luta do professorado municipal [...] e do professorado estadual⁵⁴.

Em 1990 a “Apema transforma-se no Sindipema”, seguindo o caminho das demais entidades dos funcionários públicos.

A autora faz uma análise relativamente detalhada das lutas internas dentro da Apemese, nos anos 1980. Essa análise nos interessa, primeiro porque permite compreender com mais clareza a evolução da Apemese, do Sintese e da própria história do movimento sindical dos trabalhadores da educação básica em Sergipe; e também porque alguns elementos e agentes presentes nos movimentos sindicais daqueles anos 1980 vão estar presentes no período mais recente de 2010 a 2014, como veremos em trabalho futuro. Sobretudo, na parte em que vamos discutir a fragmentação sindical atual em Sergipe.

Pois bem, nos anos 1980 havia significativa luta interna dentro da Apemese. Ladeira caracterizou dois grupos principais dentro da entidade, como já vimos: o grupo da situação, a diretoria, ligada e dependente do governo; e o grupo da oposição, que defendia uma postura independente, combativa e classista. Porém, a autora enfatiza que “a oposição na Apemese era composta por um agrupamento bastante heterogêneo que, não obstante as diferenças existentes, permaneceu unido até 1986”⁵⁵. Os componentes desse agrupamento eram todos de esquerda. Tinham atuado nas lutas contra a ditadura militar e civil e na campanha por eleições diretas e continuavam com fortes vínculos em vários movimentos sindicais e populares no estado. Eram principalmente militantes do PT e do PCdoB. Os militantes petistas e cutistas tinham como referência o novo sindicalismo, forma de organização e de luta em voga no movimento operário do ABC paulista. Os outros membros dessa oposição eram

54 Maria Izabel Ladeira Silva, *op. cit.*, p. 101-113.

55 *Idem*, p. 101-113.

professores [filiação] aos partidos comunistas (PCB e PCdoB) que estavam ligados às concepções do “velho” sindicalismo que prevalecia no CGT redivivo. O período de 1984 a 1987 é marcado pelo processo de cisão entre os opositoristas⁵⁶.

Nesse processo de divisões e lutas internas dentro da Apmese, é criado,

em 1986, [...] o Centro dos Profissionais do Ensino em Sergipe (Cepes), que era composto basicamente por militantes e simpatizantes do PT e teve como presidente a professora Ana Lúcia Vieira Menezes⁵⁷.

Para se ter uma ideia das divisões internas dentro desse movimento sindical, Ladeira continua:

os demais professores, militantes dos partidos comunistas, não aderiram à proposta do Cepes por considerá-la divisionista e enfraquecedora do movimento. [...] Mantém-se fiéis à Apmese, porém atuando como oposição. Os comunistas do PCB já se aglutinavam em torno do grupo Novo Rumo. E os comunistas do PCdoB passaram a colaborar com a gestão de Givaldo Santos [presidente da Apmese e que, em anos anteriores, havia participado da oposição]⁵⁸.

Pode-se notar, então, que as estratégias e táticas e os caminhos do movimento sindical em pauta vão ser influenciados pelas diferenças de concepção sindical entre o PT, o PCB e o PCdoB, bem como pelas peculiaridades das centrais sindicais relacionadas a esses partidos – a CUT, a CGT e a CSC. Ladeira enfatiza que “a maioria do professorado tinha pouco interesse nessas questões partidárias e muitos até condenavam a “partidarização” do movimento”. A autora prossegue: “mas o processo era inevitável, na conjuntura de ascenso dos partidos de esquerda e das candidaturas de Lula e Brizola, em 1989”.

O Cepes foi desativado pelos seus criadores a partir de 1990 e toda a militância reconduzida para os quadros do Sintese. Em 1992 [...] a professora Ana Lúcia Menezes é eleita presidente do Sintese⁵⁹.

56 Maria Izabel Ladeira Silva, op. cit., p. 101-113.

57 Idem, p. 101-113.

58 Ibidem, p. 101-113, passim.

59 Ibidem, p. 114-119.

Em linhas gerais, de 1992 a 2014, ou seja, nos últimos vinte anos, o Sintese vem sendo dirigido por sucessivas diretorias que se orientam pelas concepções sindicais do PT e da CUT. No período mais recente, com a vitória de Marcelo Déda, da corrente majoritária do PT, para o governo do estado em Sergipe, as diretorias da entidade têm se pautado pela orientação sindical da Articulação de Esquerda da CUT. Essas diretorias têm encaminhado e dirigido processos combativos de reivindicações e lutas sindicais em sintonia com o grosso da categoria e assim tem se chocado contra o governo de Marcelo Déda.

Pelo que pude depreender das entrevistas feitas no Sindipema em 2013, e também dos depoimentos de vários entrevistados nesse mesmo ano, essa entidade sindical municipal, também filiada à CUT, tem se pautado por uma postura menos combativa que o Sintese. Pareceu-me que suas mais recentes diretorias têm se orientado pelas concepções sindicais da corrente majoritária da CUT, menos agressiva e mais acomodada que a esquerda cutista.

A CONTRIBUIÇÃO DE CATARINA DE OLIVEIRA

Catarina Nascimento de Oliveira é professora e pesquisadora no Departamento de Serviço Social da UFS. Sua dissertação de mestrado apresenta análises que muito nos interessam⁶⁰.

A pesquisadora centrou seu trabalho – na parte que nos interessa – nos conflitos e consensos na história do Sintese de 1992 a 1994. Afirma que

a organização dos trabalhadores em educação, da rede pública oficial de ensino em Sergipe, constituiu-se, ainda na década de 60 do século XX, através da Associação dos Professores⁶¹.

Na avaliação de Oliveira, o Sintese desempenhou um papel muito importante nas lutas dos trabalhadores sergipanos. Ressalta:

O Sintese foi selecionado, pela sua representatividade no cenário político de Sergipe e por ser uma entidade sindical identificada com a questão

60 Catarina Nascimento de Oliveira, *Sindicalismo na educação: consensos e conflitos na disputa pela hegemonia e direção do Sintese em Sergipe (1992-1996)*. (Dissertação de Mestrado) – Centro de Ciências Sociais Aplicadas, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2002.

61 Idem, p. 84.

da educação, filiada à CUT e à CNTE. Entretanto, interesses específicos levaram-no a defender argumentos diversos dos que eticamente deveria proteger⁶².

A crítica central da autora está pautada na questão das lutas e do entendimento sobre a qualidade da educação. Segundo Oliveira, a visão dos grupos hegemônicos do capital sobre a qualidade da educação, no período da reestruturação produtiva e do neoliberalismo, era fundamentado na qualidade total, no incentivo ao produtivismo e à competitividade individualista. Assim, a qualidade da educação para os grupos dominantes do capital neoliberal consistia em formar indivíduos competentes, eficazes, aptos a desempenhar as tarefas da nova conjuntura mundial e local dentro dos parâmetros capitalistas e imperialistas. A pesquisadora afirma que o Sintese, apesar de criticar a ideologia neoliberal, acabou defendendo ideias sobre a qualidade na educação que não se opunham frontalmente ao projeto neoliberal. Em suas palavras:

No caso do capital e do Estado, [tratava-se de] manter índices de produtividade e concorrência a partir das medidas econômicas empreendidas pela reestruturação produtiva e pelo neoliberalismo, fato que afetou diretamente os trabalhadores, sua organização, a sociedade, pois dirigiu uma hegemonia e ideologia que privilegiaram a educação de qualidade, enquanto alternativa para o desenvolvimento de interesses específicos de produtividade e competitividade. No caso do sindicato, [tratava-se de] defender salários e garantir condições de trabalho mais dignas, utilizando o discurso da qualidade da educação como elemento estratégico para se legitimar e garantir a hegemonia⁶³.

Na avaliação da pesquisadora, o Sintese defendia proposições dentro dos interesses dos trabalhadores em educação de Sergipe, mas também se orientava por um

projeto político democrático de educação, no plano mais geral, orientado pela CUT e CNTE. Foi possível identificar que a disputa hegemônica de profissionais do magistério pela direção do sindicato, permeada por consensos e conflitos, elegeu o discurso em defesa da qualidade da

62 Catarina Nascimento de Oliveira, op. cit., p. 11.

63 Idem, p. 14-15.

escola pública como núcleo estratégico, para atender interesses profissionais e de grupos do magistério, ficando a educação em um plano subsequente⁶⁴.

Conforme Oliveira, verifica-se que

no discurso da qualidade da educação, esta é colocada como pauta principal de reivindicações, embora a prioridade seja o salário. [Assim, a] questão da qualidade constitui argumento central, utilizado pela categoria dos trabalhadores em educação, para atingir objetivos e interesses prioritários às necessidades subjetivas, individuais e coletivas⁶⁵.

Oliveira avalia que o grupo que venceu e posteriormente dirigiu o Sintese, no período de 1992-1994, comungava com algumas posturas e propostas do grupo derrotado. Nesse sentido, a diretoria eleita em 1992 tinha um componente conservador mesclado com um componente progressista. Mas, a autora considera que o sindicato, a partir de 1992, torna-se mais representativo e passa a adotar uma postura mais classista, com maior independência frente ao estado e com mais autonomia em relação aos partidos políticos.

Na opinião da pesquisadora, nas lutas ao longo da década de 1980, a questão central que mobilizava os professores estaduais em Sergipe era o salário, ficando a educação em plano secundário. Assim,

o discurso em defesa da educação na esfera do movimento, ecoou de forma ampla, tanto no aspecto local como na reprodução de problemas nacionais. Porém, as ações não foram verificadas em termos reais, tendo em vista a questão salarial prevalecer como central no debate. Os problemas educacionais, não menos importantes, foram evocados para denunciar a realidade à população, mas principalmente, foram utilizados de forma estratégica para atingir interesses coletivos e individuais⁶⁶.

A autora pergunta qual seria o discurso dos trabalhadores em educação como resposta ao projeto educacional neoliberal. Para superar esse famigerado processo de reengenharia capitalista, o Sintese apresentou alguns elementos:

a. o estabelecimento de condições dignas de trabalho;

64 Catarina Nascimento de Oliveira, op. cit., p. 14-15.

65 Idem, p. 68-69.

66 Ibidem, p. 102-103, passim.

- b.* a definição de uma política salarial compatível com a função do magistério;
- c.* a preparação contínua do professor, visando sua profissionalização para a pedagogia libertadora;
- d.* implantação da gestão democrática;
- e.* a transparência na projeção e aplicação dos recursos públicos na área da educação.

A autora destaca a influência da CNTE nas proposições do Sintese; esclarece que a tese defendida pela diretoria do Sintese e por representantes de base

foi subsidiada pela pré-tese unitária, apresentada pela CNTE para o XXV Congresso dos Trabalhadores em Educação. Ou seja, as propostas apresentadas neste Congresso foram norteadas pela CNTE, que, no âmbito mais geral, interveio durante o processo de elaboração da LDB, e no Plano Decenal, procurando estabelecer diretrizes de um novo plano de carreira⁶⁷.

Além disso, a CNTE, tendo alcançado respaldo nacional como entidade representativa dos trabalhadores do ensino básico, desencadeou uma ampla

campanha nacional, com o compromisso do Ministério da Educação (MEC), Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed) e União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime) no sentido de implantar um Piso Salarial Profissional Nacional⁶⁸.

CONCLUSÕES

Segundo os autores que pesquisamos, os trabalhadores da educação básica começaram a organizar-se em Sergipe em associações de servidores públicos estaduais a partir dos anos 1940. Estavam associados à Associação dos Servidores Públicos de Sergipe (Aspes) quando começaram a organizar-se de forma especial, agrupando professores em luta, como na greve de 1963. Ou seja, parece-me que se pode dizer que essa greve e outras lutas dos trabalhadores da educação, a partir dos anos 1960, foram as primeiras sementes de organização específica dos trabalhadores da educação em Sergipe. Assim, deduz-se que as origens das primeiras associações de trabalhadores da educação podem ser buscadas den-

67 Catarina Nascimento de Oliveira, op. cit., p. 115-116.

68 Idem, p. 115-116.

tro das organizações de trabalhadores sergipanos que participaram do processo nacional e estadual de lutas e manifestações dos trabalhadores no início dos anos 1960, no governo do presidente João Goulart. Esse ciclo de lutas nacionais e estaduais foi bruscamente interrompido pela implantação da ditadura civil e militar no Brasil, que durou de 1964 a 1985, com profundas repercussões em Sergipe. Convém esclarecer: foi uma ditadura civil e militar da burguesia brasileira e sergipana estreitamente vinculadas ao imperialismo estadunidense e mundial em ataque direto contra o movimento comunista internacional e os processos de libertação nacional de países dependentes. Como aconteceu em todo o Brasil – e também em Sergipe –, as organizações sindicais e políticas dos trabalhadores foram duramente reprimidas e destroçadas pela ditadura militar e civil a serviço do capital. Essas organizações passaram um longo período sob severa intervenção e controle ditatorial. Os líderes mais expressivos da classe trabalhadora foram perseguidos e presos. Muitos foram torturados e mortos.

A retomada das iniciativas de organização dos trabalhadores do ensino fundamental em Sergipe vai ocorrer na década de 1980, em consonância com a retomada das lutas políticas e sindicais em âmbito nacional, a partir do final dos anos 1970, com as grandes greves operárias do ABC paulista. A proposta da criação de um partido autônomo dos trabalhadores, que, a partir de 1978 ganhou força e se consubstanciou no PT, uniu muitas correntes e grupos da esquerda brasileira e sergipana. A criação de uma nova central sindical, inovadora, a partir das bases da classe trabalhadora – a CUT – também mobilizava e aglutinava vastos setores do movimento operário nacional e sergipano no período. Por todo o país eclodiu um grande e gigantesco movimento político com intenso clamor democrático: a campanha pelas Diretas-Já (eleições diretas para presidente da República), em 1983 e 1984, culminou com a derrubada da ditadura em 1985.

Os trabalhos que analisamos mostram que, também em Sergipe, a classe trabalhadora e a juventude passaram para a ofensiva contra o regime militar. Os trabalhadores e a juventude sergipanos tomaram a iniciativa de reorganizar-se de forma semelhante ao que vinha acontecendo em todo o Brasil. No setor dos trabalhadores da educação pública fundamental teve mais destaque a Associação de Profissionais do Magistério do Estado de Sergipe (Apmese), que, como vimos, não era uma entidade que defendia os interesses classistas mais fundamentais dos educadores sergipanos, pois foi criada e atuava defendendo também os interesses dos patrões e do governo estadual.

Pode-se dizer que o Centro Profissional de Ensino (Cepes) – que fazia oposição à Apmese – foi o primeiro esboço, um embrião de organização clas-sista autônoma e independente dessa categoria de trabalhadores. O Cepes foi fortemente influenciado pelas orientações sindicais da CUT e do PT, que, na década de 1980, pautavam-se pelas concepções do novo sindicalismo. Naque-la conjuntura em que foi criado, parece-me que o Cepes pode ser considerado como entidade autônoma e independente, que se orientava por concepções relacionadas ao protagonismo histórico da classe trabalhadora.

O complexo processo de lutas internas e transformações dentro da Apmese, sob pressão do Cepes, na conjuntura da Assembleia Nacional Constituinte (1986-1988) acabou gerando o Sindicato dos Trabalhadores da Educação no Ensino de 1º e 2º Graus da Rede Oficial do Estado de Sergipe (Sintese), que passou a adotar posturas e iniciativas mais expressivas em defesa dos interesses dos trabalhadores da educação fundamental em Sergipe. Catarina de Oliveira diz:

A trajetória histórica do movimento obedece a uma cronologia delineada em três momentos que marcam a memória da entidade: o seu surgimento, na década de 1960, como entidade associativa – a Apmese; seguido pelo período expressivo dos anos 1980, quando eclodiu nacionalmente o novo sindicalismo e seus rebatimentos na entidade estudada; finalizando com o início da década de 1990 até o ano de 1996, quando questões particulares ilustraram a ascensão do [...] Sintese. Mudanças e continuidades marcaram o período de transição, de associação a sindicato, até chegar à consolidação da categoria, nos anos 1990. [...] [Ocorreram] consensos e conflitos [...] no período, com destaque para [as lutas por] salário, condições de trabalho e qualidade do ensino⁶⁹.

A partir das eleições sindicais de 1992, a vitória do grupo cutista de esquerda, dirigido principalmente pela deputada Ana Lúcia Menezes, coloca o Sintese num patamar mais elevado de lutas. Nesses últimos vinte anos (1992-2014), o sindicato vem crescendo em número de filiados e em representati-vidade dentro da categoria, com atuação significativa nos 74 municípios do interior sergipano e na capital e tornou-se uma forte referência no âmbito das lutas sindicais em todo o estado de Sergipe.

69 Catarina Nascimento de Oliveira, op. cit., p. 14.

A entidade congênere, no âmbito municipal aracajuano – o Sindicato dos Profissionais de Ensino do Município de Aracaju (Sindipema), oriundo da Associação Profissional dos Educadores do Município de Aracaju (Apema) –, igualmente um sindicato cutista, também goza de notável projeção nas lutas em defesa de sua categoria. Suas origens também podem ser encontradas no início da década de 1960, antes do golpe militar, nos processos de lutas e greves nacionais e estaduais no governo do presidente João Goulart. Mas, não tem a relevância e a força do Sintese.

Convém lembrar que estamos tratando apenas dos trabalhadores da educação básica pública. O Sinpro-SE, o sindicato dos professores das escolas particulares em Sergipe, filiado atualmente à Nova Central Sindical, conforme dados coletados em Aracaju, não tem apresentado uma atuação classista em defesa da categoria. É uma entidade de caráter patronal. Não tem participado das lutas mais gerais dos trabalhadores em Sergipe.

Os trabalhadores da educação e o conjunto da classe trabalhadora sergipana também enfrentam outro grande desafio, comum aos trabalhadores brasileiros: a fragmentação sindical. Esse não é um dilema novo. Vem de muitos anos. Na atual conjuntura, o Sintese e o Sindipema seguem orientações diferentes dentro da CUT. O Sindicato dos Trabalhadores do Serviço Público de Sergipe (Sintrase) é filiado à Central dos Trabalhadores e Trabalhadoras do Brasil (CTB). Enfim, essa fragmentação traz empecilhos à unificação das pautas de reivindicações salariais, por melhoria das condições de trabalho e outras consignas que extrapolam as lutas corporativas. E – mais grave – a fragmentação tem ocasionado grandes dificuldades na unidade tática e estratégica dos trabalhadores tendo em vista os objetivos de emancipação histórica da classe trabalhadora, rumo à construção de uma nova sociedade sem classes, sem Estado e sem poder político⁷⁰.



70 Ver: Karl Marx e Friedrich Engels, *O manifesto comunista*, Rio de Janeiro, Zahar Editores, 1978.

As categorias de profissão e assalariamento na teoria do sindicalismo

Sadi Dal Rosso*

INTRODUÇÃO AO CRITÉRIO DE ORGANIZAÇÃO DOS SINDICATOS

Os sindicatos de trabalhadores em educação são poderosas organizações nos dias de hoje. No Brasil, sua base é composta por dois milhões de profissionais. Sindicatos estruturam-se pelo critério da profissão. Sindicalizados, dirigentes sindicais, gestores públicos e pesquisadores consideram natural que categoria profissional constitua a base da organização dos trabalhadores assalariados em razão de identidade, trabalho e empregador comuns, campo e *habitus*, história da organização sindical em educação, entre outros motivos mais alegados para justificar a prática.

Mas a categoria profissional como fundamento da união sindical entre assalariados esconde armadilhas. Profissão é fator de unificação. E também de divisão. Se permite a proximidade da direção com as bases, a profissão também introduz a possibilidade de divisão *ad infinitum* dos trabalhadores assalariados, já que as profissões se transformam no correr do tempo, surgindo novos agentes, desaparecendo outros, razões pelas quais, no setor de educação, docentes organizam-se em sindicatos diversos dos servidores técnico-administrativos.

Com efeito, quando o Estado brasileiro, nas décadas de 1930 e 1940, orientou a formação do sindicalismo oficial, lançou mão da categoria profes-

* Universidade de Brasília (UnB).

sional que sociologicamente representaria o elemento fundante, agregador, unificador da identidade entre aqueles que exercem a mesma profissão. Os sindicalizados partilham de uma mesma atividade profissional.

A categoria de profissão amoldou-se de tal maneira às divisões sindicais que o Ministério do Trabalho e Emprego apresenta a estatística da existência de 7.839 sindicatos de trabalhadores urbanos e 2.815 sindicatos de trabalhadores rurais, totalizando 10.654 “sindicatos de trabalhadores com registro ativo (até 28.10.2014, 10:44 horas)” no Brasil. No campo da educação, é provável que exista mais de uma centena de sindicatos. São estes números sinais de força ou fraqueza? Como se formaram historicamente? Que razões explicam tais divisões entre trabalhadores?

Da história do sindicalismo brasileiro requer-se elucidação das razões da prevalência da profissão como base para a organização sindical num contexto em que anarquistas, comunistas, Igrejas católica e luterana e outras forças sociais exerceram influência sobre a formação de associações sindicais.

A experiência internacional de organização dos trabalhadores (Hyman, 1988) apresenta uma diversidade de critérios, entre os quais podem ser mencionados: a organização sindical por empresa, como no Japão; por ramo de atividade econômica, entre metalúrgicos; por profissão, entre professores no Brasil e em Portugal; por fim, pelos assalariados em geral. Destes, os critérios por empresa, ramos de atividade e profissão implicam divisão e, conseqüentemente, reduzem a força do sindicalismo. Unem e dividem.

Este capítulo restringe-se a investigar sistematicamente, como primeiro objetivo, as categorias de profissão e assalariamento como bases para a organização sindical. Metodologicamente, lançará mão de análise categorial e de contribuições da literatura sobre o tema. Operará com os pressupostos de que categoria profissional não é uma forma “natural” de organização dos trabalhadores e de que, tendo em vista a divisão de forças, pode ser mais funcional ao controle do Estado e do empregador privado do que alicerçador da autonomia sindical. Em segundo lugar, pretende-se explicitar dificuldades para alcançar a unidade entre os trabalhadores assalariados.

PROFISSÃO

Estudos históricos são imprescindíveis para esclarecer os critérios que os trabalhadores assalariados empregaram para reunir forças em defesa de suas demandas. Com que forças efetivaram alianças? Como fixaram limites para aqueles que poderiam fazer parte do sindicato ou que dele seriam excluídos? Quais as razões para tomarem essas e não outras decisões?

Nas pesquisas sobre os “primórdios” do sindicalismo em educação – termo empregado por Gindin (2011: 183ss) para designar as lutas iniciais dos professores em defesa de suas causas –, dificilmente encontra-se outra posição senão descrever e interpretar a organização dentro da categoria profissional do magistério. Sirvam como exemplo estudos realizados sobre as lutas dos professores do ensino básico na capital, sede do Império. Os docentes, assim como outros servidores, dependiam dos pagamentos efetuados pela Coroa Imperial. Com base em que argumentos os professores estabeleceram critérios para se organizarem mediante vínculos existentes entre eles, mas, simultaneamente, os diferenciavam dos demais servidores da Coroa? Em que medida os servidores da Coroa associavam-se segundo os setores de atividade existentes, a educação, a administração dos serviços do Império, como fazenda, contabilidade, biblioteca, tipografia? Sabe-se que tais práticas criam procedimentos que moldam o futuro. De onde procedeu a ideia de que a organização deveria ocorrer segundo a profissão, definida internamente pelos docentes? E por que não pelos assalariados da coroa? Há evidência (Borges & Lemos, 2011) de que docentes enviaram carta de protesto ao ministro de Estado reclamando dos baixos salários, das condições do ensino e de atrasos nos pagamentos. Da pesquisa procede que a profissão foi o critério prevalente de agrupamento e de unificação, que conduziu à prática de professores coligarem-se com professores, médicos com médicos e assim por diante. Desta forma, a união de forças para a ação e mais tarde a reunião em associações com base na profissão, que é um critério objetivo, termina parecendo um procedimento “natural”. Por esta mesma época, já existiam organizações sindicais fortemente estruturadas na Inglaterra e nos Estados Unidos, bem como formuladas as teorias marxista, anarquista e católica do sindicalismo. É muito difícil supor, embora não totalmente implausível acontecer, que os docentes do município da Coroa estivessem completamente excluídos de tais influências internacionais. Esta questão está a dever no estudo dos “primórdios” do sindicalismo.

Diversa é a situação da relação dos trabalhadores assalariados com o Estado. O Estado sempre esteve presente na organização dos trabalhadores, seja reprimindo-a – greve é caso de polícia! –, encarcerando lideranças, expulsando-as do país, seja, ainda, criando o sindicalismo oficial.

Profissão e categoria profissional como critérios básicos para a organização sindical encontram respaldo na legislação sindical do Estado brasileiro. A Consolidação das Leis do Trabalho (CLT) representa a mais profunda intervenção do Estado na estruturação sindical e é tão forte que traços básicos da legislação se reproduzem até os dias de hoje. Existe ampla bibliografia produzida sobre a CLT. A tarefa aqui se restringe, pois, a investigar o conceito de profissão empregado pelos operadores do Estado e a razão de sua escolha para embasamento da organização sindical.

O governo Vargas parece que deu continuidade à “naturalização” do critério de profissão como base para determinar a organização sindical. Tal precedente histórico, se é que existiu, facilitou a operação. Nos artigos da CLT aparece um embasamento conceitual mais preciso da profissão como corporação. Aos textos.

Os fins do sindicato são

estudo, defesa e coordenação dos interesses econômicos ou profissionais de todos os que [...] exerçam, respectivamente, a mesma atividade ou profissão ou atividades ou profissões similares ou conexas,

conforme o *caput* do artigo 511 da CLT. Conceitualmente, para o Estado brasileiro, os trabalhadores unem-se por meio da “mesma atividade ou profissão” e não pelo assalariamento ou outra razão como o trabalho na empresa ou o ramo de atividade.

Pela via da profissão, o Estado introduz o conceito de corporação na legislação sindical. O corporativismo parte da noção de categoria profissional e apresenta sua plena dimensão quando estabelece os controles do sindicato pelo Estado. O domínio transparece tanto na cifra de artigos que a CLT lança mão para regular a instituição sindical como nas disposições qualitativas. Numericamente, 99 artigos regem a “organização sindical”, do artigo 511 ao 610. Qualitativamente, o Estado reconhece oficialmente o sindicato, permite a negociação com os empregadores, desde que dentro das regras estabelecidas. Sirva como exemplo a regulamentação das greves. As condições para o exercício das greves são tão duras que quase todas as que ocorreram

fizeram-no à revelia da lei, fato que propiciava o recurso ao Poder Judiciário, ao qual competia definir a legalidade ou ilegalidade da greve e, neste último caso, podia abrir caminho para que o Estado empregasse a repressão pelo aparato policial.

A categoria profissional é “expressão social elementar” da “similitude de condições de vida oriunda da profissão ou trabalho em comum” (§ 2º) e, em função destas condições de vida oriundas da profissão, a organização sindical é “homogênea” e “natural” (§ 4º). A fundamentação conceitual do critério de organização sindical na atividade profissional alcança, pois, seu ponto máximo, a ponto de aparecer como algo natural! A intervenção estatal não poderia encontrar argumento mais adequado para o seu objetivo de legitimação.

A crítica à razão corporativa é tarefa já realizada pela literatura pertinente. Cabe, apenas, suscitar implicações da escolha da categoria profissional comparativamente ao assalariamento como coluna sobre a qual erigir a edificação sindical. Organização por profissão implica necessariamente divisão cujos limites acompanhariam as transformações das próprias profissões, isto é, uma divisão sem fim. O assalariamento reduziria a fragmentação, sendo possível contemplar um único sindicato de trabalhadores assalariados, o que corresponderia ao sindicato por classe. Já a organização sindical estruturada por meio do critério profissional não deixa a mínima possibilidade lógica de o conjunto dos trabalhadores assalariados se organizarem segundo uma profissão. Ela implica divisão entre profissões.

Uma terceira fonte, além da histórica e da regulamentação pelo Estado de legitimação da categoria profissional, provém dos estudos principais de campo. Como a prática sindical, no Brasil e em Portugal, consiste na estruturação de sindicatos por categoria profissional, os pesquisadores assumem este critério como dado de realidade. A realidade é assim.

As proposições de Antônio Nóvoa acerca de profissão, profissionalização, categoria profissional, campo profissional influenciaram profundamente o chão da investigação no Brasil. Xavier (2013), Vicentini e Lugli (2011), Borges e Lemos (2011), Cardoso e Tambara (2011), entre outros autores, fazem referências aos escritos de Nóvoa. Se boa parte desses estudos se situam no terreno das pesquisas em educação, por outro lado, também as ciências sociais devem tributo ao campo profissional, conceito que aponta a existência de normas e regras internas que conferem um sentido estruturante e uma grande ca-

pacidade de permanência e de reprodução afetando a autonomia de ação dos agentes, conforme se lê nos escritos de Bourdieu e de outros pesquisadores.

O livro *Associativismo docente e construção democrática. Brasil-Portugal: 1950-1980* é um importante estudo de Libânia Xavier publicado em 2013. Como analisa, em termos abstratos, o associativismo e suas relações com a profissão têm a ver com o objeto de nossa análise. Observa amplamente a literatura brasileira e internacional, imergindo tanto na produção norte-americana como europeia sobre ação coletiva. Vale-se de pesquisa empírica sobre sindicalismo da educação básica realizada no Rio de Janeiro e em Portugal, da análise da obra de destacados autores. Aporta a primeira questão nevrálgica: o que é associativismo?

Associativismo e sindicalismo são termos bastante próximos, ainda que semanticamente distintos. Associativismo é uma expressão de amplitude maior, de maior envergadura de sentido. Comporta em si sindicato e sindicalismo bem como outros tipos de associação que nada têm a ver com a defesa e as lutas dos trabalhadores assalariados. Sindicato é uma expressão mais restrita. Trata da união de indivíduos assalariados na defesa de suas condições de trabalho. Associativismo vai para além de sindicato e das formas acadêmica, profissional, política, social e cultural que historicamente assumiu. Neste artigo, interessa menos o aspecto comunitário ou racional do associativismo, questão nuclear para grande parte da literatura sociológica.

Atraída pela grandiosidade da expressão da ação coletiva, a autora compreende como parte integrante do associativismo o sindicalismo propriamente dito, as associações profissionais, as associações científicas e as associações assistenciais. Tais explicitações concretas conferem uma definição bem precisa de associativismo docente. Tão elevado nível de generalidade permite-lhe afirmar que a origem do associativismo docente se encontra “na confluência entre um desequilíbrio de controle social e o desejo de mudança” (Xavier, 2013: 59-60), um conflito que pode se estabelecer entre controle social e aspirações, ideais, valores.

O substantivo associativismo vem sempre acompanhado do adjetivo docente. E com docente entra-se no campo da profissão. Nóvoa sintetiza as condições históricas da profissionalização docente, entendidas como

a dedicação ao ofício em tempo integral; a concessão de licença abalizada pelo Estado para o exercício profissional; a organização, pelo Estado e por particulares, de instituições devotadas à formação profissional e, ainda, a

organização coletiva, por meio de associações, sindicatos ou qualquer outra forma (Xavier, 2013: 42-43).

A mesma formulação pode ser encontrada de maneira mais extensa à página 37 do mencionado livro.

A autora chama Nóvoa de fundador do estudo da profissionalização, da mesma forma que outros autores brasileiros, conforme já apontado antes, que reconhecem o papel do pesquisador e sindicalista português no estudo da profissão docente:

A este respeito, a tese de António Nóvoa (1987) desempenha um papel fundador ao oferecer um rico panorama do processo de profissionalização docente... (Xavier, 2013: 76).

É necessário, entretanto, suscitar a pergunta incômoda sobre o que significa remeter o sindicalismo ao estudo da profissão, conferir à categoria “profissão” um papel central no ato sindical? Com efeito, a organização de sindicatos, em muitos países, segue o critério da profissão. Na constituição do sindicalismo brasileiro, os sindicatos organizam-se por profissões, como todos sabem. Mas essa não é uma decisão constante em todos os países do mundo, em primeiro lugar. Na Alemanha, existem poucos sindicatos e sua organização escapa ao critério profissional, passando para ramo ou setor de atividade.

Em segundo lugar, historicamente a organização sindical por profissão foi substituída por ramo de atividade, calcada no critério de assalariamento, em determinados países. Ao escrever sobre sindicalismo em geral, Regini (1986: 1155), avalia que, na Europa, ter-se-ia feito uma passagem do sindicalismo de profissão ao sindicalismo de indústria, ramo ou setor de atividade.

Em terceiro lugar, profissão tem seu aspecto de negatividade. É fonte de identidade, por certo, como de divisão, inegavelmente.

Profissão não é imprescindível para a criação de sindicato. A defesa dos trabalhadores assalariados pode organizar-se segundo outros critérios.

No campo da educação, as “teorias da proletarização” (Xavier, 2013: 41) destacam mais a precarização das condições de trabalho do que propriamente o critério de organização sindical: “a rotinização do trabalho, o excesso de especialização e a hierarquização, [...] a desqualificação e [...] a falta de autonomia [...]”, a carga horária, o estresse (Xavier, 2013: 41). Essas teorias incluem elementos de crítica sobre a compreensão do sindicalismo docente, com base

no critério de profissionalização, e apontam para o processo de assalariamento como pilar de organização.

A categoria de profissão suscita inúmeros elementos específicos e particulares relevantes para o magistério e para qualquer profissão em geral, a identidade, aspectos da militância política, a imediata presença do negociador ou empregador, a capacidade de agregação em função do conhecimento relativo ao trabalho cotidiano comum, a partilha de semelhantes condições de trabalho e assim por diante. Mas isso não legitima que a profissão funcione como alicerce da organização sindical. Essa é uma questão geral e não específica ao sindicalismo docente. Afeta a organização de todos os trabalhadores e de todas as trabalhadoras. Dada a inevitável implicação de divisão, a “naturalidade” da profissão como critério de organização sindical necessita ser trazida para o nível do racional e ser firmemente questionada. Assim, nas atividades de educação, professores organizam-se em um sindicato, técnicos e administrativos em outro. É o efeito da categoria profissional. Por quê? O que ganha a luta sindical com tal divisão?

ASSALARIAMENTO

“Por nós mesmos. As práticas sindicais dos professores públicos na Argentina, no Brasil e no México”, é o título de uma brilhante tese de doutorado defendida na Universidade do Estado do Rio de Janeiro, em 2011. É um estudo comparativo que se propõe uma tarefa metodológica bastante inusitada, conquanto importante: generalizar e teorizar a partir da revisão de uma longa bibliografia contendo descobertas feitas por inúmeros estudos empíricos (Gindin, 2011: 76). A pretensão é de

fortalecer uma vertente nos estudos do trabalho [...] que pretende construir generalizações empíricas sobre o movimento sindical a partir do conhecimento sistemático da realidade das diferentes categorias que o compõem (Gindin, 2011: 24).

Tal estratégia de generalizar a partir de estudos concretos é uma proposta lúcida de se alcançar um conjunto de proposições embasadas empiricamente quando ainda não se dispõe de uma teoria do sindicalismo em educação. Acrescendo-se o complexo modelo teórico que adota, a tese será alvo de revisão, a seguir, e de crítica, quando couber.

As práticas sindicais constituem o objeto de estudo. Ainda que sintetizada numa formulação única, práticas sindicais é uma expressão de amplo significado, envolve pluralidade de elementos, difícil de ser estudada em conjunto, uma vez que “nada”, em princípio, permanece fora do alcance das práticas sindicais. Por isso, busca-se no autor uma forma mais pragmática de circunscrever, restringir e delimitar o sentido: “o campo das práticas sindicais [compreende] os processos de mobilização, as greves, as negociações com os governos” (Gindin, 2011: 263), entre outros elementos.

O autor prossegue na descrição de sua maneira de conduzir pesquisa:

Debrucei-me sobre o seguinte problema: por que ao longo do século XX o sindicalismo docente de base consolidou-se na Argentina, no Brasil e no México? E, além disso, como se explicam as particularidades nacionais desse processo? Parte da explicação decorre das mudanças, ao longo do século XX, dos elementos estruturantes das práticas sindicais – das características do corpo de professores e das suas condições de existência (Gindin, 2011: 262 e 21).

Tradicionalmente, o advérbio interrogativo “por que” clama por razões interpretativas ou por relações de causa e efeito. O autor apresenta três fases ou processos: “a propagação das associações de professores, a implantação das organizações docentes na base da categoria e a consolidação do sindicalismo docente de base” (Gindin, 2011: 26). Emergência (os primórdios), consolidação (desenvolvimento, expansão) e afirmação (agir autonomamente) representam uma visão histórica de etapas pelas quais transitaram ou transitam as organizações sindicais, entre elas as docentes. A pretensão do autor é bem maior do que a descrição de fases ou etapas. O “por quê” envolve a construção de um modelo geral, interpretativo das práticas sindicais – “a proposta analítica que apresento foi construída *a posteriori*, após o estudo da bibliografia sobre sindicalismo docente” (Gindin, 2011: 7).

O esquema interpretativo envolve a compreensão de que as práticas sindicais são transformadas pela ação de elementos estruturantes que agem sobre elas por intermédio de mediações. O esquema abstrato resume-se a três palavras conectadas entre si: estruturas → mediações → objeto. Unidos os termos, por meio do verbo agir, resulta a seguinte sentença: as estruturas agem sobre as práticas via mediações; e pelo verbo condicionar: as estruturas condicionam as práticas por meio de mediações. Do rápido exercício resta crucial o papel do

verbo para além dos termos. Estas conexões conferem o entendimento de que não se trata de uma relação causa-efeito direta, donde espaço para mediações, nem de um esquema estruturalista determinante puro e sim um estruturalismo mitigado, conforme muito bem visto nas ciências sociais atuais.

O esquema abstrato é recheado não com um e sim com sete elementos (ou fatores) estruturantes e que são: relação política com o Estado; expansão e desenvolvimento do sistema educacional; locais de trabalho (localização, concentração do emprego); trabalho e emprego docente; recrutamento dos professores; sexo e gênero dos integrantes da categoria; imagem social da escola pública e do magistério (Gindin, 2011: 7).

As mediações, por sua vez, são em número de três: a tradição sindical, a organização da categoria e a política estatal perante a ação reivindicativa e associativa da categoria (Gindin, 2011: 7).

O esquema analítico-teórico, respondendo a inúmeros fatores, torna-se imensamente amplo. A combinação dos sete elementos estruturadores com as três mediações resulta em vinte e uma possibilidades gerais de relações. Tal amplitude do modelo analítico-teórico pode implicar em tropeços por superabundância, por excesso. Aparentemente, este seria o caso da combinação entre o fator estruturante intitulado de “relação política com o Estado” com a mediação “política estatal perante a ação reivindicativa e associativa da categoria”. Os elementos estruturante e mediador que cobrem semelhantes temas de pesquisa superpõem-se. A distinção entre estrutura e mediação fica comprometida.

Outra questão refere-se à hegemonia entre os sete elementos estruturadores enunciados. Em abstrato, todos parecem ter o mesmo poder explicativo. Tal como acontece na bibliografia sobre sindicalismo e relações entre o Estado latino-americano e os trabalhadores, o papel do Estado é o mais relevante entre todos os sete fatores mencionados. Tal interpretação é mais plausível ainda por se tratar de um estudo sobre sindicalismo docente de base, pertencente ao setor público.

A escola pública foi uma das principais agências com a qual os Estados modernos na Argentina, no México e no Brasil construíram as nações. Por isso, na segunda metade do século XIX, foi promovida uma forte vinculação simbólica entre sistema de ensino, nação e Estado (Gindin, 2011: 60).

Mais adiante, retoma o assunto em termos extremamente fortes.

O diferencial, no caso do magistério, é que a identidade docente foi fortemente promovida pelos reformadores da segunda metade do século XIX e começos do século XX (reformadores que eram frequentemente parte do aparelho estatal) (Gindin, 2011: 61).

Por meio da imagem social da identidade, o Estado controlava o professorado e o preparava para realizar seu projeto civilizador. Entre as normalistas, este projeto arraigava-se fortemente na consciência do professorado.

O estudo do sindicalismo na América Latina passa necessariamente pelo papel do Estado e suas relações com os trabalhadores. Assim é em Gindin e em outros autores. Zapata apoia-se em Weffort e em Touraine, entre outros, para descrever sobre as relações entre os trabalhadores e o Estado populista. Conclui com uma proposição pessimista que “*no existe una base empírica concluyente para explicar la hipótesis clasista del comportamiento electoral de los trabajadores*” (Zapata, 2000: 344). Trata-se, obviamente, de uma generalização empírica. Ainda que não se concorde com o julgamento negativo do autor, o mesmo poder-se-ia dizer sobre o critério do assalariamento, que é classista, como base para a organização sindical. Os sindicatos não se organizam por critério classista.

As relações entre sindicato e Estado não se exaurem no período do populismo. É preciso mencionar ainda que as organizações sindicais ultrapassaram o período dos regimes militares e ditatoriais nas décadas de 1960 e 1970 na América Latina, que as reprimiram duramente e tentaram destruir. Por mais perseguidos que tivessem sido, os sindicatos se mantiveram vivos e se restabeleceram após o ocaso das ditaduras. No período neoliberal das décadas de 1980 e 1990 afirmaram-se ideias de que o sindicato é uma instituição ineficiente e mesmo inconcebível nas relações entre trabalho e capital. No entanto, observa-se que “*los sindicatos contribuyen a reducir la desigualdad y pueden ser un recurso esencial para contrarrestar la tendencia a una mayor desigualdad dentro y entre países [...]*” (Bensusan Areous, 2000: 394). Por último, há de se desenvolver o problema da autonomia sindical no período mais recente, após os anos 2000, chamado de neodesenvolvimentismo, no qual se manifesta uma nova fragmentação, dada a aproximação e o envolvimento do sindicato com o aparato do Estado.

Bensusan Areous (2000: 418) ao tratar “*La democracia en los sindicatos*” revisa a produção do grupo que é pessimista relativamente à democracia nos sindicatos (entre os quais Michels e Lipset) e oferece uma crítica sob o ponto de

vista empírico e teórico. Conclui que “*la necesidad de contar con organizaciones fuertes, autónomas y democráticas es cada vez más reconocida*”. Ao se pronunciar sobre a necessidade de sindicatos fortes, nem a autora nem Zapata discutem implicações da construção da organização sindical com base no critério das profissões como obstáculo real a este propósito maior, como este artigo vem demonstrando.

O último ponto a tratar a respeito do esquema abstrato, apresentado por Gindin (2011), consiste na capacidade explicativa de estrutura frente a possibilidades de outras categorias. Escreve o autor:

As práticas sindicais se explicam, parcialmente, pelos elementos que as estruturam... Estes elementos, em geral, não se transformam por rupturas. Trata-se de processos de mudança de médio ou longo prazo, ou de condições que não se modificaram ao longo do século XX (Gindin, 2011: 243).

Estrutura, na forma empregada neste texto, serve para explicar continuidades ou mudanças de menor impacto que preservam elementos essenciais do sistema posto. Para transformações que envolvam rupturas não se aplicaria o modelo estruturalista. Seria necessário buscar outra categoria.

Estes comentários esparsos tecidos sobre o esquema analítico utilizado em nada diminuem a obra de generalização feita pelo autor, que não encontra rival em estudos sobre o espaço da América Latina.

Em continuidade ao tema do processo de assalariamento como base para a organização sindical, para uma larga tradição sociológica, a relação de assalariamento, e não a de profissão, faz parte da natureza do sindicato. O sindicalismo define-se como “ação coletiva para proteger e melhorar o próprio nível de vida por parte de indivíduos que vendem a sua força de trabalho” (Regini, 1986: 1150). Para existir sindicalismo, é necessário que a relação de assalariamento entre trabalhadores vigore. Seguindo esta linha de pensamento, Gindin (2011: 6) escreve resumidamente que a “natureza mais profunda do sindicalismo: [é a] ação coletiva dos trabalhadores assalariados”. Outras formas associativas precedem o assalariamento – como é o caso das associações pedagógicas documentadas no Brasil por Robson Camara Silva (2013) e assistenciais, por Vicentini e Lugli (2011) e por Cardoso e Tambara (2011) – e podem continuar paralelamente à vigência sindical – casos típicos das associações científicas, de pesquisadores e educacionais no terreno da educação, como bem demonstra Xavier (2013).

Para o estudo do sindicalismo, importa centralmente a ação coletiva dos trabalhadores assalariados. O assalariamento é problema empírico fundamental de pesquisa. Não como questão única e sim como imenso conjunto de problemas inter-relacionados. Com efeito, as literaturas sociológica e de educação, às quais caberiam tais tarefas, não exibem, como se tenderia a esperar, significativos estudos sobre o processo de assalariamento dos trabalhadores da educação. Basta comparar a literatura sobre a categoria de profissão com a de assalariamento para perceber o lugar secundário atribuído a esta questão. A precariedade da literatura e da pesquisa acadêmica justifica-se, de maneira frágil, pela dificuldade de encontrar dados concretos que possibilitem estudos sobre o desenvolvimento do assalariamento na profissão docente e em outros ramos de atividade. O censo educacional de 1907 – um raro censo que permite incursões históricas sobre o sistema educacional, pois apresenta informações sobre professores e estudantes, escolas, números de alfabetizados, segundo estados e municípios – ainda é pouco explorado sob a ótica do processo de assalariamento vigente tanto no campo educacional como na sociedade em geral. Rêses (2008) é um dos raros pesquisadores que explora o árido campo das estatísticas do Censo Educacional de 1907 à busca de elementos descritivos precisos sobre a realidade social do sistema educacional no Brasil, na aurora da República. Os censos demográficos que sempre trazem indicadores sobre as formas de inserção no trabalho (entre as quais setor público e privado, trabalho por conta própria, assalariamento) também são alvo de limitado interesse da pesquisa histórica. Resta apelar para outras fontes qualitativas, que, em geral, conferiram base para as reivindicações docentes relativas ao atraso e baixo valor dos salários, assim como do descaso geral sobre a educação (Borges & Lemos, 2011). Enquanto não elucidada, a questão do assalariamento dos trabalhadores da educação permanece em aberto como componente analítico e teórico, sem o qual o estudo e a teoria do sindicalismo não procederiam.

O controle do Estado sobre a regulação sindical tornou obrigatória a organização sindical segundo profissões ou categorias profissionais, como se a profissão fosse a base natural da união entre assalariados. Na verdade, prevaleceu uma proposição estratégica que representou uma armadilha fatal para o futuro do sindicalismo. Se assalariados querem unir suas forças num sindicato, é necessário que se organizem antes em categorias profissionais. Ora, neste mesmo passo de conquista da unidade e da força dos assalariados, introduz-se com a

organização da unidade, o princípio da divisão por categoria, que no geral enfraquece as práticas sindicais dos assalariados como tal. Este fator ambivalente e contraditório de controle e de redução da capacidade de ação e união é um elemento pouco contestado da organização sindical no Brasil ao se aproximar de um século de existência.

Resta ainda um problema prático a enfrentar: conquanto o sistema de assalariamento seja central para a criação de sindicatos, em muitos países, a organização sindical estruturou-se com base na categoria de profissão, seja em razão de exigência do Estado, seja em razão de práticas históricas desenvolvidas. Já se demonstrou anteriormente como isso ocorreu no Brasil. Ante essa prática do sindicalismo, Gindin, que confere todo o peso à relação de assalariamento, opera com a categoria de profissão como especificidade, particularidade que é imprescindível, dado que foi assim que se organizou o sindicalismo e não de outra maneira. Este é o dado de realidade. Não importa se o assalariamento é central para a definição de sindicalismo. Ocorre que na prática cotidiana, os docentes criaram sindicatos de docentes e ponto.

Minha abordagem pretende ser mais sensível às particularidades dos professores e das suas organizações. Considero que é o que se deve fazer quando se estudam categorias específicas de assalariados, independentemente deles serem operários ou funcionários públicos. As particularidades da história do professorado e as suas associações contribuem para entender melhor as características de qualquer mudança, seja nas práticas sindicais ou na consciência dos docentes (Gindin, 2011: 24).

Profissão conduz sistemática e necessariamente a especificidades. O problema prático que resulta é como travar esta discussão entre os assalariados, dados os acúmulos históricos e de interesses que naturalizam a condição sindical.

Para resumir e concatenar os argumentos. Nesta segunda parte do capítulo, aprofundou-se a discussão sobre os problemas da profissão como suporte teórico para a organização sindical. Foi efetuada a revisão crítica de complexa proposta teórica calcada na tríade estrutura — mediação — objeto, apontando para seus limites. Isto posto, adentrou-se nas relações de assalariamento. Que o assalariamento constitui a base de união dos sindicalizados para as lutas é princípio reconhecido pelos autores revistos e por grupos e lideranças sindicais. Entretanto, a base empírica comparada por Gindin, composta por México, Argentina e Brasil, majoritariamente organiza seus sindicatos mediante o critério

de categoria profissional. Estabelece-se desta maneira uma esquizofrenia entre a prática real dos sindicatos, organizados mediante a categoria profissional, e a análise teórica calcada no assalariamento. Gindin busca uma forma de atender a prática concreta, apelando para “especificidades” da base sindical. Talvez não seja suficiente para o debate entre profissão e assalariamento como critério para organização sindical. Na vigência da teoria do assalariamento, os sindicatos se organizam concretamente por meio de ramos e setores de atividade, o que também não conduz à unidade geral dos assalariados e sim à unidade de grupos de assalariados. Entretanto, processo de assalariamento difere radicalmente de profissão. Profissão supõe e implica necessariamente divisão. O processo de assalariamento, no limite, contém a capacidade de reunir a classe dos assalariados. Entretanto, a aplicação concreta do princípio de assalariamento resulta, no caso mais enxuto conhecido, que é o da Alemanha, em pouco mais de dez sindicatos. Se, pois, o processo de assalariamento permite um significativo avanço em direção à união dos assalariados, tal unidade não consegue superar “grupos” de assalariados que se unem segundo ramos, setores ou indústrias.

CONCLUSÃO:

A REPRODUÇÃO DA DIVISÃO

As bases de organização dos sindicatos por categoria profissional e por assalariamento foi o objeto deste capítulo. Tal incursão permitiu buscar justificativas para questões prosaicas de práticas muito em voga no país, tais como: os professores organizam-se em sindicatos lado a lado aos sindicatos de seus colegas servidores técnicos e administrativos. Ou esta outra: os professores do terceiro grau têm sindicatos distintos dos de segundo e primeiro graus. E por aí seguem as realidades construídas pelos efeitos de imaginação. A fragmentação se expande para além do setor de educação. Os serviços governamentais são pródigos em casos de sindicatos de pequenas categorias para preservar vantagens corporativas. É desta forma que o Ministério do Trabalho e Emprego pode divulgar, em seu site, a informação de que, em 28 de outubro de 2014 – até 10h44m, note-se bem! – existiam no Brasil 10.654 “sindicatos de trabalhadores com registro ativo”. Este número indica atividade, pujança, vitalidade, força sindical capaz de propiciar mais direitos para os trabalhadores? Corresponde à efetiva democratização pelas bases?

Ambos, profissão e assalariamento contam com largas tradições históricas e significativas diferenças. A profissão se estabelece sobre vínculos de identidade de pessoas que trabalham em comum e que exercem as mesmas atividades, mas, necessariamente, implica desunião dos assalariados. Profissão implica sempre divisão. Divisão é o desserviço resultante da categoria profissional como princípio da organização sindical, em que pesem campos, normas, hábitos, formas de comportamentos e seu papel na reprodução de relações sociais. Profissão transveste-se de processo natural, mas é plena de contradições. Alcança o mais elevado nível de organização na Internacional da Educação, mas nem assim deixa de dividir em seus pilares.

O assalariamento é o elemento de unidade sindical dos trabalhadores. O sistema de assalariamento implica, no limite lógico, um único sindicato entre assalariados, situação em que corresponderia ao sindicato da classe dos assalariados. A organização sindical pelo processo de assalariamento toma lugar por meio de indústrias, setores ou ramos de atividade e, nestas formas, embora sempre compreenda a possibilidade de subdivisões, é bem menos suscetível ao parcelamento e à fragmentação. O sindicalismo de profissão teria evoluído para sindicalismo de indústria, ramo ou setor de atividade (Regini, 1986: 1155), não por outra razão senão pela perda de força que a divisão exacerbada em sindicatos de profissão implicava.

Usualmente o território nacional é o espaço do sindicato. Hoje em dia, a expansão do capital por sobre os limites da nação, possibilita experiências internacionais de sindicatos de empresas ou de ramos de atividade. Sindicato único por nação foi prática dos sistemas históricos socialistas e comunistas, entretanto as notórias vinculações com o Estado resultavam em enorme déficit de autonomia e democracia, bem como em reprodução do instituto da cadeia de transmissão.

O tema da organização na teoria sindical não se coloca completamente em separado das condições históricas. Com efeito, o neoliberalismo dominante continua a desconstruir e a deslegitimar o discurso sindical, tentando retirar a instituição sindical do terreno da negociação de direitos, salários e demais condições laborais entre capital e trabalho. Neste contexto, a forma da organização é importante para a resistência. Quanto menores as organizações, mais frágeis a resistência e a capacidade de reunião em torno das bandeiras da democratização e da igualdade.

REFERÊNCIAS

- BENSUSAN AREOUS, Graciela. La democracia en los sindicatos: enfoques y problemas. In: TOLEDO, E. de la G. (Org.). *Tratado latinoamericano de sociología del trabajo*, p. 392-421. México: El Colegio de México e outras entidades, 2000.
- BORGES, A.; LEMOS, D. C. A. O “sangue quente” que anima a classe. A luta dos professores públicos primários da Corte Imperial. In: DAL ROSSO, S. (Org.). *Associativismo e sindicalismo em educação: Organização e Lutas*, p. 209-228. Brasília: Paralelo 15, 2011.
- CAMARA SILVA, Robson Santos. *Sindicalismo docente da educação básica no Maranhão: da associação ao sindicato*. Tese (Doutorado em Sociologia) – Programa de Pós-Graduação em Sociologia, Universidade de Brasília, Brasília, 2013.
- CARDOSO, S. R. P.; TAMBARA, E. Associação Sul Riograndense de Professores: Um caso de associativismo mútuo docente (1929-1979). In: DAL ROSSO, S. (Org.). *Associativismo e sindicalismo em educação: Organização e Lutas*, p. 229-246. Brasília: Paralelo 15, 2011.
- GINDIN, Julian. *Por nós mesmos. As práticas sindicais dos professores públicos na Argentina, no Brasil e no México*. Tese (Doutorado) – Universidade Estado do Rio de Janeiro (UERJ), Niterói, 2011.
- HYMAN, Richard. Sindicatos e sindicalismo. In: BOTTOMORE, T. (Ed.). *Dicionário do pensamento marxista*, p. 335-336. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1988.
- REGINI, Marino. Sindicalismo. In: BOBBIO, N; MATTEUCCI, N.; PASQUINO, G. *Dicionário de política*, p. 1150-1157. Brasília: EdUnB, 1986.
- RÊSES, Erlando da Silva. *De vocação para profissão: organização sindical docente e identidade social do professor*. Tese (Doutorado em Sociologia) – Universidade de Brasília, Brasília, 2008.
- VICENTINI, P. P.; LUGLI, R. S. G. Associativismo docente no Brasil: configurações e estratégias de legitimação do final do século XIX à década de 1970. In: DAL ROSSO, S. (Org.). *Associativismo e sindicalismo em educação: Organização e Lutas*, p. 171-190. Brasília: Paralelo 15, 2011.
- XAVIER, Libânia. *Associativismo docente e construção democrática. Brasil-Portugal: 1950-1980*. Rio de Janeiro: Editora da UERJ, 2013.
- ZAPATA, Francisco. La historia del movimiento obrero en América Latina y sus formas de investigación. In: TOLEDO, E. de la G. (Org.). *Tratado latinoamericano de sociología del trabajo*, p. 371-391. México: El Colegio de México e outras entidades, 2000.



Sindicato, Estado e partido: crise de representatividade e descolamento das bases

Maria Cristina Cardoso Pereira*

INTRODUÇÃO

A questão da representatividade no sindicalismo brasileiro é tema que compõe uma longa e histórica polêmica. Com o epicentro localizado na era Vargas, a relação direções-base foi amarrada em uma estrutura política e financeira que criou limites e, no entender de alguns autores, oportunidades para a longevidade de um modelo centrado na forte presença do Estado. Um ponto de inflexão foi, certamente, a Constituição de 1988, que previu uma convivência de modelo de sindicato único com uma miríade de sindicatos formalmente constituídos na base. Entretanto, figuras antológicas, como o imposto sindical, a possibilidade de o Estado, pela via do Judiciário, não autorizar ou inviabilizar o funcionamento da entidade e a estrutura verticalizada se mantiveram.

Em geral, a bibliografia que se dedica ao tema da vinculação dos sindicatos ao Estado se divide entre autores bastante críticos a essa associação (Rodrigues, 1989, 1992; Boito Jr., 1991), e argumentos de que o modelo garantiu a sobrevivência dos sindicatos no período da ditadura militar e a fundação do próprio Partido dos Trabalhadores (PT) (Rodrigues, 1992; Almeida, 1992; Comin, 1995). Um ponto central abordado por todos os autores, entretanto, é a problemática da representatividade desses sindicatos frente às bases. Isto

* Universidade Federal de Goiás.

porque se trata de um modelo que, ao mesmo tempo em que aproxima a direção sindical ao Estado, tende a garantir a essas direções autonomia tamanha que possibilita o seu afastamento em relação aos representados. Com isso, o fantasma da crise de representatividade assombraria permanentemente esses sindicatos.

Diante deste quadro, a bibliografia dedicada ao tema elaborou hipóteses para mensurar a representatividade. A taxa de filiação é uma delas (Spyropoulos, 1991; Ferner & Hyman, 1992; Visser, 1993). Porém, em situações de alto e oscilante desemprego, a desfiliação seria praticamente um dado involuntário, já que uma vez fora do mercado formal de trabalho (excetuando-se pensionistas, aposentados ou afastamentos remunerados), a filiação desaparece. Outro elemento para mensurar o vínculo entre base e direção seria a capacidade de mobilização. Neste caso, a presença em assembleias, a adesão em situação de greve e o pagamento voluntário de contribuições sindicais seria um dado mais preciso para medir a proximidade ou o afastamento entre bases e direções.

Do ponto de vista da institucionalidade capitalista, a razão de ser dos sindicatos (o que permite não só a exigibilidade dos acordos, mas também medidas punitivas como a atribuição de pesadas multas aos sindicatos no caso de greves ou manifestações sem prévio aviso) baseia-se na segurança do vínculo jurídico-contratual entre direções e bases. Se, entretanto, as bases fogem ao controle das direções, a “ficção jurídica” desmorona. Em um modelo liberal de completa liberdade sindical, direções permanentemente se encontrariam em um “fio da navalha” entre o dever de fidelidade às bases e o estabelecimento de canais de negociação com os patrões. O modelo brasileiro, entretanto, promoveu as condições para a autonomização das direções em relação às bases, ao mesmo tempo em que exige das lideranças que “controlem” seus trabalhadores.

A perda do controle das direções em relação às bases sinaliza para um potencial risco à própria existência dos sindicatos (que poderiam mesmo se tornar inviáveis, à exemplo do que ocorreu com a Federação Única dos Petroleiros (FUP)¹, durante os anos Fernando Henrique Cardoso, em função das pesadíssimas multas e a penhora dos bens da entidade). Portanto, esse movimento, no atual quadro de judicialização intensa das relações entre sindicatos-

1 Ver: <<http://www.fup.org.br/fup/paginassi/lutas7.shtml>>. Por ocasião da retenção das mensalidades e penhora dos bens, vários sindicatos foram obrigados a operar na clandestinidade.

-base-patronato, pode apresentar alguns desfechos muito críticos à autonomia sindical².

Para tratar da questão da representatividade dos sindicatos e seu descolamento com as bases, nossa proposta metodológica foge do tratamento do objeto escolhido – o fenômeno do “descolamento” – a partir de uma média dos casos nacionais. Nesta hipótese, certamente ele perderia a representatividade, já que em relação ao total de manifestações e greves, a cisão entre bases e direções representa uma pequena parte. Optamos pelo estudo de caso, que proporciona a abordagem de aspectos do problema com maior detalhamento e profundidade (Ventura, 2007). Além disso, tal abordagem metodológica permite reunir, a partir de evidências, um conjunto de características a respeito do objeto sem perder de vista o seu caráter unitário e sua vinculação com o ambiente jurídico-político em que se encontra (Triviños, 1987).

O nosso pano de fundo são os acontecimentos ocorridos entre 2012 e 2014, em que após acordos firmados, as bases romperam com as direções e continuaram com sua pauta de reivindicações. Em especial, nos aprofundaremos no estudo de caso dos professores das universidades federais no processo de negociação com o governo federal.

Neste capítulo, argumentamos que: 1. a autonomização das direções contou com elementos novos nos últimos anos que contribuíram de forma decisiva para o fenômeno recente de questionamento por parte das bases em relação a acordos firmados pelas direções – como ocorreu com professores das universidades federais, mas também garis no Rio de Janeiro, metroviários em São Paulo e Curitiba; 2. a incompreensão de várias gestões sindicais sobre mecanismos de legitimação tem o potencial de gerar problemas sérios não apenas de representação, mas que podem repercutir na saúde financeira dos sindicatos e até no patrimônio pessoal de seus diretores; 3. o afastamento das direções em relação às bases foi estimulado por práticas recentes que envolvem 3a. a incompreensão de que as relações contratuais, que permitem às direções sindicais administrarem a força de trabalho de seus representados junto aos sindicatos ou o patrão-Estado, não podem pautar a relação com as

2 Ver: <<http://diariocatarinense.clicrbs.com.br/sc/geral/noticia/2013/06/procurador-pede-pe-nhora-de-bens-dos-sindicatos-do-transporte-caso-nao-seja-paga-a-multa-de-r-100-mil-por-dia-4166704.html>>.

bases, sob o risco de perda de controle sobre essas, mas também decorrem do fato de que 3^b. a história recente promoveu uma aproximação de tipo novo entre sindicalismo e Estado que redundou na desmobilização das instâncias de enfrentamento construídas pelos trabalhadores.

ESTADO E SINDICALISMO

Os sindicatos brasileiros vivem uma ironia. Um número grande de interessados é necessário para a sua criação, porém não para a sua manutenção. A regra da maioria é um elemento decisivo para a fundação de sindicatos, daí a possibilidade de termos uma miríade de entidades criadas pelas mesmas regras de uma empresa: aprovado o ato em assembleia, com ata e assinaturas registradas em cartório, está “fundado” o sindicato. A partir daí, entretanto, a vontade coletiva se transforma em uma sucessão de outorgas que, em muitos casos, não guardam mais relação com a vontade do grupo que deveria formar a sua base. Paradoxalmente, entretanto, e através de uma ficção jurídica, essa base se amplia: agora, não são somente os signatários do ato de vontade da fundação (contratual) do sindicato, mas as ações desta entidade se estendem ainda para trabalhadores que sequer podem participar das decisões da entidade. Isso porque não só os acordos firmados entre a direção do sindicato de trabalhadores e do sindicato patronal terão abrangência mínima sobre determinada base geográfica, mas a manutenção financeira do sindicato está garantida pela contribuição sindical, que será mandatoriamente descontada de toda aquela categoria. Instala-se, aqui, a reprodução de uma assimetria que é a base da desigualdade entre patrões e empregados: de um lado, a categoria profissional, de outro, a direção cujo mandato envolve a autonomia para gerir a força de trabalho daquele conjunto de trabalhadores.

O que garante que o sindicato possa falar em nome de centenas de trabalhadores que, possivelmente, sequer tenham ouvido falar da entidade? E por que tamanha autonomia é protegida pelo direito? Para compreender esse processo basta olharmos, por exemplo, para o que ocorre em qualquer ambiente de trabalho: a produção só ocorre porque os indivíduos produzem associadamente. A divisão do trabalho, mesmo em suas formas tecnicamente mais sofisticadas (taylorismo-fordismo, *just-in-time*, por exemplo), necessita do coletivo dos trabalhadores operando de forma combinada. Porém, ne-

cessita desse trabalhador coletivo produzindo, mas não reivindicando. Esse paradoxo aparece de forma mais evidente no momento em que se estabelece um conflito entre patrões e empregados no ambiente de trabalho: a forma de sua resolução é individual – e o patrão rescinde pontualmente o contrato de trabalho de um número de trabalhadores suficiente para que sua produção não seja prejudicada (enquanto não contrata outros). Por outro lado, os empregados, para fazer frente aos patrões, só podem agir coletivamente (ou seja, fazendo coalizões).

Aqui se encontra o sindicato. Sua razão de ser é justamente servir como um representante dos trabalhadores que querem se associar no ambiente de trabalho, porém são proibidos de fazê-lo exatamente no espaço em que as contradições ocorrem (pois, no ambiente ou horário de trabalho, o trabalhador deve trabalhar, já que sua força de trabalho pertence ao patrão). O sindicato aparece como um “outorgado”, ou seja, a ele se atribui uma licença para representar esses trabalhadores que, em tese, pode contrariar a vontade de sua própria base. Aqui se estabelece a ficção jurídica que confere aparência e roupagem brilhante a uma essência contraditória: do ponto de vista contratual, essa outorga de poderes das bases para as direções faz com que em uma mesa de negociações as direções sindicais sejam não apenas legítimas representantes dos trabalhadores, mas também estejam em uma equivalência em relação à contraparte, ou seja, os patrões (ou ao Estado, quando este assume o lugar de “patrão”). Desta feita, se reproduz, agora com roupagem jurídica, a mesma contradição entre o aspecto quantitativo e qualitativo das mercadorias: na negociação, as diferenças qualitativas desaparecem e as “partes”, na figura de seus representantes, surgem como trocadores iguais e livres da “força de trabalho”. É indiferente que um ofereça como garantia de sua palavra a guilhotina e o outro, a cabeça dos trabalhadores que compõem sua base (e sua própria cabeça, em determinadas situações). O importante é que eles se encontram frente a frente, como legítimos guardiões de suas respectivas “mercadorias”. O momento da troca (a negociação salarial, por exemplo), apaga essas essências opostas e a sua tradução jurídica garante que o Estado zelará para que os trabalhadores não venham a se recordar de tal desigualdade. Para isso o Poder Judiciário assume o papel de mediador com poder da última palavra sobre o cumprimento do contrato firmado entre as pessoas jurídicas (sindicatos de trabalhadores e patrões).

Igualdade e liberdade, por conseguinte, não apenas são respeitadas na troca baseada em valores de troca, mas a troca de valores de troca é a base produtiva, real, de toda igualdade e liberdade. Como ideias puras, são simples expressões idealizadas dessa base; quando desenvolvidas em relações jurídicas, políticas e sociais, são apenas essa base em uma outra potência (Marx, 2011: 187)³.

A percepção da esfera jurídica como momento apagador das diferenças entre os “guardiões” das mercadorias – os sindicatos representantes dos trabalhadores e dos patrões – é externada por Marx:

Para relacionar essas coisas umas com as outras como mercadorias, seus guardiões têm de estabelecer relações uns com os outros como pessoas cuja vontade reside nessas coisas e que agir de modo tal que um só pode se apropriar da mercadoria alheia e alienar a sua própria mercadoria em concordância com a vontade do outro, portanto, por meio de um ato de vontade comum a ambos. Eles têm, portanto, de se reconhecer mutuamente como proprietários privados. Essa relação jurídica, cuja forma é o contrato, seja ela legalmente desenvolvida ou não, é uma relação volitiva, na qual se reflete uma relação econômica. O conteúdo dessa relação jurídica volitiva é dado pela própria relação econômica. Aqui, as pessoas existem umas para as outras apenas como representantes da mercadoria e, por conseguinte, como possuidoras de mercadorias (Marx, 2013, 159-160).

Obviamente, a “ruptura” do contrato de representação sindical sempre é possível. Porém, em geral, espera-se que empregados respeitem seus sindicatos e que sindicatos controlem suas bases. Igualmente, patrões devem observar que o firmado tem o papel de “lei entre as partes”. Gramsci já havia observado esse perigoso “fio da navalha” em que caminham os sindicatos.

3 É curioso observar a reação de surpresa das bases por ocasião da assinatura de acordos com os patrões que foram considerados prejudiciais ou “vendidos”. Apesar da revolta, foi comum ouvirmos de trabalhadores que se o sindicato assinou, o acordo deve ser cumprido. Essa atitude é reveladora do sucesso do ocultamento que a esfera jurídica opera sobre a esfera material. Nas palavras de Marx: “O resultado geral a que cheguei e que, uma vez obtido, serviu-me de guia para meus estudos, pode ser formulado, resumidamente, assim: na produção social da própria existência, os homens entram em relações determinadas, necessárias, independentes da sua vontade; essas relações de produção constituem a estrutura econômica da sociedade, a base real sobre a qual se eleva uma superestrutura jurídica e política e à qual correspondem formas sociais determinadas de consciência. O modo de produção da vida material condiciona o processo de vida social, política e intelectual. Não é a consciência dos homens que determina o seu ser, ao contrário, é o seu ser que determina a sua consciência” (Marx, 2013: 36).

Dois riscos assolam o sindicalismo, de acordo com Gramsci: o primeiro deles consiste no fetichismo; o segundo no aparelhamento do sindicato por um partido político e, em especial, um partido político no governo. É importante mencionar que esses são riscos estruturais aos quais os sindicatos estão permanentemente expostos. Em outras palavras, é preciso que as entidades permanentemente realizem “correções de rota” para avaliar se, ao incorrerem em erros de avaliação, não acabarão por provocar um afastamento de suas bases. Como veremos em seguida, Gramsci alertava para o fato de que movimentos “espontâneos”, ou seja, em que as bases não se reconhecem nas direções, servem para avaliar até que ponto este afastamento não se instalou.

O fetichismo é um “problema de cultura”, afirmava Gramsci. Seu ponto de partida é a organização voluntária de um grupo de indivíduos na forma de um organismo hierarquicamente estabelecido. O problema ocorre quando os indivíduos “estranham” o organismo, porém, ao contrário de se dissolver, ele se mantém como entidade fantasmagórica, à qual se atribuem propriedades que materialmente não se sustentam mais.

[...] um organismo coletivo é constituído de indivíduos singulares, que formam o organismo que eles se atribuíram e aceitaram ativamente uma hierarquia e uma direção determinada. Se cada um dos componentes individuais pensa o organismo coletivo como uma entidade estranha a si mesmo, é evidente que este organismo não existe mais de fato, mas se torna um fantasma do intelecto, um fetiche. [...] O que impressiona, e que é característico, é que o fetichismo desta espécie se reproduza em organismos “voluntários”, de tipo não “público” ou estatal, como partidos e sindicatos (Gramsci, *Quaderni*. Miscellanea. § 13: 1769, 1933).

Este “estranhamento” pode ocorrer por dois motivos. O primeiro, e mais evidente, é pelo mero desinteresse das bases que, ao mesmo tempo, nutrem uma expectativa em relação às direções. É como se as bases atribuíssem a elas um poder mágico de avançar nas lutas sem a equivalente mobilização dos trabalhadores:

O indivíduo espera que a organização atue, ainda que ela não o faça e não reflita que justamente, sendo sua abordagem muito difusa, a organização é necessariamente inoperante (Gramsci, *Quaderno 15*: § 13: 1770).

O segundo motivo ocorre quando a base não se reconhece na direção porque essa se tornou uma entidade autônoma e abstrata – no limite, contrária aos seus próprios interesses. Neste caso,

cada indivíduo, observando que, não obstante sua não intervenção, alguma coisa acontece, pensa, portanto, que acima dos indivíduos existe uma entidade fantasmagórica, a abstração do organismo coletivo, uma espécie de divindade autônoma, que não pensa com nenhuma cabeça concreta, todavia pensa, que não se move com determinadas pernas humanas, todavia se move etc. (Gramsci, *Quaderno 15*: § 13: 1770).

Este último tipo de afastamento é o que nos interessa aqui. Ele possui várias razões, segundo Gramsci. Uma delas é decorrente de uma aproximação entre as direções sindicais e um determinado partido político. O risco, afirma, é a confusão entre as tarefas do partido político e a de um sindicato. Aqui se localiza um erro perigoso que contribuirá decisivamente para o distanciamento das direções em relação às bases. Gramsci formula o problema nos seguintes termos: A questão não é se o sindicato se subordina ao partido. Este será um dado de realidade, já que o partido, por sua abrangência, por sua vocação e por sua identidade com um organismo estatal, sempre estabelecerá uma pauta muito mais ampla do que o sindicato (e tenderá a absorvê-lo). A questão é o que ocorre quando sindicato e partido se confundem nas pessoas de seus dirigentes.

Os sindicatos devem ser subordinados ao partido? Colocada assim, a questão está errada. A questão deve ser colocada da seguinte forma: cada membro do partido, qualquer posição ou cargo que ocupe, é sempre um membro do partido e está subordinado à sua direção. Não pode ser [considerada] subordinação [...] se o sindicato espontaneamente escolheu como seu dirigente um membro do partido: significa que o sindicato aceita (livremente) as diretivas do partido e, portanto, as aceita livremente (antes, deseja) o controle sobre os seus funcionários (Gramsci, *Quaderni*, 1933: 321).

A associação sindicato-partido pode trazer riscos para o primeiro, especialmente porque as formas de luta e organização são diferentes. O sindicato, afirmava, é uma organização em que os consensos são a todo momento desafiados pelos conflitos decorrentes das relações econômicas – que impactam a relação de trabalho com frequência e vivacidade:

Para outros organismos é questão de vida não o consenso passivo e indireto, mas aquele ativo e direto, a participação, portanto, dos indivíduos, ainda que isto provoque uma aparência de desagregação e de tumulto. Uma consciência coletiva e, portanto, um organismo vivente, não se forma a não ser depois que a multiplicidade se unificou através do atrito entre os indivíduos: sequer se pode dizer que o “silêncio” não seja essa multiplicidade.

Quando uma orquestra se afina, cada instrumento (toca) por sua própria conta e dá a impressão de uma terrível cacofonia; e, no entanto, essas afinações são a condição para que a orquestra viva como um só “instrumento” (Gramsci, *Quaderno 15*: § 13: 1771).

Por outro lado, o que ocorre quando a desagregação entre direção e base se estabelece? As bases agem de forma “espontânea” – não sem direção, afirma Gramsci, porém sem a condução das direções formalmente estabelecidas.

Da expressão “espontaneidade” pode-se atribuir diversas definições, porque o fenômeno ao qual se refere é multilateral. No entanto é preciso relevar que não existe na história a “pura” espontaneidade: ela coincidiria com a “pura” mecanicidade. [...] Existe, portanto, uma “multiplicidade” de elementos de “direção consciente” nestes movimentos, mas nenhum deles é predominante, ou ultrapassa o nível da ciência popular de um determinado estrato social, do “senso comum”, ou seja, da concepção (tradicional) de mundo daquele determinado estrato (Gramsci, *Quaderni*, 1933: 329).

Assim, se a espontaneidade é uma decorrência do afastamento entre direção e base, a que se atribui esse afastamento? Para Gramsci, trata-se da incompetência de partidos ou sindicatos, incompetência esta que se alimenta do compromisso das direções com programas institucionais, associada com o desprezo aos avisos emitidos pelas próprias bases. Ao referir-se aos conselhos operários do biênio 1919-1920, Gramsci afirmava que, mesmo se fossem considerados “espontâneos”, deveriam ser dignos de atenção por parte dos organismos de representação formalmente constituídos. Ao invés disso, muitos sindicatos navegaram entre o descaso inicial até o apoio declarado à repressão policial à “baderna” e às manifestações que não queriam compreender.

Outra contradição ao redor do voluntarismo: se é contra o voluntarismo, se deveria apreciar a “espontaneidade”. Porém, ao contrário, não: aquilo que era “espontâneo” era coisa inferior, não digna de consideração e de ser analisada, inclusive. Na verdade, o “espontâneo” era a prova mais evidente da ineptidão do partido, porque demonstrava a cisão entre os programas sonoros e os fatos miseráveis. No entanto, os fatos “espontâneos” ocorriam (1919-1920), chamavam a atenção, incomodavam posições estáveis, suscitavam ódios terríveis também em gente pacífica, faziam sair da passividade estratos sociais estagnados na podridão: criavam, justamente pela sua espontaneidade e pelo fato de que eram inconfessáveis, o “pânico” genérico, o “grande medo”, que não podiam deixar de concentrar às forças repressivas destinadas a sufocá-los (Gramsci, *Quaderni*, 1933: 320).

Como se depreende desta breve análise, os sindicatos, por sua constituição jurídica (que propicia o exercício do papel de “guardiões” da força de trabalho sem a permanente troca com a base), e pelo risco que correm em suas relações com o partido político (especialmente se suas direções participam em graus diversos do partido ou do governo do partido), encontram-se permanentemente em situação do que podemos denominar “legitimidade em risco”. No Brasil (e também na Itália), esse risco se acentuou. Aqui como lá, o Estado instituiu mecanismos de financiamento que praticamente criaram o ambiente para a autonomização das direções em relação às bases. No Brasil, entretanto, e especialmente a partir dos últimos anos, não apenas uma nova correlação de forças reforçou a presença do Estado (a judicialização crescente substituiu o exclusivismo do Executivo em uma série de questões sobre legitimidade dos sindicatos, greves, negociação salarial), mas também as direções sindicais passaram a adotar práticas que acentuaram a sua autonomia e contribuíram ativamente para o fomento de movimentos espontâneos e resistências paralelas (como suspensão de greves com qualquer quórum, negociação salarial à revelia do sindicato oficial, alteração nos estatutos para permitir a reeleição *ad eternum* das diretorias, assimilação de assembleias presenciais a votações virtuais, consulta às bases em questões como adesão à greve por meio de plebiscitos eletrônicos, entre outras)⁴. Por último, não se pode deixar de notar que em muitos sindicatos tradicionalmente “combativos” houve uma associação direta entre as direções sindicais e o Partido dos Trabalhadores que se traduziu em um conflito de projetos.

4 Em uma das consultas, de junho de 2012, a Federação de Sindicatos de Professores e Professoras de Instituições Federais de Ensino Superior e de Ensino Básico, Técnico e Tecnológico (Proifés), uma das entidades analisadas por nós, formulou a pergunta nos seguintes termos: “considerando que o governo está disposto a negociar, você acha que deveríamos deflagrar uma greve?” A formulação da pergunta estabeleceu uma premissa sobre a qual dificilmente alguém poderia discordar: afinal, quem é contra a negociação? Daí a estratégia perigosa de vincular a resposta desejada a um consenso genérico e superficial. Há autores que trabalham, na esfera jurídica, com esse perigoso tipo de estabelecimento de consensos. Cass Sunstein (2010) é o autor que formulou a teoria dos “acordos políticos incompletos”. Trata-se de um diversionismo para quebrar resistências e obter respostas formais que, ao serem confrontadas com a prática, acabam por se revelar desonestas e capciosas. O autor analisa como o direito constitucional lida com tais formulações. Ver: <<http://unbemgreve.wordpress.com/2012/08/06/perguntas-em-forma-de-cavalo-marinho/>>.

Como veremos, na última parte deste capítulo, o distanciamento das direções combinado com o descolamento das bases, se, por um lado, traduz-se em dificuldades de legitimação pelas quais vários sindicatos passam, por outro, provoca imensos riscos jurídicos e econômicos às direções sindicais e aos seus diretores individualmente e na qualidade de pessoas físicas.

GREVES E SINDICATOS NO QUADRIÊNIO 2011-2014

Protestos de trabalhadores vêm crescendo no Brasil nos últimos dez anos. Segundo dados do Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos (Dieese, 2010; 2011; 2012), greves e paralisações são predominantes na esfera privada, porém o setor público apresenta as greves mais longevas. Entre 2011 e 2014, uma leva de protestos e greves à revelia das direções sindicais apresentou-se de forma aguda no cenário brasileiro. Garis no Rio e na Bahia, motoristas de ônibus em São Paulo e em Curitiba e o conflito entre duas entidades sindicais – uma minoritária e outra detentora das prerrogativas legais de representação – dos professores das universidades públicas federais trouxeram à tona a questão da autonomização das bases em relação às direções⁵. Em comum a todos os casos foi a decretação de greve apesar de acordos firmados oficialmente pelos sindicatos e, no caso do setor público (cujo caso consideramos mais grave), a atuação direta do governo para negociar com uma base sindical sem representatividade nacional.

Apontamos, no início desse capítulo, duas grandes questões estruturais que permitem que as direções se autonomizem e, na condição de “guardiões” da mercadoria força de trabalho, negociem com os patrões em termos não aceitáveis pelas bases. A primeira consiste na forma como o direito permite

5 A surpresa e incompreensão sobre o aspecto espontâneo das paralisações é evidenciada na fala de ex-líderes sindicais vinculados à administração pública petista e foi marcante no caso da greve dos motoristas de ônibus em São Paulo. Gilmar Tato declarou não classificar a paralisação como “greve”, mas como “sabotagem”, “já que os líderes não aparecem. Nunca vi greve depois do dissídio. Teve negociação salarial, teve assembleia e dissídio. Estava resolvido. Soa estranho os líderes não aparecerem”. A dimensão do movimento desautorizou Tato. Os grevistas acusaram o sindicato de ter negociado autonomamente com os patrões e ter mesmo antecipado uma assembleia para votar o acordo. Ver: <<http://oglobo.globo.com/brasil/policia-abre-inquerito-para-investigar-greve-de-rodoviaros-em-sp-12551461>>. Acesso em: 20 Ago. 2014.

a representação legal a partir de um ato delegatário de vontade e induz, pela ficção de igualdade e liberdade, a equiparação entre os representantes dos trabalhadores e dos patrões. A segunda, típica do modelo brasileiro, é o vínculo de dependência financeira das contribuições não voluntárias, garantido pelo modelo nacional.

De fato, e se analisarmos a estrutura sindical do ponto de vista de seu financiamento, observaremos que as entidades representativas de trabalhadores no Brasil raramente enfrentam crises financeiras graves. O acesso ao quinhão das contribuições e fundos públicos – como o Fundo de Amparo ao Trabalhador (FAT) –, entretanto, ocorre a partir de um critério bastante rígido: a unicidade sindical. Assim, ainda que teoricamente qualquer sindicato possa ser criado por qualquer número de trabalhadores, o acesso aos recursos segue o princípio de apenas um sindicato por base territorial. Uma vez que as tentativas de criação de dois sindicatos com acesso a fundos e com voz para negociar com patrões são infrutíferas, pois a situação é vedada no Brasil, a única possibilidade legal de obter o direito aos recursos econômicos é através da criação de novos sindicatos pela via do desmembramento⁶.

Os números acerca dos protocolos de criação de sindicatos pela via do desmembramento são impressionantes. Em 2014, temos um total de 10.585 sindicatos de trabalhadores (contra 4.999 de patrões). Quatro mil entidades de trabalhadores atualmente pleiteiam o reconhecimento administrativo por

6 A base territorial é a extensão física de território nacional na qual o sindicato atua. O sindicato por extensão territorial é um mandamento constitucional (artigo 8º, inciso II), contra o qual não se sobrepõe a liberdade ou autonomia sindical: “II - É vedada a criação de mais de uma organização sindical, em qualquer grau, representativa de categoria profissional ou econômica, na mesma base territorial, que será definida pelos trabalhadores ou empregadores interessados, não podendo ser inferior à área de um Município”. Acerca da definição pelos trabalhadores ou empregadores, a Constituição não se refere ao direito de escolha do sindicato com o qual se deseja negociar, por óbvio, mas sim que cabe aos trabalhadores e patrões definir qual serão as suas respectivas entidades representativas. As disputas são apreciadas exclusivamente pelo Judiciário que aferirá a representatividade através da associação do critério cronológico (antiguidade), combinado com o número de filiados, a abrangência territorial, a categoria profissional etc. O Ministério do Trabalho e Emprego (MTE) é o órgão competente para definir, administrativamente (cf., artigo 8º, inciso I), qual sindicato possui as condições de representar os seus filiados. Na prática, um sindicato só deixa de ser considerado legítimo se sua base majoritariamente opuser-se à manutenção deste sindicato. Em geral, tal situação é tão difícil de ser caracterizada que a via do desmembramento tem se revelado a mais promissora.

esta via – quase 50% do número de sindicatos existentes. Milhares de processos administrativos se encontram no MTE à espera de apreciação⁷.

Uma luta fratricida se estabeleceu entre as entidades sindicais em disputa pelo seu quinhão monetário, de forma que, hoje, duvida-se que boa parte dos sindicatos ainda defenda a bandeira do fim da contribuição sindical, tal qual ocorreu por ocasião das discussões acerca da reforma trabalhista, em 2004⁸. A pauta de muitas entidades alterou-se da defesa do fim da contribuição sindical para a luta pelo direito ao seu quinhão.

O Brasil chama a atenção pelo número de entidades sindicais de trabalhadores. Uma pesquisa feita pelo IBGE em 2001 resultou em 13.203 sindicatos, dos quais 9.186 tinham registro no Ministério do Trabalho e Emprego. Onze anos mais tarde, em 2012, este mesmo ministério registra 9.954 instituições com certificado ativo, aproximadamente 8% a mais de sindicatos em onze anos. Qual o significado da ampliação do número de sindicatos? Está-se diante de processos de saudáveis organizações de novas bases sindicais ou se trata de fragmentação de forças? Opera-se com a hipótese de que boa parte da divisão organizativa, processo que se observa no interior dos sindicatos de trabalhadores, corresponde a uma fragmentação em decorrência de lutas por espaços políticos, por verbas do imposto sin-

7 A competência do MTE para apreciar processos de criação e desmembramento está prevista na Constituição Federal (artigo 8º, inciso I), confirmada pela Súmula 677 do Supremo Tribunal Federal (STF) (MI144/SP) e está definida na Portaria MTE n.º 326 de 1º de março de 2013. Observe-se que o desmembramento também não é tarefa fácil (ainda que hoje seja mais viável do que a criação de mais de uma representação por base territorial). Sinteticamente, a Portaria n.º 186/2008 do MTE exige que editais de convocação para assembleias de fundação de sindicatos deverão apontar quais sindicatos sofrerão redução de suas bases com a criação das novas organizações (Art. 41). É possível ao MTE solicitar nova assembleia que ratifique a primeira, de forma que membros pertencentes às categorias preexistentes possam votar pelo desmembramento ou pela manutenção do sindicato. O registro de outra entidade sindical é possível quando a base territorial requerida englobar o local da sede do sindicato (artigo 5º, inciso III). Se houver ainda a criação de nova categoria profissional, é possível ao MTE consultar o recente Conselho das Relações do Trabalho, de acordo com as exigências de criação de categorias presentes no artigo 511, §§ 1º e 2º e artigo 570 da Consolidação das Leis do Trabalho (CLT). Cf. P. Merísio (2011: 51).

8 A esse respeito, seria interessante uma pesquisa que cotejasse as conclusões dos fóruns de debate acerca da Proposta de Emenda à Constituição (PEC) da reforma sindical em 2003-2004 e hoje, a partir do que defendem as lideranças sindicais. O texto do relatório final do grupo de estudos da PEC está disponível em: <http://portal.mte.gov.br/data/files/FF8080812BAFFE-3B012BB54F2C424714/cartilha_web.pdf>. Acesso em: 20 Ago. 2014.

dical, por divisão territorial e por puro corporativismo, o que não implica em elevar a capacidade de luta da estrutura como um todo. O vertiginoso surgimento de centrais sindicais após o ano 2000 fornece força cabal ao argumento da fragmentação (Dal Rosso, 2013: 39).

As centrais sindicais também são afetadas com essa “dança das cadeiras”, ao mesmo tempo que passam a ser obrigadas a realizar gestões junto às direções sindicais no sentido de obter a sua filiação. Após a Lei n.º 11.648, de 2008, a criação de uma central também se torna um ato que, a rigor, consiste em uma delegação de delegação, a partir da qual a entidade passa a ter acesso a parcelas cada vez maiores das contribuições sindicais obrigatórias⁹. De fato, em 2014, dos 10.585 sindicatos de trabalhadores, 73,8% se encontram filiados a alguma central sindical, as quais mantêm vinculações partidárias inquestionáveis¹⁰. Em 2012, foram destinados R\$141,4 milhões às centrais – as duas maiores, CUT e Força, ficaram com 60% deste valor. Em 2011 a cifra era de 84,3 milhões. Ainda que a CUT afirme que poderia sobreviver somente com as contribuições voluntárias, de fato nunca houve nenhum tipo de movimentação da entidade no sentido de sinalizar com a devolução voluntária do montante recolhido. Ainda que razões burocráticas sejam argumentadas, o fato é que a contribuição continua a ser usada por quem a critique¹¹.

Observamos, assim, que se o modelo sindical possui características que tendem a afastar as bases das direções, no Brasil, essa situação se agrava de maneira perigosa, isso porque não apenas as condições da diáspora estão dadas,

9 Existe uma Ação Direta de Inconstitucionalidade tramitando no STF há quase dez anos e que trata da função das centrais sindicais para a defesa das categorias que compõem a base e sua legitimidade para pleitear parcelas da contribuição sindical obrigatória. Chamamos a atenção, aqui, para o fato de que o fundamento da crítica às centrais não é desprovido de coerência, já que, neste caso, sua autonomia provém em muitos casos de uma delegação da delegação das bases e em uma defesa genérica dos trabalhadores, agravada pela multiplicidade de centrais sindicais (o que, no nosso entendimento, também é decorrência da impossibilidade de uma central representar categorias que eventualmente podem ter interesses antagônicos quando analisadas as políticas nacionais econômicas, por exemplo).

10 Acerca do número de sindicatos filiados por central, ver: <<http://www3.mte.gov.br/sistemas/cnes/relatorios/painel/GraficoFiliadosCS.asp>>. Acesso em: 25 Ago. 2014.

11 O Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior (Andes-SN) é uma das poucas entidades que restitui à base as contribuições compulsórias descontadas, além de ter renunciado à mesma. Ver: <<http://portal.andes.org.br:8080/andes/print-ultimas-noticias.andes?id=4396>>. Acesso em: 20 Ago. 2014.

mas são assumidas voluntariamente pelos sindicatos. Os problemas, entretanto, não param por aí.

A partir da ascensão do PT, cuja base historicamente esteve vinculada às lutas sindicais, ocorreu uma transferência importante de pessoas que compunham quadros históricos no sindicalismo para postos ligados à administração pública direta e indireta. Palocci, Gushiken, Jacques Wagner, Luís Marinho, Wilson Santarrosa, Ricardo Berzoïne, Meneguelli e Mercadante são apenas alguns dos nomes de lideranças da esfera sindical que assumiram postos no governo. A migração de homens do sindicato para o partido político foi tão intensa que o Departamento de Segurança Patrimonial (Desep) da CUT teve sua composição esvaziada pela nomeação de seus técnicos para o segundo e terceiro escalões do Ministério do Trabalho e Emprego (Cardoso, 1997: 25). Outra parte dos quadros passou a integrar as casas legislativas. Segundo Lucca (2011), 44 dos 91 deputados federais eleitos em 2002 tinham origem no movimento sindical.

Essa capacidade de absorção pelo partido impõe uma nova pauta ao sindicato. Gramsci alertava para o fato de que se torna incompatível com a função partidária a defesa de bandeiras que, em muitos casos, são próprias de determinadas esferas econômicas. Especialmente se o projeto de Estado açambarca a esfera sindical e, principalmente, se sindicalistas se associam ao Estado-governo e passam a atuar como implementadores de suas políticas nacionais na esfera das relações associativas laborais, então o sindicato pode vir a enfrentar graves problemas de legitimação (Bianchi & Braga, 2005). Em um quadro desses, a tendência, como observou Gramsci, é a de que os projetos parciais dos sindicatos sejam incorporados ou descartados a partir de uma ótica de governo.

Aqui, entretanto, surge outro problema: como o Estado, agora com quadros ligados a militantes históricos do sindicalismo, se posiciona em uma situação em que determinada categoria desafia sua orientação? E no caso de servidores públicos, em que os quadros fazem greve contra um patrão que também é o partido de governo? De fato, se observarmos o movimento dos professores universitários veremos que o Estado atuou de forma tradicionalíssima, quebrando as resistências à força e impondo mesmo a escolha do sindicato de sua preferência a toda uma categoria de servidores – em uma afronta nunca ousada mesmo nos dias mais escuros da ditadura militar.

LIBERDADE SINDICAL, SINDICATO MAIS REPRESENTATIVO E NEGOCIAÇÕES COLETIVAS – ESTUDO DE CASO

Diante deste quadro apresentado por nós, é mister observar que, se, por um lado, as restrições à pluralidade sindical levam à admissão apenas da forma do sindicato único por base territorial, por outro, elas também apresentam algumas exigências para a contraparte patronal. Uma delas – que nos interessa aqui – estabelece que as negociações não podem ser encetadas entre quaisquer sindicatos de trabalhadores e patrões (organizados em sindicatos na iniciativa privada, ou na figura do Executivo, no setor público)¹². Aliás, todo o esforço das centrais sindicais em suas gestões junto ao governo vem sendo no sentido de limitar o desmembramento de sindicatos em uma mesma base. Portanto, em tese, seria incoerente se elas também defendessem o corolário da liberdade total de sindicalização, qual seja, a liberdade de uma organização sindical minoritária, ou menos representativa, de negociar as condições de trabalho de sua base. Por absurdo, entretanto, foi exatamente o contrário do que se esperaria de uma central sindical, como a CUT, e do governo (que defende a liberdade sindical, porém concorda com as restrições para a criação e desmembramento de sindicatos), o que ocorreu na recente greve dos professores das universidades públicas: o governo “escolheu” como negociador um sindicato minoritário e não reconhecido legitimamente pelas bases¹³, assim como

12 Aliás, mesmo em países com plena liberdade sindical, no momento da negociação o sindicato autorizado é o mais representativo. Ver, a esse respeito, Mauro Menezes, *Definição de sindicato mais representativo*, disponível em: <[13 O Proifes, segundo informações de sua página, afirma representar professores da UFG, AD-FRGS, Adufscar, Adurn, Adufc e Apub. Além disso, fala em nome dos docentes da Academia da Força Aérea em Pirassununga \(SP\) e do Sindicato dos Trabalhadores da Educação Básica, Técnica e Tecnológica do Paraná – <<http://www.proifes.org.br>>. O Andes-SN, por sua vez, foi declarado judicialmente o único representante dos professores das Instituições Federais de Ensino Superior \(Ifes\). Congrega em sua base mais de 80% do total dos professores e das universidades do país, muitos dos quais associados voluntariamente. Além disso, possui reconhecida legitimidade ativa para exercer controle de constitucionalidade e representação processual. <<http://www.andes.org.br/andes/print-ultimas-noticias.andes?id=5675>>.](http://www.google.com.br/url?sa=t&trct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0CCAQFjAA&url=http%3A%2F%2Fwww.unifacs.br%2Frevistajuridica%2Farquivo%2Fedicao_abril2002%2Fconvidados%2FSindicato%2520mais%2520representativo%2520ERGON..doc&ei=yiEkVMSONfiJsQTeg4BY&usg=AFQjCNGFsPLMuqMxo2j1ttwszPmGJmieHg&sig2=Lyv2ATutDjOMcJVIZU-X0cg&bvm=bv.76247554,d.cWc>.</p>
</div>
<div data-bbox=)

a CUT, central à qual o sindicato minoritário encontrava-se vinculado, se omitiu de qualquer manifestação.

O caso em tela, que nos propomos a analisar, culminou no processo de negociação coletiva entre o governo e a categoria dos professores das Instituições Federais de Ensino Superior (Ifes), ocorrida ao longo dos anos de 2012 e 2013. O processo envolveu uma longa greve, de mais de quatro meses, que foi deflagrada por etapas e com a franca oposição de uma entidade sindical jovem, denominada Proifes, e em disputa na Justiça com o sindicato reconhecido anteriormente pelo próprio governo federal e pelo STF, o Andes-SN. Ao final, e contrariando cabalmente a legislação e o próprio programa do governo federal e das centrais em relação ao reconhecimento de sindicatos minoritários, o Proifes foi escolhido como interlocutor do governo federal (na figura do Ministério da Educação e do Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão) e assinou um acordo cujo conteúdo e implementação foram duramente criticados pelos professores. Fechado o acordo e encerradas as negociações, entretanto, a greve prosseguiu ainda por meses, em uma demonstração nacional de insurgência das bases legitimamente associadas ao sindicato oficial, porém desprezado pelo governo, e a pequena entidade com grandes ambições.

É bastante claro que a motivação para a criação do Proifes foi a insatisfação com o Andes-SN, como demonstram várias declarações formais dos sindicatos¹⁴. A questão, entretanto, é que, no Brasil, sindicatos ou entidades representativas de trabalhadores não podem ser criados por mero “desacordo” com a condução da entidade. Do contrário, teríamos uma miríade de pequenos e grandes sindicatos pretendendo-se “legítimos representantes” dos mesmos trabalhadores em uma mesma base territorial. Aqui sequer mencionamos o fato de que isso não apenas ocorreu com a base territorial nacional, mas alguns sindicatos que compunham a base do sindicato nacional simplesmente decidiram que, melhor do que disputar as eleições, seria criar uma nova, em total desacordo com a legislação brasileira¹⁵.

14 “A criação do Proifes representou a expressão de grande parte dos professores das Instituições Federais de Ensino Superior (Ifes), em não mais identificar o Andes-SN como sua representação” <<http://www.adurn.org.br/historia/>>; além das declarações do próprio Proifes: <<http://adurn.org.br/secretaria/arquivos/e174f738952ac85e334c16b1ed86adfb.pdf>>.

15 Alguns poucos sindicatos associados com o Sindicato Nacional deixaram de repassar as contribuições para a entidade, em uma decisão arriscadíssima. No Brasil, diretores ou presidente

A questão da “eleição” do sindicato com o qual se deseja negociar sequer deveria ser levantada. Como vimos, não apenas a legislação veda mais de um sindicato por base territorial de uma mesma categoria, mas a liberdade sindical como entendida na forma liberal-contratualista do capitalismo exige que as tensões entre base e direções não possam ser respondidas com a criação de novos outorgados, mas pela via da luta eleitoral. Se aceito o precedente, estaríamos diante de uma situação em que o “guardião” da força de trabalho poderia ser trocado em pleno processo de negociação, como ocorreu com os professores das universidades federais e que culminou com a prolongadíssima greve. Além disso, a exigência de apenas um representante na base territorial também garante um interlocutor seguro para ações em que o sindicato ingressa na justiça em nome de suas bases – o que se denomina “representação processual”. Por fim, e ainda que existissem vários sindicatos na base de uma mesma categoria, jamais caberia ao patrão – no caso, o governo –, o direito de escolha: a prerrogativa da eleição do negociador dos trabalhadores pertence a eles, não à contraparte patronal¹⁶.

O equívoco do governo e do sindicato minoritário foi tão grande que as negociações foram declaradas “encerradas” em agosto, porém a greve prolongou-se até pelo menos o final de setembro na maior parte das universidades¹⁷. Mais uma vez, as bases resistiram a uma das maiores usurpações da liderança sindical vista no Brasil após os anos da ditadura, com o pleno aval do governo do Partido dos Trabalhadores.

de entidades responsáveis por decisões como essa são considerados fiéis depositários – o que implica em gravíssimas consequências criminais e patrimoniais às pessoas físicas de seus representantes, no caso de condenação judicial por infidelidade na gestão do patrimônio.

16 A interferência do governo sobre os sindicatos foi tão grande que até mesmo a legitimidade das assembleias presenciais foi questionada. Sob o argumento de que o debate levaria à manobra, o MEC declarou um de seus critérios de “escolha” do Proifes, em nome de sua “legitimidade”: “Na base do Proifes, que consultou os docentes por plebiscito, mais de 75% da categoria manifestaram-se pela aceitação da proposta, enquanto nas assembleias tradicionais apenas minorias foram consultadas”. A consulta foi feita pela internet, e não através de urnas eletrônicas. <http://www.correiobraziliense.com.br/app/noticia/eu-estudante/professor/2012/08/06/professor_interna,316304/mec>.

17 Ver: <<http://www1.folha.uol.com.br/fsp/cotidiano/58305-governo-encerra-negociacao-com-docentes.shtml>>.

CONCLUSÕES

A crise de representatividade sindical que se observa no Brasil não pode ser considerada exceção, apresenta-se como consequência de um longo processo de autonomização das direções em relação às bases. Em especial, a identidade ideológica e a militância próxima das direções sindicais com o partido político no governo é por nós considerada como um dos principais motivos para que o conjunto de características próprio dos sindicatos – com suas bandeiras de defesa dos interesses econômicos e políticos da categoria – seja atropelado pelo programa político-partidário, este muito mais amplo e de cunho nacional. Essa característica apontada por Gramsci, e caracterizada pela tendência de absorção das pautas próprias dos sindicatos e sua subordinação ao programa do partido, estabelece as premissas do enfraquecimento dos sindicatos.

Esse movimento de absorção foi a essência das práticas corporativistas que caracterizaram tanto o Brasil como a Itália – porém, no Brasil, em anos recentes, adquiriu contornos novos. Aqui, o sindicalismo sempre esteve na base do Partido dos Trabalhadores, que se elevou a governo em processos eleitorais nacionais. Isso não significou, entretanto, como sugerem alguns autores (Cardoso, 2003), que o sindicalismo absorveu o governo. Pelo contrário. Ainda que o sindicalismo tivesse levado uma pauta própria e complexa ao plano das relações políticas institucionais, foi neste último plano, e não no primeiro, que passou a intervir. Uma vez que os programas de Estado são mais amplos e envolvem acordos com empresários e mesmo um plano de implementação de determinadas políticas estratégicas que nem sempre são discutidas de forma ampla, tendencialmente eles sempre irão absorver os sindicatos. Thamires Silva (2012) caracteriza esse processo como de desmobilização de instâncias sindicais de enfrentamento e difusão de uma prática mecânica de representação dos trabalhadores. De fato, considerar que em questões coletivas de caráter econômico a consulta precedida por assembleias presenciais pode ser substituída com sucesso por plebiscitos feitos pela internet é no mínimo revelar uma compreensão mecânica (e perigosa) em que a mesma ideia de contrato que rege a gestão da força de trabalho entre patrões e empregados pode ser estendida para a relação entre bases e direções.

Tomemos uma situação prática: imaginemos que o sindicato faça uma consulta virtual e a base decida pela não deflagração de greve. Assinada a negociação, entretanto, as bases se sentem profundamente insatisfeitas e deflagram

uma greve espontânea. O sindicato sente-se traído, e a contraparte patronal também. Acordo assinado, a greve é julgada ilegal (o sindicato tinha a prerrogativa jurídica de assinar o acordo). Neste caso, certamente o sindicato será multado em uma elevadíssima soma diária, no caso de descumprimento da ordem judicial. Isso demonstra que a relação direção-base se pauta por pressupostos e processos completamente alheios à relação contratual de base civil. A presença constante, a discussão coletiva e a presença física são fundamentais para que os trabalhadores se sintam seguramente representados no sindicato.

No caso dos servidores públicos, a situação é mais grave ainda. Isso porque o Executivo – através do Ministério da Educação e do Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão – sistematicamente tem denegado aos servidores públicos não apenas uma legislação própria, mas a extensão da protetiva Legislação Trabalhista. É como se o servidor público pertencesse, até mesmo fisicamente, a uma espécie diversa dos demais trabalhadores. Do não reconhecimento ao direito de greve, passando pela recusa em pagamento de adicionais de insalubridade até periculosidade, o governo tem infringido cabalmente pontos considerados até então pacíficos na legislação protetiva aos trabalhadores da iniciativa privada.

Ora sob o argumento ultrapassado da “teoria da unilateralidade”¹⁸, típica do direito administrativo brasileiro em seus primórdios e exercida à exaustão na época da ditadura militar, ora recusando-se unilateralmente a reconhecer como negociador legítimo o sindicato mais representativo, o Estado brasileiro continua a perpetuar as práticas contrárias ao sindicalismo mais abjetas e condenadas internacionalmente pela Organização Internacional do Trabalho (OIT), com o apoio ou a omissão de antigos líderes sindicais que hoje compõem assento no governo federal (para citar só algumas dessas práticas: recusa

18 Segundo tal teoria, originariamente estabelecida por Leon Duguit, a atuação do Estado se baseia na prerrogativa do “ato-condição”. Assim, a relação entre servidores e Estado não ocorreria por um acordo de vontades, mas a partir de uma imposição do Estado sobre o servidor. Consequentemente, não se falaria em “direito de negociação coletiva”, tal qual na iniciativa privada. Travestida na ideia de “soberania nacional” durante a ditadura militar, a teoria da unilateralidade, hoje, se apresenta com roupagem nova. Agora, o Executivo ou se justifica “tecnicamente” ou cria subterfúgios legais para protelar e denegar direitos, “escolhe” o sindicato que lhe apetece para negociar ou mesmo ignora a necessidade do Judiciário apreciar greves ao decidir “descontar os dias parados” sem a apreciação do mérito pela Justiça. Consultar, a esse respeito, R. Fraga & L. Vargas (2010).

em negociar e reconhecer sindicatos como interlocutores, escolha do sindicato mais favorável aos seus interesses, desconsideração dos processos de negociação prévios, recusa em reconhecer direitos trabalhistas básicos aos servidores públicos – como adicionais de insalubridade e periculosidade –, repasse de correções salariais, entre outros).

Aliás, o que temos presenciado é a transformação da relação tradicional entre sindicalismo público e governo em uma espécie de “balão de ensaio” de práticas que contrariam cabalmente a legislação trabalhista brasileira. Em nome de bandeiras como “liberdade sindical”, “livre associação” e “autonomia sindical” se perpetraram violações espetaculares à forma como os sindicatos se organizam com sua contraparte patronal e aos próprios direitos dos trabalhadores. Importante lembrar que decisões de oportunidade do governo e a imprudência de determinados sindicatos em geral desaguardam no recurso à via judicial, cujo entendimento em regra geral é pela extensão dos preceitos trabalhistas privados à esfera pública, especialmente em se tratando de proteção à vida, à saúde e à integridade dos trabalhadores, assim como no sentido de não admitir mais de um sindicato representando a mesma base em uma mesma circunscrição territorial¹⁹. Por fim, em uma estrutura em que práticas antigas (a contribuição compulsória) unem-se a expedientes que visam pasteurizar o saudável debate e confronto de ideias, a desmobilização desejada por muitas direções pode levar ao seu efeito contrário, como temos visto, em que as bases continuamente solapam as direções – com imensos danos à combatividade e unidade de lutas do sindicalismo brasileiro. Em uma ordem capitalista, projetos políticos de governos de coalizão não devem guiar as direções sindicais – sob o risco de, alterada a correlação de forças (e a eleição de um governo conservador, por exemplo), os precedentes de fragmentação e desautorização de lideranças e sindicatos legítimos se tornem a regra.

19 No caso da disputa entre Andes-SN e Proifesp, em nome da autonomia e “liberdade sindical”, os diretores de alguns sindicatos não repassaram a contribuição dos associados para o SN. Ver: Priscila A. Coutinho (2011).

REFERÊNCIAS

- A GREVE DE 1995. <<http://www.fup.org.br/fup/paginassi/lutas7.shtml>>. Acesso em: 05 Set. 2014.
- ALMEIDA, Maria Hermínia T. *Crise econômica e organização de interesses: estratégias do sindicalismo brasileiro nos anos 80*. Tese (Livre docência) – Ciência Política, Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo (USP), São Paulo, 1992.
- BIANCHI, Alvaro; BRAGA, Ruy. Brazil: the Lula government and financial globalization. *Social Forces*, v. 83, n. 4, p. 1745-1762, Chapel Hill, 2005.
- BOITO JR., Armando. *Sindicalismo de Estado no Brasil: análise crítica da estrutura sindical*. São Paulo, Paz e Terra, 1991.
- BRAGA, R; BIANCHI, A. *A financeirização da burocracia sindical no Brasil*. Disponível em: <<http://blogconvergencia.org/blogconvergencia/?p=477>>. Acesso em: 1º Set. 2014.
- CARDOSO, Adalberto. *A década neoliberal e a crise dos sindicatos no Brasil*. São Paulo: Boitempo, 2003.
- . Um referente fora de foco: sobre a representatividade do sindicalismo no Brasil. *Dados*. v. 40, n. 2. Rio de Janeiro, 1997.
- CENTRAIS SINDICAIS NO BRASIL. <<http://www3.mte.gov.br/sistemas/cnes/relatorios/painel/GraficoFiliadosCS.asp>>. Acesso em: 25 Ago. 2014.
- COMIN, Alvaro. *A estrutura sindical corporativa: limite ao fortalecimento das centrais sindicais*. Dissertação (Mestrado em Sociologia) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo (USP), São Paulo, 1995.
- COUTINHO, Priscila A. *Fim da prisão do depositário infiel não o deixa impune*. <<http://www.conjur.com.br/2011-jul-27/figura-fiel-depositario-dentro-ordenamento-juridico-brasileiro>>. Acesso em: Set. 2014.
- CONSULTOR JURÍDICO, 27 de julho de 2011. Disponível em: <<http://www.conjur.com.br/2010-jan-01/fim-prisao-civil-depositario-infiel-sumula-vinculante>>. Acesso em: 03 Set. 2014.
- DAL ROSSO, Sadi. Fragmentação sindical. *Educar em Revista*, n. 48, Curitiba, Abr.-Jun. 2013.
- DIEESE. *Balanco das greves em 2012*. Disponível em: <<http://www.dieese.org.br/balancodasgreves/2012/estPesq66balancogreves2012.pdf>>. Acesso em: 1º Out. 2014.
- . *Balanco das greves em 2010-2011*. Disponível em: <http://www.dieese.org.br/balancodasgreves/2011/estPesq63balGreves2010_2011.pdf>. Acesso em: 1º Out. 2014.

FERNER, A.; HYMAN, R. *Industrial relations in the new Europe*. Oxford, Blackwell. 1992.

FOLHA DE S. PAULO. Governo encerra negociação com docentes. <<http://www1.folha.uol.com.br/fsp/cotidiano/58305-governo-encerra-negociacao-com-docentes.shtml>>. Acesso em: 02 Set. 2014.

FRAGA, R.; VARGAS, L. Greve dos servidores públicos e STF. *Revista do TST*, v. 76. n. 2, Brasília, Abr.-Jun. 2010. Disponível em: <http://aplicacao.tst.jus.br/dspace/bitstream/handle/1939/14077/002_fraga_vargas.pdf?sequence=3>. Acesso em: Set. 2014.

GRAMSCI, A. *Quaderni del carcere*. Quaderno 15, 1933. Micellanea. § 13: 1769. Torino: Giulio Einaudi Editore. 1977.

———. *Quaderni del Carcere*. Quaderno 15, 1933. Micellanea. § 13: 1770. Torino: Giulio Einaudi Editore. 1977.

———. *Quaderni del Carcere*. Quaderno 15, 1933. Micellanea. § 13: 1771. Torino: Giulio Einaudi Editore. 1977.

———. *Quaderni del Carcere*. Quaderno 3, 1930. Passato e presente. Micellanea. § 42: 321. Torino: Giulio Einaudi Editore. 1977.

———. *Quaderni del Carcere*. Quaderno 3, 1930. Passato e presente. Micellanea. § 48: 329. Torino: Giulio Einaudi Editore. 1977.

———. *Quaderni del Carcere*. Quaderno 3, 1930. Passato e presente. Micellanea. § 42: 320. Torino: Giulio Einaudi Editore. 1977.

———. *Quaderni del Carcere*. Quaderno 7, 1930-1932. Micellanea. Nozione enciclopediche. Opinione pubblica. § 103: 929. Torino: Giulio Einaudi Editore. 1977.

———. *Quaderni del Carcere*. Quaderno 7, 1930-1932. Nozione enciclopediche. Opinione pubblica. § 103:929. Torino: Giulio Einaudi Editore. 1977.

LUCCA, Juan Bautista. *Estudio comparado de la identidad partidaria-sindical durante el gobierno de Lula da Silva (Brasil, 2003-2006) y de Néstor Kirchner (Argentina, 2003-2007)*. Tese (Doutorado) – Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, Buenos Aires, 2011.

MARX, K. *Grundrisse, manuscritos econômicos-filosóficos de 1857-1858. Esboços da crítica da economia política*. São Paulo: Boitempo. 2011.

———. *O Capital: crítica da economia política*. Livro I: o processo de circulação do capital. São Paulo: Boitempo. 2013.

MERÍSIO, P. *Direito coletivo do trabalho*. Rio de Janeiro: Campus, 2011.

O GLOBO. Polícia abre inquérito para investigar greve de rodoviários em São Paulo. <<http://oglobo.globo.com/brasil/policia-abre-inquerito-para-investigar-greve-de-rodovianos-em-sp-12551461>>. Acesso em: 20 Ago. 2014.

PERGUNTAS EM FORMA DE CAVALO MARINHO. <<http://unbemgreve.wordpress.com/2012/08/06/perguntas-em-forma-de-cavalo-marinho/>>. Acesso em: 21 Set. 2014.

PORTARIA MTE n.º 326 de 1º de março de 2013. Disponível em: <<http://www.nor-maslegais.com.br/legislacao/portaria-mte-326-2013.htm>>. Acesso em: 1º Set. 2014.

PROCURADOR PEDE PENHORA DE BENS DOS SINDICATOS DO TRANSPORTE CASO NÃO SEJA PAGA MULTA DE R\$ 100 MIL POR DIA. *Diário Catarinense*, 11 Jun.2013. <<http://diariocatarinense.clicrbs.com.br/sc/geral/noticia/2013/06/procurador-pede-penhora-de-bens-dos-sindicatos-do-transporte-caso-nao-seja-paga-a-multa-de-r-100-mil-por-dia-4166704.html>>. Acesso em: 05 Set. 2014.

REFORMA SINDICAL: PERGUNTAS E RESPOSTAS. Fórum nacional do trabalho. Brasília, Fev. 2005. Disponível em: <http://portal.mte.gov.br/data/files/FF8080812BAFFE-3B012BB54F2C424714/cartilha_web.pdf>. Acesso em: 20 Ago. 2014.

RODRIGUES, Leoncio M. *A crise do sindicalismo corporativo*. Rio de Janeiro: Ibase. 1992.

———. *Partidos e sindicatos: estudos de sociologia política*. São Paulo: Ática. 1989.

SILVA, Thamires Cristina da. Novas centrais sindicais: desafios e limites na contemporaneidade. *Primeiros Estudos*, n. 2, p.119-143. São Paulo, 2012. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/primeirosestudios/article/view/45949>>. Acesso em: 28 Ago. 2014.

SPYROPOULOS, Georges. *Sindicalismo y sociedad. Problemas actuales del sindicalismo en el mundo*. Buenos Aires: Humanitas. 1991.

STF. Súmula 677 em sede de MI144/SP. Disponível em: <<http://www.legjur.com/sumula/busca?tri=stf&num=677>>. Acesso em: 1º Set. 2014.

STF. Súmula Vinculante 25.

SUNSTEIN, Cass. Decisões políticas teorizadas de modo incompleto no direito constitucional. *Correntes contemporâneas do pensamento jurídico*, p. 294-317. São Paulo: Manole, 2010.

TRIVIÑOS, A. N. S. *Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Atlas. 1987.

TJ-DF. Agravo de Instrumento AG 13041920108070000 DF 0001304-19.2010.807.0000 (TJ-DF).

VENTURA, Magda M. O estudo de caso como modalidade de pesquisa. *Rev. Socerj*, v. 20, n. 5, p. 383-386. Set.Out. 2007.

VISSER, J. Syndicalisme et désyndicalisation. *Le Mouvement Social*, n. 162, p. 17-39. 1993.



Apropriação da categoria gênero em teses e dissertações brasileiras sobre sindicalismo de docentes*

Márcia Cristiane Völz Klumb Coronel
✉ Márcia Ondina Vieira Ferreira**

Deixando isso de lado, o que quero dizer é que não se terá um grande Newton enquanto não se gerar um número considerável de pequenos Newtons.

Virginia Woolf (2012, p. 49).

Faz alguns anos que nos dedicamos a investigar o sindicalismo de trabalhadores em educação segundo as lentes do gênero (Ferreira, 2004; 2008; 2011; Ferreira & Klumb, 2012). Dessa imersão resgatamos três impressões indeléveis. Primeira, o grupo de trabalhadoras/es formado por docentes é privilegiado na maioria absoluta dos estudos aos quais tivemos acesso. Segunda, não são muitas as pessoas pesquisadoras do sindicalismo em educação preocupadas com o gênero. Por fim, os estudos voltados ao gênero têm distinguido com força as vozes das mulheres professoras, com raros trabalhos ocupados com o caráter relacional do gênero.

Por esses motivos, para dar um passo adiante em levantamentos que invariavelmente vêm destacando a pouca presença do gênero nas análises sobre sindicalismo em educação (Ferreira, 2011), pensamos ser importante valorizar

* Os dados discutidos neste capítulo são oriundos de dissertação de mestrado financiada pela Capes. Veja-se: Coronel (2014). Agradecemos a Julián Gindin por seus atentos comentários críticos.

** Universidade Federal de Pelotas (UFPel).

o conhecimento da produção que, sim, ocupa-se do gênero. Dessa forma, nosso propósito é compreender, de forma mais precisa, como o conceito de gênero vem sendo usado em pesquisas sobre sindicalismo de docentes.

Na discussão que travaremos a seguir, apresentamos o conceito em operação em dissertações e teses sobre a temática, produzidas em programas de pós-graduação brasileiros. Essa iniciativa atende à convicção de que o gênero como categoria de análise permite a compreensão de facetas do sindicalismo ainda praticamente desconhecidas e/ou pouco exploradas.

Na sequência ofereceremos, em primeiro lugar, uma breve caracterização do estudo que deu origem a este capítulo (Coronel, 2014) para, na continuidade, destacar os resultados recortados da pesquisa original que nos pareceram mais convenientes às reflexões realizadas neste livro. Finalizamos com alguns *insights* que podem oferecer pistas para futuras investigações.

CARACTERIZAÇÃO DO ESTUDO

O conceito de gênero situa-se num campo de tensões e conflitos acadêmicos, com uma variedade de encaminhamentos teórico-metodológicos. Contudo, as produções a respeito, originárias de várias áreas e disciplinas do conhecimento, têm se multiplicado geometricamente de umas três décadas para cá, no que se refere ao Brasil.

Por sua vez, o sindicalismo em educação tem ocupado espaço significativo, principalmente na produção realizada em programas de pós-graduação da área de ciências humanas. Voltando a atenção ao sindicalismo e demais formas de organização docente, foco deste texto, Vianna (2001) coletou 47 dissertações e sete teses entre 1980 e 1996, e Gindin (2009) apontou o número de 71 dissertações e 18 teses, entre os anos 1993 e 2009¹.

Sob abordagens diferentes, com objetos muito variados, muitas pesquisas têm se debruçado sobre o tema, tendo em vista contribuir para a compreensão dos processos que envolvem o surgimento de organizações, recuperar a história das entidades, estudar greves e mobilizações de professores/as, analisar a relação dessas instituições com a sociedade e o Estado, dentre outras importantes motivações.

1 Vale informar que vários desses títulos se repetem em ambos os levantamentos.

No entanto, no que se refere à articulação entre gênero e sindicalismo docente, de nosso interesse, a produção não é grande e é muito pulverizada, pelo já indicado em alguns estudos. O próprio trabalho de Vianna, já citado, levanta uma hipótese para tal situação:

A idéia de que é a quantidade de professores em movimentos grevistas ou na militância em associações e sindicatos que produz avanços no fazer pedagógico e na consciência política e/ou de classe da categoria conduz as análises e pouco se considera a contribuição que o exame de outras subordinações sociais, entre elas a de gênero, poderia trazer (Vianna, 2001: 109).

Ideia semelhante é trazida por Street (2008: 397-398), que vê nas obras, elaboradas prioritariamente por ativistas e ex-ativistas docentes, uma historiografia masculinizada que nada mais é do que um “reflexo da formação marxista (em sua versão leninista) dos dirigentes (masculinos)” do movimento do magistério.

Neste sentido, as investigações sobre movimento docente, elaboradas por homens e por mulheres que, em grande parte tiveram ou têm experiência no ativismo docente – elemento também indicado por Gindin (2009) e Vianna (2001) –, priorizam especialmente a categoria classe social em suas análises.

Diante desse quadro de produção acadêmica, pretendemos investir em outra direção: não mencionar apenas a ausência de estudos, mas dar atenção àqueles que, sim, exploram o gênero nesse tipo de pesquisas. Assim, nosso objetivo, conforme já mencionado, é analisar como o conceito vem sendo utilizado em pesquisas sobre a organização sindical do professorado, que foram realizadas no âmbito dos programas de pós-graduação das universidades brasileiras.

Nossa compreensão acerca do gênero vai ao encontro da definição dada pela autora Joan Scott, largamente discutida e incorporada por grande parte da literatura a respeito: um conceito que possibilita pensarmos nas diferenças entre homens e mulheres como construções sociais “baseadas nas diferenças percebidas entre os sexos” (Scott, 1995: 86). Tais representações estão presentes em todos os contextos, interferindo na forma como as práticas sociais são vistas e realizadas. Na qualidade de representações, elas articulam o material e o simbólico, evidenciando a centralidade da cultura na regulação dos processos sociais (Hall, 1997a; 1997b).

No que se refere aos procedimentos metodológicos do estudo que deu origem a este capítulo, utilizamos uma estratégia qualitativa de investigação, obtendo dados por meio do levantamento das teses e dissertações referentes a

gênero e sindicalismo docente com resumos² no Banco de Teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes). O período para o levantamento abrangeu os anos 1987 a 2011, isto é, todos os anos disponíveis no banco de dados por ocasião de nossa coleta (final de 2012).

Detivemo-nos em estudos que continham em seus resumos a palavra-chave gênero e, pelo menos, mais uma das seguintes expressões: sindicato/sindicalismo/associação de trabalhadores em educação/associação docente/associação de professores e organização docente. Tais critérios nos levaram a selecionar um conjunto de oito pesquisas, lidas integralmente, conforme exposto no quadro seguinte – sem prejuízo da existência de outros trabalhos que, por não apresentarem palavras-chave idênticas às indicadas, possam ter ficado de fora dessa amostra.

O elemento mais significativo que vislumbramos no *corpus* selecionado é a autoria totalmente feminina dos trabalhos de pós-graduação *stricto sensu*, com orientação majoritariamente feminina também, peculiaridades que parecem ser comuns aos estudos de gênero em nosso país, tal como atestam outras análises (Matos & Marques, 2010; Vianna *et alii*, 2011). Embora, como esperado, a área de conhecimento dominante seja a educação, encontramos preocupação com o assunto no campo da sociologia e da psicologia. Predomina a produção em instituições das regiões Sudeste e Sul do país, fenômeno semelhante a toda produção brasileira e que se repete quando o tema é gênero e educação (Ferreira, Klumb & Monteiro, 2013; Ferreira, Nunes & Klumb, 2013). Por fim, bastante significativo é o fato de que a maior parte dos textos foi defendida nos anos 1990, sendo resultado, igualmente, do trabalho realizado principalmente por ex-ativistas.

No que tange ao teor das dissertações e teses em questão, parecem ter bastante proximidade no uso que fazem do conceito de gênero:

a. trata-se de um conjunto de pesquisas que se utiliza do referencial bibliográfico de Joan Scott (1990; 1995) para interpretação dos fenômenos sindicais docentes sob a ótica das relações sociais entre os sexos;

2 Disponível no sítio eletrônico da instituição <<http://www.capes.gov.br/servicos/banco-de-teses>>. É importante salientar que o Banco de Teses Capes passou por reformulações e sua nova versão oferece, por enquanto, apenas registros das teses e dissertações defendidas em 2011 e 2012, conforme: <<http://bancodeteses.capes.gov.br/noticia/view/id/1>>. Acesso em: 07 Out. 2014.

QUADRO I
DISSERTAÇÕES E TESES SELECIONADAS QUE ABORDAM
GÊNERO E SINDICALISMO DE DOCENTES (CAPES - 1987/2011)

Autora	Título/Ano	Área de conhecimento	Nível*	Instituição/ Região	Orientador/a
Ruth Bernardes de Sant'ana	Professores de 1º e 2º graus: representação social e mobilização coletiva/1993	Sociologia	M	USP/ Sudeste	Teófilo de Queiróz Junior
Fábia Liliã Luciano Carminati	Conflitos e confrontos de mulheres professoras no movimento de greve/1993	Educação	M	UFRGS/ Sul	Guacira Lopes Louro
Corina Michelin Dotti	Representações de mulheres-professoras: incursões nos espaços público e privado/1994	Educação	M	UFRGS/ Sul	Merion Campos Bordas
Margaret Maria Chillemi	Produção de subjetividade, militância e gênero/1997	Psicologia	M	PUC-RS/ Sul	Jorge Castellá Sarriera
Maria de Lourdes Mazza de Farias	Nem rosa, nem azul: relações de gênero na família, na escola e no sindicato/1998	Educação	M	UFPR/ Sul	Naura Syria Carapeto Ferreira
Cláudia Pereira Vianna	Os nós do nós: crise e perspectivas da ação coletiva docente em São Paulo/1999	Educação	D	USP/ Sudeste	Marília Pontes Sposito
Kátia Pereira Coelho Camargo	Relações sociais de gênero entre mulheres/professoras na Regional de Palmeiras de Goiás e sua repercussão no mundo do trabalho /2007	Educação	M	PUC-Goiás/ Centro-Oeste	Lúcia Helena Rincón Afonso
Joseane Maria Parice Bufalo	Nem só de salário vivem as docentes de creche: em foco as lutas do Sindicato dos Trabalhadores no Serviço Público Municipal de Campinas (STMC-1988-2001)/2009	Educação	D	Unicamp/ Sudeste	Ana Lúcia Goulart de Faria

* M, mestrado; D, doutorado.

Fonte: elaboração própria com base no Banco de Teses – Resumos (Capes 22 Out. 2012).

b. portanto, a utilização do conceito de gênero faz referência à construção social das diferenças sexuais;

c. como categoria de análise o conceito vem sendo usado para a investigação dos significados masculinos e femininos presentes na organização docente;

d. o conceito também aparece voltado para discutir as desigualdades de gênero, com ênfase sobre as mulheres, o que implicou considerar a mulher no movimento docente (Coronel, 2014: 67).

No presente capítulo selecionamos duas questões para explorar, quais sejam: examinar os referenciais teóricos, sobre gênero, que sustentam os estudos; e enfocar o que dizem os estudos sobre a situação das mulheres nas entidades. Isso é o que veremos em seguida.

O GÊNERO COMO CATEGORIA DE ANÁLISE

Primeiramente, como dito, a apreciação das teses e dissertações aponta que o conceito de gênero utilizado faz referência à construção social das diferenças sexuais, indicando a autora citada, Joan Scott, como principal base teórica. Esse uso é o esperado para o campo de investigação, especialmente durante o período em que se produziram as pesquisas. A referida autora possui alguns textos traduzidos ao português, mas parece-nos que o primeiro deles foi o texto já aludido³, que adquiriu em seguida bastante repercussão entre estudiosas/os do gênero, especialmente na área da educação. Em parte, isso se deve ao fato de ter sido traduzido (de uma versão francesa), em 1990, para a *Revista Educação & Realidade* por Guacira Lopes Louro, pesquisadora com grande inserção no campo, o que colaborou para a divulgação do mesmo. Mais tarde, em 1995, a revista publicou nova versão de “Gênero: uma categoria útil de análise histórica”, resultado da revisão da versão de Louro, a partir do original em inglês, por Tomaz Tadeu da Silva⁴.

Em busca do uso do gênero nas pesquisas, um olhar mais aguçado para cada investigação revelou particularidades, mas também algumas tendências. Na tese de Cláudia Vianna, a compreensão de gênero encontrada pode ser definida como

uma construção de significados que perpassa as relações sociais nos mais diferentes espaços (Scott, 1990), entre eles a escola, as entidades e os sindicatos docentes e as ações coletivas neles desenvolvidas por professoras e professores (Vianna, 1999: 30).

3 Texto encomendado para encontro da American Historical Association, Nova York, em 27 de dezembro de 1985, conforme nota presente na primeira página do artigo publicado em *The American Historical Review*. Veja-se: Scott (1986).

4 Desta forma, quando mencionamos os estudos analisados, tomamos a referência de Scott segundo citado em cada estudo (ou seja, ou 1990 ou 1995).

A partir dessa escolha teórica, investigaram-se os significados de gênero nas ações coletivas referidas. Assim, houve a análise do gênero como uma forma de dar sentido e constituir a organização social da militância, expressa através de significados masculinos e femininos presentes na ação coletiva.

No caso da dissertação de Margaret Maria Chillemi (1997), a autora também tratou de formas e jeitos masculinos e femininos na militância, bem como discorreu sobre o gênero segundo Scott (1990). Porém adotou a crítica feita por Saffioti (1994) quanto à definição do conceito como “primeira maneira de dar significado às relações de poder” (Scott, 1990: 16), tendo em vista que, “afirmar que o gênero vem em primeiro lugar, significa atribuir-lhe primazia sobre os demais eixos de estruturação social” (Saffioti, 1994: 280)⁵. Nos demais estudos, embora o referencial e a definição do conceito remetessem a Scott, o uso do gênero implicou na abordagem das desigualdades de gênero. Uma maior ênfase sobre a mulher no movimento docente foi uma forte tendência.

Dois dissertações utilizaram a referida concepção em análises sobre o comportamento das mulheres professoras frente ao movimento de greve. Fábria Liliã Carminati (1993) investigou as professoras no interior de um conjunto de relações socialmente construídas, captando, por sua vez, as ambiguidades, os espaços e conflitos que cruzam o mundo feminino, de grevistas ou não. Já Ruth Sant’ana, embora não tenha citado Scott explicitamente no texto, usa uma definição de gênero que nos parece semelhante à daquela autora, especialmente por entender o conceito como “representações sociais construídas acerca da diferença entre os sexos” (Sant’ana, 1993: 39). Neste sentido, trabalhou as representações sociais da docência (como o sacerdócio e a ideia de docente como “segunda mãe”) articuladas ao gênero, destacando como tais

5 Na verdade, a crítica feita por Chillemi, referenciando-se em Saffioti, não parece de todo precisa, ou seja, essa não seria a autora a fornecer-lhe o argumento contestatório à ideia de Scott. Saffioti de fato afirma que não se deve dar primazia ao gênero porque, para ela, o nó composto por gênero, raça/etnia e classe social é tão difícil de afrouxar que somente “a conjuntura do momento determinará qual dos três eixos deterá a preeminência nos sujeitos em interação” (Saffioti, 1994: 280). Mas ao final – ao menos no texto indicado –, concorda com Scott: “Há que se pôr em relevo a reciprocidade entre, de uma parte, o gênero, a raça-etnia e a classe e, de outra, a sociedade como um todo. Para simplificar, toma-se apenas o gênero, ficando-se com a mesma autora [Scott]: ‘a política constrói o gênero e o gênero constrói a política’” (Saffioti, 1994: 280).

representações poderiam estar influenciando o temor, entre as mulheres, em relação ao movimento de greve.

As pesquisas de Corina Dotti (1994) e Kátia Camargo (2007) também se ampararam na definição do conceito de gênero de Scott, tendo em comum considerarem as condições sociais e históricas que socializaram as mulheres para falar da tendência de sua não sindicalização. Cabe salientar que embora trate dessa questão, o foco da primeira autora foi mais amplo, particularmente por investigar as representações de mulheres-professoras, não somente quanto ao sindicato, mas também quanto ao trabalho docente e doméstico.

Por fim, as investigações de Maria de Lourdes Farias (1998) e Joseane Bufalo (2009) ponderaram, respectivamente, sobre a discriminação e invisibilidade que as mulheres sofreriam no sindicato, atentando para as relações de gênero que, no caso da tese de Bufalo, deu-se a partir da análise das pautas sindicais. Embora a mesma tenha se baseado no estudo de Finco (2003) para abordar a definição de gênero – ou seja, sem citar Scott –, sabemos que Finco se apoiou igualmente nas teorias de Scott.

Não podemos seguir adiante antes de comentar a presença, nem sempre explícita nos estudos indicados, de elementos da teoria de Bourdieu sobre a dominação masculina, especialmente do livro com esse mesmo nome (1999). Duas dissertações, em especial, citam o autor: os trabalhos de Corina Dotti (1994) e Kátia Camargo (2007). Neste último estudo, é explorada a noção de *habitus* como interiorização das estruturas objetivas de classe ou grupo social, que explicariam a subordinação das mulheres impressa nas práticas sociais; sendo a própria divisão do trabalho uma divisão sexual das atividades produtivas. Ademais, segundo Bourdieu – e como é perceptível em argumentos apresentados por várias das autoras em seus textos –, a divisão do trabalho de manutenção do capital social e do capital simbólico

atribui aos homens o monopólio de todas as atividades oficiais, públicas, de *representação*, e em particular de todas as trocas de honra, das trocas de palavras (nos encontros quotidianos e sobretudo nas assembleias)” [etc.] (1999: 60, grifos do autor, ênfase esta muito conveniente ao que aqui vem sendo exposto).

O GÊNERO EM AÇÃO:

AS MULHERES E A ORGANIZAÇÃO SINDICAL DOCENTE

Em seguida, as pesquisas esmiúçam a situação das mulheres nas entidades, explorando o que significa ser minoria política numa instituição com características masculinas. É importante notar que se sobressaíram, como anteriormente dito, a figura e as vozes das mulheres durante as análises das pesquisas - isto é, o gênero quase não foi usado para verificar as relações de poder entre homens e mulheres, ou como o gênero também marca o comportamento e as representações dos homens. Deste modo, optamos por discutir, nesta seção, a situação das mulheres frente à organização sindical da categoria docente, conforme os resultados apresentados nos estudos.

ENTRAVES OU DIFICULTADORES DA PARTICIPAÇÃO

Certas discussões aproximaram os trabalhos, como os entraves existentes nas relações das pessoas do sexo feminino com o sindicato. Um interesse maior nas relações sociais, culturais e históricas advindas do uso do gênero possibilitou a discussão das dificuldades que enfrentam as professoras na associação sindical de sua categoria, inclusive o reconhecimento do que visualizamos e interpretamos como possíveis dificultadores da participação mais efetiva das docentes no movimento sindical.

As próprias condições de gênero das mulheres se revelaram, em algumas situações, responsáveis pelos elementos que estorvam a relação entre as docentes e o sindicato. O que sugerem alguns dos trabalhos analisados é que as condições de gênero nas quais as mulheres estão inseridas muitas vezes não estão presentes apenas em sua formação pessoal, mas também conformam um modo passivo de luta, ou uma participação político/sindical que seria necessário fazer avançar. Conforme descrito numa das pesquisas, “os vários papéis que a mulher/professora tem acabam por dissolver sua ofensiva sindical [...]” (Camargo, 2007: 146).

Nesse aspecto, algumas das dissertações e teses discutem a tradicional visão do amor materno e da domesticidade – que basicamente definiram, por muito tempo, as mulheres – como forma de influenciar negativamente a relação entre mulher e sindicato. São os casos dos estudos de Fabia Liliã Carminati (1993), Corina Dotti (1994), Katia Camargo (2007) e Maria de Lourdes Farias (1998).

A maternidade, enquanto condição social geralmente imposta às mulheres, transpareceu na dissertação da primeira dessas autoras como possível obstáculo para professoras participarem das greves. Segundo a autora, durante análises de falas de suas entrevistadas as ambiguidades como “ser professora é ser mãe e ser mãe é ser professora” (Carminati, 1993: 91) aparecem mais entre as professoras que não aderiram ao movimento de greve. Assim, estas

parecem se mostrar mais apegadas às exigências ou ao perfil tradicional de professora-mãe, responsável (sempre) por seus alunos-filhos e demonstram dificuldade de se inserir nos movimentos organizados pela categoria (Carminati, 1993: 91).

No entanto, não apenas a maternidade, mas o próprio “trabalho doméstico faz parte da condição de mulher”, diria Souza-Lobo (1991: 75). A domesticidade também transpareceu durante as análises como mais um dificultador na vida feminina quando do interesse por atividades políticas e sociais⁶. Neste aspecto, Piza (1994) aborda a influência que pode exercer o trabalho doméstico ao comentar seu caráter cultural e socialmente adquirido como definidor das atividades ditas femininas, chamando a atenção para “o peso que sua presença, inexorável na vida da maioria das mulheres, poderia ter sobre outras atividades desempenhadas por elas” (Piza, 1994: 79-80).

Essa influência da vida doméstica na atuação sindical das mulheres foi abordada em especial por três dissertações que merecem ser destacadas. Na pesquisa de Corina Dotti (1994), intitulada “Representações de mulheres-professoras: incursões nos espaços público e privado”, ao discutir as questões salariais do magistério a autora percebeu que havia consenso entre as professoras entrevistadas de que se tratava de um valor baixo, e que isto as mantinha na dependência financeira, principalmente de seus maridos. Embora as narrativas ao longo da pesquisa demonstrassem desejos de autonomia por meio do trabalho remunerado, elas não teriam se mostrado dispostas a lutar no sindicato por melhorias salariais. Neste sentido é que a autora destaca algumas hipóteses que poderiam estar interferindo na participação feminina, relacionadas a “re-

6 O trabalho doméstico – diante da forma que tem sido distribuído socialmente, sobrecarregando as mulheres – tem sido destacado em diferentes pesquisas sobre sindicato como atividade que dificulta uma maior participação das mulheres (Alves, 1999; Carvalhal, 2003; Leone & Teixeira, 2010; Santana, 2009).

apresentações atávicas dos papéis da mulher e do homem ainda em vigência no sistema patriarcal [...]” (Dotti, 1994: 110). Segundo Corina Dotti:

- i.* a dupla jornada de trabalho da mulher, a doméstica e a docente, legitimaria uma remuneração também dupla. Neste caso, o marido, sendo o chefe da casa, a remunera, concedendo-lhe ajuda em suas despesas, não havendo mais tanta necessidade de lutar sindicalmente por aumento na renda;
- ii.* participar de reivindicações em locais públicos, gritar, manifestar, não deixaria de significar, no caso das professoras, uma ruptura com os papéis tradicionalmente vinculados à mulher. Logo, parece ter havido um acordo tácito de que o homem ajudaria nas despesas “da mulher”, que se mantém no espaço que lhe foi concedido;
- iii.* talvez fosse menos ameaçador ao machismo do homem contribuir com as despesas da mulher do que lhe dar permissão para participar do sindicato, expor-se na rua por melhores salários, tendo em vista a hipótese de que apoiar economicamente reforça a potência do homem;
- iv.* a extensa jornada de trabalho seria outro obstáculo. As inúmeras atividades desenvolvidas enquanto mãe, esposa, professora, tolheriam a participação na vida política e sindical;
- v.* a família teria, portanto, a preferência na distribuição do tempo feminino (Dotti, 1994).

Podemos observar que a maioria das possíveis causas apontadas pela autora como limitadoras da participação no sindicato, ao fim e ao cabo, remetem à condição de mulher/doméstica em que as professoras se encontravam. Mas é interessante salientar que a hipótese também aparece, em estudos sobre sindicatos com outras bases, como uma das razões para a fraca participação feminina, como indica Santana (2009), que argumenta que as responsabilidades familiares seriam um dos maiores motivos da falta de tempo para participação.

Já a dissertação de Katia Camargo (2007) trata de mulheres que se depa-ram em sua região com fortes discursos de modelo patriarcal, sendo ainda muito presente a ideia de que o sustento é de providência masculina. Desta forma, o trabalho desenvolvido pelas professoras seria encarado como algo complementar à renda familiar, uma ocupação transitória, reforçando o pensamento de que não pertencem a uma classe. Em decorrência, estaria a maior

aceitação de baixos salários, não se constatando muitas reivindicações ou a produção de reflexões sobre seus direitos.

Ao considerar este contexto, e sob o olhar das relações de gênero, Kátia Camargo percebeu a atuação da mulher no trabalho, bem como sua participação política, ainda bastante limitadas pelas condições de vida impostas socialmente a elas enquanto “legítimas” donas de casa:

Mesmo conquistando seu espaço público, a mulher continua alienada ao ambiente doméstico. Suas ações no que se refere ao engajamento sindical ficam no âmbito ideológico e não em sua prática (Camargo, 2007: 136).

Esta seria, ao ver da autora, uma das amarras que impedem que a inserção da mulher no mercado de trabalho permita totalmente sua emancipação:

a imagem de mulher no mercado de trabalho, por mais que a tenha colocado em um ambiente público e de relações diversas, não permitiu totalmente sua emancipação, uma vez que não deixou de estar presa às amarras patriarcais e domésticas (Camargo, 2007: 138).

Tal passagem remete-nos à situação da mulher nos últimos anos, assim vista por Erineusa Silva:

Assim, a mulher, na última década, mesmo apresentando um novo padrão de comportamento e valores relativos ao seu papel social, ainda se defronta com as desigualdades impostas por sua condição de mulher e convive com uma imagem feminina cunhada em modelos considerados mais próprios ao seu sexo, ou seja, voltado para o espaço privado (Silva, 2002: 138).

E por último, a dissertação de Maria de Lourdes Farias (1998) entende a participação nas associações e entidades de classe como algo de importância para o desenvolvimento da postura crítica nas mulheres, especialmente à medida que debateriam sobre sua situação e posição social. No entanto, novamente foi perceptível a influência das condições de gênero também nas apreciações desta autora, em especial a condição doméstica. Para ela, a participação das mulheres em sindicatos torna-se mais difícil por vários fatores, como a própria forma em que foram educadas, a sobrecarga de trabalho, inclusive com mais de duas jornadas diárias. Homens e mulheres desfrutariam de condições desiguais para exercerem suas atividades políticas. As mulheres seriam socializadas de forma que os compromissos assumidos na esfera doméstica com casa e filhos, não raras vezes, as impediriam de uma participação

mais efetiva, enquanto que, com os homens, o mesmo não ocorreria, pois as responsabilidades destes no âmbito doméstico não interfeririam em sua atuação militante.

No entanto, é relevante dizer que as discussões trazidas pelas autoras em relação ao doméstico, bem como referentes à maternidade, interpretadas como elementos dificultadores da relação mulher e movimento sindical, não pretendem desvalorizar estas funções sociais em si, ou atribuir-lhes um caráter negativo, mas sim trazer à luz a forma como socialmente estas duas atividades têm sido distribuídas e valorizadas, sobrecarregando as mulheres. O que se percebe é que tais atividades e funções sociais só se tornam estorvos à participação sindical pela forma como o sindicato foi estruturado desde sua origem frente a estas questões, apontado por alguns/mas estudiosos/as como um universo masculino (Humphrey, 1983; Castro, 1995).

O DESAFIO DE SER ATIVISTA NUM UNIVERSO MASCULINO

As dissertações e teses ora apontam diretamente para um sindicato docente com possível predominância dos valores masculinos, ora possibilitam tal interpretação a partir dos seus resultados. Compor uma base majoritariamente feminina parece não ter garantido às professoras o reconhecimento necessário de suas diferenças e as mesmas condições que os homens em termos de participação nas organizações docentes, isso é o que afirmam os textos examinados. Como podemos ver num dos trechos da dissertação de Margaret Maria Chillemi: “não há dúvidas de que o sindicato e o partido são considerados territórios masculinos, que dificultam a participação da mulher” (Chillemi, 1997: 100).

Ao que tudo indica, a construção da entidade representativa da categoria docente pareceu seguir, neste sentido, os moldes da organização operária baseando-se no masculino como “sujeito paradigmático” (Blass, 1994 apud Vianna, 1999), o que, por outra parte, parece um tanto contraditório, se considerarmos que a docência representa, nada mais nada menos, que uma das atividades mais feminilizadas dos últimos tempos.

Desejar dar acesso às mulheres parece não ter oferecido resultados plenamente eficientes, ao persistirem deficitárias e lacunosas as mudanças na visão acerca do feminino. Conforme a dissertação “Nem rosa, nem azul: relações de gênero na família, na escola e no sindicato”: “mesmo no movimento sin-

dical mais avançado, a mulher aparece em maior número na periferia da organização” (Farias, 1998: 53). A autora comentou a reprodução da histórica divisão sexual do trabalho à medida que as mulheres atuariam muito mais como secretárias, fornecendo assessoria. Chamou a atenção também para os denominados “guetos” que se formariam no interior dos sindicatos, ao se referir à elaboração das políticas sobre relações de gênero, espaço ainda restrito a comissões formadas por mulheres. Neste sentido, podemos lembrar a investigação de Sartori (2001), ao explicitar que estar em diretorias sindicais não significa a ocupação, por mulheres, dos cargos considerados de maior ‘prestígio’ – como a presidência –, pois muitas delas estariam ocupando cargos nas áreas de formação sindical, cultura e relações de gênero.

Em geral os estudos, ao se utilizarem do gênero buscando os meandros das relações sociais, puseram em xeque a suposta ideia de um modelo sindical universal, já que, para muitos/as, este carregaria a marca masculina:

Reivindicações de acordo com a diferença de gênero das mulheres só serão alcançadas pelo questionamento da noção de sujeito universal que, em última análise, é o sujeito masculino (Ferreira, 2004: 407).

Ao transcender o espaço das pesquisas sobre sindicatos, é interessante lembrar que tem sido o próprio campo dos estudos de gênero a mostrar que, comumente, nas ciências, a ideia de universal é “uma propriedade paroquial da cultura dominante” (Matos, 2008: 345), a qual, em nossa sociedade, é baseada em valores masculinos, de cor branca, cristã e heterossexual.

Desta forma, na dissertação de Maria de Lourdes Farias (1998) discutiu-se a existência de um padrão masculino de inserção na militância sindical, aparentemente universal, desde as reflexões advindas do feminismo. Em resumo, a grande questão em jogo seria desmistificar o conceito de universal – cuja fundamentação atual ainda equivaleria a um padrão de masculinidade – o que possibilitaria desvelar inúmeras desigualdades.

Assim, um dos pontos abordados pela autora foram as condições desiguais que homens e mulheres desfrutariam para exercer suas atividades políticas. Até mesmo a concepção de bom/boa militante que, por ser avaliada também em função do tempo dedicado pelo sujeito, desfavorece em geral as mulheres, uma vez que a estrutura da sociedade ainda mantém sobre elas a figura da legítima dona de casa e guardiã dos filhos, restando-lhes menos tempo que os homens. Neste sentido, a definição de bom/boa militante tem sido baseada,

em tese, nas condições sociais masculinas de participação sindical e que ainda vigoram, indo ao encontro do que afirmou Margaret Maria Chillemi (1997: 118) “a garra de luta é alicerçada no pensamento de que é preciso dedicar-se exclusivamente para a militância”, ou daquilo destacado por Street, na experiência mexicana:

Um bom dirigente era visto como um homem valente (que sobrevivia à tortura do regime), combativo, orador emotivo, bom estrategista, qualidades que dão sentido a nosso conceito moderno (ocidental) de masculinidade. Por sua vez, as bases é um conceito feminino do qual emana uma particular feminidade: o silêncio das bases, a não-mobilização das bases, a passividade das bases são termos do vocabulário dos dirigentes que significam uma preocupação permanente em interpretar a conduta das bases como suas fiéis seguidoras (Street, 2008: 407).

Também Maria de Lourdes Farias descreve um padrão masculino de fazer política citando, entre outras características, “o descaso com a questão da mulher, distanciamento com as questões pessoais e afetivas” (Farias, 1998: 82), aproximando-se, neste aspecto, novamente da dissertação de Margaret Maria Chillemi (1997).

Esta, por sua vez, detectou um modelo padrão de militante em que predominam as questões políticas e não há espaço para preocupações com questões ligadas às mulheres. É justamente neste ponto que ocorriam os confrontos vividos pela ativista entrevistada pela autora. Conforme Margaret Maria Chillemi, a entrevistada

esbarra, juntamente com suas companheiras de militância, no conflito que se estabelece quando as chamadas especificidades das mulheres competem com as prioridades do sindicato: na guerra entre os gêneros (Chillemi, 1997: 106).

Seria a predominância de um modelo de organização voltado mais para o masculino uma das causas de confrontos para as mulheres nos sindicatos, à medida que se estabeleceu um modelo não tão flexível para os valores femininos.

A pesquisa ainda possibilita interpretarmos que a suposta capacidade da mulher de militar estaria associada ao grau de incorporação de características masculinas. O ideal seria, ao contrário disso, uma organização com um padrão menos masculinizado, possibilitando igualmente uma expressão e um reconhecimento maior de significados femininos no movimento docente.

Já na dissertação de Corina Dotti (1994), a representação das mulheres entrevistadas pareceu implicar também na ideia de organização predominantemente masculina, uma vez que se utilizavam da expressão “eles” para definirem e falarem da instituição. Além do mais, tendo em vista essa forma de referência, a interpretação feita é a de que o sindicato não seria um lugar a ser reivindicado para si. Neste aspecto, confirma-se o que dizia o estudo de Souza-Lobo (1991: 133) acerca das operárias sentirem-se estrangeiras no sindicato, ou seja, “fora do lugar”, mulheres vivendo uma alienação no sindicato diante de sua estrutura masculinizada.

Fomenta ainda mais essa questão o alerta de Corina Dotti de que seria necessário reforçar a tarefa de projetar formas de atuação sindicais “que não se ancoram de forma mimética aos procedimentos construídos pelos homens” (Dotti, 1994: 112). O mote que a princípio conduziu a autora a tal alegação seria o reconhecimento de que, à semelhança de outros “guetos profissionais masculinos”, as direções sindicais ainda seriam, em sua maioria, ocupadas por homens.

Outra questão discutida foram os discursos e a retórica enquanto formas de demonstração do poder nos espaços sindicais. Neste sentido, mencionou-se o domínio do microfone como demonstração de quem está numa posição privilegiada.

Para Mary Castro (1995: 84), “uma das principais fronteiras do poder estaria na definição de quem pega no microfone”. No entanto, lembra a autora, as mulheres podem construir uma prática de silêncio, dificilmente encontrada na cultura masculina:

Elas constroem uma prática de silêncio nas assembleias, um silêncio não reconhecido como postura, como fala, mas sim como incapacidade ou delegação permeado por relações de gênero, construções culturais a serem desmascaradas se o objetivo é a desnaturalização da divisão de trabalho (e de poder) entre os gêneros (Castro, 1995: 46).

Assim, nas pesquisas analisadas, a fala em assembleias e reuniões apareceu como mais um dos exercícios no interior do modelo padrão de militância, associada à facilidade maior dos homens, em comparação às mulheres, de fazer uso da palavra – aquilo, chamado por Alves (1999), de domínio das tecnologias do poder.

Nesse sentido, destacou-se o trabalho de Fabia Liliã Carminati (1993), em que o ato de falar se apresentou de forma socialmente diferenciada para

homens e mulheres. A autora observou que, diferentemente dos homens, as mulheres tinham muita dificuldade em falar ao microfone ou em ficarem expostas ao público. Como exemplo, citou o caso de uma das pesquisadas que participava da assembleia redigindo e assinando cartas, mas faltava-lhe coragem de lê-las em público.

Já na dissertação de Margaret Maria Chillemi foram identificados momentos de visibilidade e invisibilidade feminina, sendo a fala considerada, a partir dos relatos obtidos junto à entrevistada, um dos exercícios que dá visibilidade à mulher no sindicato: “é necessário que ela fale para que se faça visível, caso contrário, não existe” (Chillemi, 1997: 103).

Mas além da retórica, a liderança masculina é outra tecla batida nestas pesquisas. Deste modo, a realidade sindical encontrada por Ferreira (2004) em que a ocupação dos cargos de privilégio se dava pelos homens, também se fez presente aqui. Na dissertação de Margaret Maria Chillemi (1997), chamou atenção o fato de que, ao longo da existência do Sindicato dos Trabalhadores em Educação do Estado da Paraíba (Sintep), a presidência ter sido ocupada apenas pela ala masculina, pois não constava o registro de mulheres neste cargo, embora tivessem significativa participação na história do movimento e ainda atuassem nas diferentes atividades cotidianas da entidade. A questão é que tal fato se devia, segundo os resultados empíricos do trabalho, a dúvidas quanto à capacidade das mulheres de assumir tais postos de poder.

No entanto, é justamente de capacidade feminina que Ruth Sant’ana fala em seu trabalho, ao defender que a direção sindical precisa ser ocupada também por mulheres. Há o argumento inverso, empregado pela autora, quando defendeu que os avanços no sindicato precisavam garantir que a quantidade de mulheres na direção se aproximasse, proporcionalmente, da quantidade delas na base, “já que a entidade tem no seu interior um número significativo de mulheres capazes e combativas” (Sant’ana, 1993: 257). Acerca dessa disparidade por sexo quanto à quantidade de mulheres na base e de sua presença nas direções sindicais docentes, já comentava Guerrero Serón (1996: 194) que “a superioridade aritmética feminina se vê neutralizada pela superioridade geométrica masculina”.

Mesmo com a introdução de políticas sobre as relações de gênero e certa transgressão que tem surgido quanto à hierarquia de poder, Katia Camargo (2007) identificou uma direção sindical ocupada praticamente por homens

no momento da pesquisa⁷. Como a participação feminina em posições de poder é ainda muito pequena, averiguou que não há, por parte das mulheres investigadas, desejo de ocupar cargos de poder.

Este dado vai ao encontro do trabalho de Maria de Lourdes Farias que, de certa forma, chega a relacionar essa não disposição de assumir cargos de direção como resultado do já indicado universo sindical masculino:

As militantes que não se sentem seguras ou dispostas a enfrentar o universo sindical masculino nos termos que ele exige [...] recusam assumir postos de direção (Farias, 1998: 83).

Em assim sendo, considerando em especial a pesquisa de Margaret Maria Chillemi (1997), confirmou-se o que dizia Souza-Lobo (1991): ainda quando se tem uma participação decisiva por parte das mulheres nos movimentos, não se garantiria seu espaço no nível da representação institucional. Sobre isso Street (2008) percebeu que, mesmo que o transcorrer do tempo promova modificações na atuação de mulheres e homens e nos supostos papéis que se espera vê-los “representar”, continua a haver divisão da atuação sindical em termos de concepção e execução, atividades de homens e mulheres, respectivamente. Neste sentido, se

em categorias mormente femininas, são as mulheres a eleger os homens, [isso poderia revelar] mais do que uma subordinação feminina executada de forma direta, [...] uma convicção, resultado do *habitus*, de que os homens desenvolvem melhor as tarefas de caráter público (Ferreira & Klumb, 2012: 43).

SINGULARIDADES DA ATUAÇÃO POLÍTICA E SINDICAL DAS MULHERES

Como visto, o conteúdo das dissertações e teses possibilitou a identificação consistente e uma leitura valiosa do que se denominou de possíveis elementos dificultadores da participação sindical das docentes, abordando certa predominância de valores masculinos, mas seus resultados vão além. Algumas autoras comentaram desafios e propostas para repensar e mudar esta realidade, o que implicou num contributivo ainda maior do olhar de gênero às análises.

Corina Dotti reconheceu que há avanços consideráveis sendo alcançados, em tempos atuais. No entanto, percebeu que ainda há um grande desafio:

⁷ Trata-se do Sindicato dos Trabalhadores em Educação de Goiás (Sintego).

“configurar desde o ser humano mulher – formas de atuação [...] sindicais [...]” (Dotti, 1994: 112).

Maria de Lourdes Farias, por sua vez, pensando na necessidade de transformações nas relações de gênero nos sindicatos, falou ser preciso uma articulação deste espaço com a vida cotidiana, em que o mundo doméstico seja considerado igualmente, ou seja,

superar a prática do “murro na mesa”, aprofundar a democracia e aproximar o sindicato da vida cotidiana, articulando a produção, o mundo doméstico e o exercício da cidadania (Farias, 1998: VI).

Ao deparar-se com a escassa participação feminina nas lutas sindicais no interior goiano, bem como na diretoria do sindicato investigado, Katia Camargo chamou a atenção para

a importância [dos] sindicatos fazerem um trabalho de conscientização e travarem as discussões sobre as melhores formas de luta para garantir avanços na emancipação das mulheres (Camargo, 2007: 142-143).

Já a partir de Cláudia Vianna (1999) poder-se-ia inferir que o grande passo seria renovar as formas de luta considerando também as feminilidades em seus aspectos positivos dentro dos sindicatos, a exemplo do que a autora assistiu no espaço escolar. E, ainda, considerando os resultados apresentados por Margaret Maria Chillemi (1997), seria preciso tirar dos guetos as características femininas, garantir a presença e valorização das formas de militância das mulheres no sindicato, que nem sempre estão articuladas ao modelo padrão de militância, mas, muitas vezes, são reprimidas em prol de outras prioridades institucionais.

O desafio, então, seria reformular as velhas estruturas sindicais buscando meios que assegurassem formas diferenciadas de atuação; como indicaram as pesquisas, formas que levassem em consideração as singularidades da atuação política e sindical das mulheres, reivindicando reconhecimento das especificidades aclaradas pelo gênero.

De certa forma, ao realizarem tais apontamentos, houve a preocupação com o reconhecimento político/social das sindicalistas, o que lembra Street (2008) e sua preocupação em enxergar também as mulheres como sujeitos sociais, a partir da consideração das relações de gênero presentes no movimento docente. Seguindo este raciocínio, o questionamento de Cláudia Vianna sistematiza a reflexão:

Em que medida a produção sobre organização docente – que discute a ação coletiva da categoria sob os moldes de uma determinada definição de estrutura sindical e que toma por base concepções masculinas do que deva ser a ação sindical – consegue efetivamente captar necessidades, expectativas e valores femininos? (Vianna, 1999: 32).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As pesquisas consideradas neste texto – embora constituam uma amostra não exaustiva de como vem sendo incorporada a preocupação com o gênero em algumas dissertações e teses sobre sindicalismo docente – reforçam a importância do uso do conceito, à medida que este oportuniza maior compreensão de alguns fenômenos da organização docente. Em especial, percebemos que o material aponta para a necessidade de compreensão das particularidades da participação das mulheres docentes nas atividades sindicais, sendo majoritariamente um material que se centra em suas possíveis dificuldades de atuação sindical.

Pode-se dizer que, em si, esta já é uma grande contribuição, por trazer à tona experiências de militância considerando os(as) sujeitos(as) concretos que compõem as bases sindicais. Um interesse maior nas relações de gênero compreendidas como construções histórico-sociais possibilitou a consideração das dificuldades específicas das professoras na organização de sua categoria: a participação de mulheres e de homens no movimento sindical é delimitada pelo gênero. Como o gênero é relacional, informação sobre as mulheres é sempre, informação, também, sobre os homens.

Por outra parte, é importante notar que, como é óbvio, os trabalhos estão situados no tempo, e isso interfere em seus referenciais e em seus objetos. A maior parte dos mesmos (seis, dos oito) foi publicada num período considerado de crise do movimento sindical docente (Souza, 1997; Vianna, 2001). Após as efusivas mobilizações que conduziram à consolidação de um modelo sindical de associação docente no Brasil – a partir do final dos anos 1970 –, durante a década de 1990 teríamos assistido a um refluxo que seria o resultado do desencanto dos trabalhadores em educação com seus sindicatos, cujas mobilizações, majoritariamente voltadas a questões salariais, teriam “contribuído para criar atritos entre os professores e a população usuária da escola pública” (Souza, 1997: 157).

Deste ponto de vista, se é significativa a tentativa efetuada pelas autoras dos trabalhos analisados de mostrar a construção dos sindicatos como espaços masculinos e as diferenças de participação e de reivindicação das mulheres nesses mesmos espaços – tal como afirma uma das autoras, Claudia Vianna (1999) – haveria que se perguntar se uma parcela da pequena participação indicada não seria resultado da própria conjuntura vivida pelas investigadas, na qual, apesar do grande número de greves, os poucos benefícios alcançados terminaram por interferir na disposição para a participação de professoras e professores.

Com isso não estamos dizendo, de nenhuma maneira, que o fenômeno observado pelas autoras de dissertações e teses não corresponda ao acontecido nas experiências investigadas. Sim, concordamos com a ideia de que a vivência da docência e do sindicalismo se altere segundo a identidade de gênero do ou da docente; também concordamos com a compreensão sobre o caráter masculino da instituição “sindicato”, o que dificulta a atuação das mulheres que querem ser ativistas ou as obriga a adaptar-se – com ou sem consciência disso – aos lugares sociais estipulados pelas relações de gênero. Contudo, podemos matizar um pouco tais questões em futuros estudos.

Em primeiro lugar, a especificidade da categoria docente tem de ser considerada. Sendo a mesma composta majoritariamente por mulheres, ousamos dizer que o ingresso na docência implicou a maior possibilidade de empoderamento das mulheres sucedido na história. Desta forma, a criação e o fortalecimento de entidades docentes não podem ocorrer à revelia delas⁸. Outra questão é o quanto o *habitus* de gênero, que tende a colocar os homens em posições de vantagem em espaços públicos, prevalece reforçando as relações de gênero nas referidas organizações. Investigar as particularidades das relações de gênero dentro dos sindicatos docentes implica, então, verificar se

8 “É o caso de frisar a participação feminina. Ainda que à frente das direções de organizações sindicais apareçam muitas vezes nomes masculinos, a presença das mulheres, particularmente do ensino básico, é fundamental e constituiu a força de sustentação dos sindicatos. A feminização do magistério é um processo social que começou a manifestar-se ainda no final do século XIX, avançou na virada do século, e atingiu porcentagens entre 70 e 80 por cento já nas primeiras décadas do século XX. Portanto, ou o surgimento do sindicalismo docente apoia-se sobre essa base constituída por mulheres ou simplesmente não emerge” (Dal Rosso, Cruz & Rêses, 2011: 129).

o que ali ocorre é similar ou não ao que ocorre em sindicatos de outras categorias – onde, acreditamos, as desigualdades de gênero podem ser maiores –, e para isso é necessário observar o gênero em funcionamento, ou seja, as práticas e representações de gênero presentes entre docentes e sindicalistas de ambos os sexos.

Em segundo lugar, da década de 1990 para os dias atuais ocorreram mudanças relacionadas às condições de gênero das mulheres e às próprias representações a esse respeito. A dependência econômica dos maridos, conforme algumas pesquisas, já não é regra para candidatas ao magistério no século XXI; grande parte das mulheres, hoje, é notadamente dotada de maior independência financeira, sendo não poucas, inclusive, responsáveis pelo sustento de suas famílias. A própria concepção de maternidade, considerada uma representação que viabiliza o recrutamento das mulheres à docência, tem sofrido mudanças, pois atualmente fala-se de uma maternidade “liberada” – em que a criança não seria mais o centro da vida da mulher (Miranda, 2008).

Assim, como foi dito, tornar-se docente e participar de mobilizações significariam, ambas as coisas, elementos a contribuir para o empoderamento das mulheres. Estas seriam problemáticas interessantes de serem mais bem refletidas e aprofundadas, no sentido de verificar se os obstáculos à participação estariam se modificando.

Neste sentido, fica evidente que estudos sobre o fenômeno da participação feminina nos sindicatos devem avançar, tendo em vista o reconhecimento da pequena produção a respeito e a hipótese da interferência das modificações nas condições e representações de gênero. Ademais, é interessante investir em estudos que vejam o gênero em funcionamento, ou seja, que se resgatem representações de gênero segundo o sexo dos sujeitos; que se relacione as mesmas com as concepções programáticas das organizações docentes; e que se busque compreender como o gênero contribui para as configurações sociais e para a distribuição do poder nas sociedades. De que forma os sindicatos de trabalhadores em educação vêm incorporando as discussões sobre gênero no sindicato e no campo educacional?

REFERÊNCIAS

- ALVES, José Eustáquio Diniz. D. A participação da mulher na Andes-SN. *Universidade e Sociedade*, n. 18, p. 96-102. Brasília, Mar. 1999.
- BOURDIEU, Pierre. *A dominação masculina*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1999.
- CARVALHAL, Terezinha Brumatti. *A questão de gênero nos sindicatos de Presidente Prudente*. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, 2003.
- CASTRO, Mary. Gênero e poder no espaço sindical. *Estudos Feministas*, v. 3, n. 1, p. 29-51. Rio de Janeiro, 1995.
- CORONEL, Márcia Cristiane Völz Klumb. *Gênero e sindicalismo docente: uma análise da produção acadêmica na pós-graduação*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2014.
- DAL ROSSO, Sadi; CRUZ, Hέλvia L.; RÊSES, Erlando da S. Condições de emergência do sindicalismo docente. *Pro-Posições*, v. 22, n. 2 (65), p. 111-131. Campinas, Maio-Ago. 2011.
- FERREIRA, Márcia O. V. Desconforto e invisibilidade: representações sobre relações de gênero entre sindicalistas docentes. *Educação em Revista*, n. 47, p. 15-40. Belo Horizonte, Jun. 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/edur/n47/02.pdf>>.
- . Mulheres e homens em sindicato docente: um estudo de caso. *Cadernos de Pesquisa*, v. 34, n. 122, p. 391-410. São Paulo, 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v34n122/22510.pdf>>.
- . Pesquisando gênero e sindicalismo docente: à procura de um referencial para uma temática transdisciplinar. In: DAL ROSSO, Sadi (Org.). *Associativismo e sindicalismo em educação – organização e lutas*, p. 29-46. Brasília: Paralelo 15, 2011.
- FERREIRA, Márcia O. V.; KLUMB, Márcia C. V. Vozes morais e representações de gênero entre sindicalistas docentes. In: SILVA, Márcia Alves da; MEIRA, Mirela Ribeiro (Orgs.). *Mulheres trabalhadoras; olhares sobre fazeres femininos*, p. 37-65. Pelotas: Editora da UFPel, 2012.
- FERREIRA, Márcia O. V.; KLUMB, Márcia C. V.; MONTEIRO, Maria Cecília Madruga. Mapeando a produção sobre gênero e sexualidades na Anped. X Seminário Internacional Fazendo Gênero, Florianópolis, 2013. *Anais Eletrônicos*. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 2013, p. 1-9. Disponível em: <http://www.fazendogenero.ufsc.br/10/resources/anais/20/1385580742_ARQUIVO_MarciaOndinaVieiraFerreira.pdf>.

FERREIRA, Márcia O. V.; NUNES, Georgina H. L.; KLUMB, Márcia C. V. As temáticas gênero e sexualidades nas reuniões da Anped de 2000 a 2006. *Revista Brasileira de Educação*, v. 18, n. 55, p. 899-920. Rio de Janeiro, Out.-Dez. 2013. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v18n55/06.pdf>>.

FINCO, Daniela. Relações de gênero nas brincadeiras de meninos e meninas na educação infantil. *Pro-Posições*, v. 14, n. 3, p. 89-101, Campinas, Set.-Dez. 2003.

GINDIN, Julián. Os estudos sobre sindicalismo docente na América Latina e no Brasil. In: Associativismo e sindicalismo docente no Brasil – Seminário para Discussão de Pesquisas e Constituição de Rede de Pesquisadores, 2009, *Anais*, p. 1-18. Rio de Janeiro: Iuperj/UFRJ/UnB, 2009. CD-ROM.

GUERRERO SERÓN, Antonio. La profesión docente: asociacionismo y feminización. In: GUERRERO SERÓN, A. *Manual de sociología de la educación*, p. 193-207. Madrid: Síntesis, 1996.

HALL, Stuart. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. *Educação e Realidade*, v. 22, n. 2, p. 15-46. Porto Alegre, Jul.-Dez. 1997a. Disponível em: <http://www.gpef.fe.usp.br/teses/agenda_2011_02.pdf>. Acesso em: 10 Jul. 2014.

———. The work of representation. In: HALL, S. (Ed.). *Representation: cultural representations and signifying practices*, p. 13-74. London: Sage, 1997b.

HUMPHREY, John. Sindicato; um mundo masculino. *Novos Estudos Cebrap*, v. 2, n. 1, p. 47-52. São Paulo, Abr. 1983.

LEONE, Eugenia Troncoso; TEIXEIRA, Marilane Oliveira. As mulheres no mercado de trabalho e na organização sindical. XVII Encontro Nacional de Estudos Populacionais, 2010, *Anais*, p. 1-21. Caxambu, 2010.

MATOS, Marlise. Teorias de gênero ou teorias e gênero? Se e como os estudos de gênero e feministas se transformaram em um campo novo para as ciências. *Estudos Feministas*, v. 16, n. 2, p. 333-357. Florianópolis, 2008.

MATOS, Marlise; MARQUES, Danusa. Caminhos das discussões acadêmicas sobre o tema de gênero, mulheres e política: em que momento estamos? *Brasil. Observatório Brasil de Igualdade de Gênero*. Brasília: SPM, 2010.

MIRANDA, Shirley Aparecida de. *Articulações do feminino em narrativas de mulheres dirigentes sindicais: saber-poder e gênero*. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2008.

PIZA, Edith. Contaminação de práticas no trabalho de magistério: notas para reflexão. *Projeto História*, n. 11, p. 79-89. São Paulo, Nov. 1994.

SAFFIOTI, Heleieth. Posfácio: conceituando o gênero. In: SAFFIOTI, H.; MUÑOZ-VARGAS, M. (Orgs.). *Mulher brasileira é assim*, p. 271-283. Rio de Janeiro; Brasília: Rosa dos tempos; Nipas; Unicef, 1994.

SANTANA, Vera. Gênero nos sindicatos. Igualdades, desigualdades e diferenças. *CADERNOS DE EMPREGO E RELAÇÕES DE TRABALHO*, n. 8. Lisboa: Direção-Geral do Emprego e das Relações de Trabalho (DGERT), 2009.

SARTORI, Ari José. Homens e relações de gênero entre sindicalistas de esquerda em Florianópolis. In: BRUSCHINI, Cristina; PINTO, Celi Regina (Orgs.). *Tempos e lugares de gênero*, p. 216-239. São Paulo: Fundação Carlos Chagas; Editora 34, 2001.

SCOTT, Joan W. Gender: a useful category of historical analysis. *The American Historical Review*, v. 91, n. 5, p. 1053-1075. Dec. 1986.

———. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. *Educação & Realidade*, v. 16, n. 2, p. 5-22. Porto Alegre, Jul.-Dez. 1990.

———. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. *Educação & Realidade*, v. 20, n. 2, p. 71-99. Porto Alegre, Jul.-Dez. 1995.

SILVA, Erineusa Maria da. *As relações de gênero no magistério: a imagem da feminização*. Vitória: Edufes, 2002.

SOUZA, Aparecida Neri. Movimento sindical docente: a difícil trajetória. In: LEITE, Márcia de Paula (Org.). *O trabalho em movimento: reestruturação produtiva e sindicatos no Brasil*, p. 113-174. Campinas: Papirus, 1997.

SOUZA-LOBO, Elisabeth. *A classe operária tem dois sexos: trabalho, dominação e resistência*. São Paulo: Brasiliense/SMC, 1991.

STREET, Susan. El género como categoría para repensar al sujeto popular: dos generaciones en el activismo femenino del magisterio democrático mexicano. In: GALVÁN LAFARGA, Luz Elena; LÓPEZ PÉREZ, Oresta (Coords.). *Entre imaginarios y utopías: historias de maestras*, p. 395-420. México: Publicaciones de la Casa Chata, 2008.

VIANNA, Cláudia. A produção acadêmica sobre organização docente: ação coletiva e relações de gênero. *Educação & Sociedade*, Ano XXII, n. 77, p. 100-130. Campinas, Dez. 2001.

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

———. *et alii*. Gênero, sexualidade e educação formal no Brasil: uma análise preliminar da produção acadêmica entre 1990 e 2006. *Educação & Sociedade*, v. 32, n. 115, p. 525-545. Campinas, Abr.-Jun. 2011. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v32n115/v32n115a16.pdf>>.

WOOLF, Virginia. A posição intelectual das mulheres. In: WOOLF, V. *Profissões para mulheres e outros artigos feministas*, p. 33-51. Porto Alegre: L&PM, 2012.

CORPUS DOCUMENTAL

BUFALO, Joseane Maria Parice. *Nem só de salário vivem as docentes de creche: em foco as lutas do Sindicato dos Trabalhadores no Serviço Público Municipal de Campinas (STMC 1988-2001)*. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2009.

CAMARGO, Kátia Pereira Coelho. *Relações sociais de gênero entre mulheres/professoras na regional de Palmeiras de Goiás e sua repercussão no mundo do trabalho*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2007.

CARMINATI, Fábila Liliã Luciano. *Conflitos e confrontos de mulheres professoras no movimento de greve*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1993.

CHILLEMI, Margaret Maria. *Produção de subjetividade, militância e gênero*. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Faculdade de Psicologia, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1997.

DOTTI, Corina Michelin. *Representações de mulheres professoras: incursões nos espaços público e privado*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1994.

FARIAS, Maria de Lourdes Mazza de. *Nem rosa, nem azul: relações de gênero na família, na escola e no sindicato*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 1998.

SANT'ANA, Ruth Bernardes de. *Professores de 1ª e 2ª Graus: representação social e mobilização coletiva*. Dissertação (Mestrado em Sociologia) – Departamento de Sociologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1993.

VIANNA, Cláudia. *Os nós do “nós”: ação coletiva docente no ensino estadual paulista (1990/1997)*. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1999.



Política educativa e sindicalismo docente: as disputas ao redor do Piso Salarial Profissional Nacional no Brasil

Andréa Barbosa Gouveia
✉ Marcos Ferraz*

BREVE EXCURSO HISTÓRICO E METODOLÓGICO

Tradicionalmente, dois marcos teóricos têm pautado o debate sobre a política educacional brasileira: o primeiro acentua o papel do Estado como polo fundamental na determinação dos rumos da política; o outro focaliza atores privados, como Igreja ou instituições particulares de ensino. O que nem sempre se evidencia, neste debate, é o papel desempenhado por entidades coletivas de trabalhadores em educação, ou seja, a ação das entidades sindicais de professores e demais trabalhadores da educação, no que diz respeito às definições de diferentes aspectos da política educacional. No entanto, quando se coloca em evidência as políticas de remuneração ou valorização profissional – como é o caso explícito da Lei n.º 11.738/2008 que instituiu o Piso Salarial Profissional Nacional (PSPN)¹ –, seria um equívoco ignorar a ação política destas entidades corporativas, mormente ao se considerar que os estudos de fi-

* Universidade Federal do Paraná (UFPR).

1 Salário e remuneração são conceitos com especificidades, principalmente no que se refere ao vínculo do trabalhador ao setor público ou privado. No setor público, a forma mais precisa de se referir ao provento dos profissionais é remuneração. Como a lei adotou a denominação “salarial”, utilizaremos, aqui, os termos de forma indistinta.

nanciamento evidenciam que investimento em pessoal representa pelo menos 70% do custo aluno e que, no caso brasileiro, as políticas de fundo (Fundef/Fundeb) subvinculam 60% dos recursos ao pagamento do magistério (Gouveia, 2011; Pinto, 2007).

Assim, ao tomar como ponto de partida este pressuposto – a capacidade de intervenção das entidades sindicais na defesa de seus interesses materiais (fundamentalmente na definição da política de sua remuneração) –, o presente trabalho procura construir um debate que olha para a política de remuneração e valorização docente, contida na Lei do PSPN, a partir das entidades de representação sindical docente.

Do ponto de vista teórico, considera-se entidade de representação sindical docente aquelas que, além de representar politicamente os interesses corporativos ou mesmo os interesses difusos de professores, são capazes de firmar pactos ou acordos com outros atores sociais com validade institucional legal², ou seja, são capazes de representar legalmente interesses trabalhistas dos professores, diretamente ou de forma derivativa. Do ponto de vista empírico, esta definição envolve tanto uma entidade nacional, a Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE), como uma estadual, no caso, a Federação dos Trabalhadores em Educação do Mato Grosso do Sul (Fetems), e os diversos sindicatos de trabalhadores em educação ou de profissionais do magistério de base estadual ou municipal. Também estão inclusos nesta definição alguns sindicatos de servidores públicos municipais que acolhem em seu interior a representação trabalhista de professores ou outros profissionais da educação. Por fim, é importante salientar que não compõem a referência empírica deste texto os sindicatos de profissionais da educação das instituições privadas de ensino ou das instituições de ensino superior, sejam estas públicas ou privadas.

Os conflitos e as disputas ao redor de um Piso Nacional dos Professores e a consequente fixação de algum parâmetro legal, segundo Fernandes e Rodriguez (2011) e Monlevade (2000), remetem ao Império, com a sanção de dois

2 Para um debate sob as diferentes formas teóricas de compreender a organização e a ação sindicais, ver Costa (2011). Para uma maior ênfase no aspecto racional legal das instituições sindicais, que aqui é utilizado para diferenciar sindicato docente e associação docente, ver Crozier, (1981).

decretos imperiais, em 26 de julho de 1827, e, na sequência, a Lei do Piso Salarial e a Lei Geral da Educação, ambas promulgadas em 15 de outubro de 1827. No entanto, ainda que essas referências tenham o valor histórico de registrarem a temática da desigualdade real e da necessidade política de estabelecer parâmetros de igualdade para o exercício da profissão em todo território nacional; não foram suficientemente fortes para iniciar uma consolidação institucional e legal sobre a regulamentação da remuneração docente nas diferentes regiões do Brasil. Este fato se deve, em parte, à ausência de uma real rede de ensino que buscasse a universalização da educação no período – é preciso lembrar que se tratava das aulas régias – e, por outro lado, a já existente descentralização política que resultava em alto nível de autonomia local, frente ao Estado nacional.

No final do século XIX, com a Proclamação da República e a construção de um sistema federativo, pouco foi alterado em termos de possibilidades de um piso salarial nacional. Um alto nível de descentralização política continuou sendo a regra e pouco se avançou em direção à universalização de ensino, seja com uma ampla rede nacional ou mesmo com o crescimento significativo de redes estaduais de ensino. O Estado Novo, contudo, já na década de 1930, promoveu uma maior centralidade política da União e um novo padrão de responsabilidades entre os entes federados. No que diz respeito aos direitos trabalhistas, o impacto dessas mudanças foi imediato, com a promulgação da Consolidação das Leis do Trabalho (CLT) e a fixação do salário mínimo. No entanto, a centralidade legislativa da União concentrou-se nas relações privadas de trabalho. No que tange ao trabalho no interior do serviço público, a autonomia dos entes federados prevaleceu e as desigualdades regionais, no que diz respeito às condições de trabalho e aos padrões de remuneração dos professores públicos, permaneceram inalteradas.

Apesar de não deixar de ser pauta dos professores, um piso salarial nacional deixou de ser uma reivindicação pública legitimada pelos outros atores do campo educacional, visto que a questão da universalização do ensino fundamental dominou o debate de quase todo o século XX. Assim, tanto ao longo do período democrático que se estendeu do final dos anos de 1940 ao início dos anos de 1960, como ao longo da ditadura militar, é a construção de uma ampla rede de ensino que dominou a cena dos conflitos no campo educacional e que orientou as principais decisões políticas.

No entanto, na medida em que as redes estaduais e municipais de ensino se consolidaram, ganhando maior dimensão, e a universalização dos oito anos de ensino fundamental obrigatório – preconizados por emenda constitucional em 1969 – aproxima-se de ser alcançada, as disparidades de remuneração regionais vão se tornando mais amplas, visíveis e acabam por ganhar a dimensão de um problema estrutural a ser enfrentado. Tal problema é definitivamente reconhecido por todos os atores do campo educacional, com a Constituição de 1988, em seu inciso V, do artigo 206:

V – valorização dos profissionais do ensino, garantido, na forma da lei, plano de carreira para o magistério público, com piso salarial profissional e ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, assegurado regime jurídico único para todas as instituições mantidas pela União (Brasil, 1988).

O referido inciso acabou sendo alterado duas vezes. Inicialmente, em 1998, com a emenda constitucional 19, que suprimiu a parte final do inciso (“assegurado regime jurídico único para todas as instituições mantidas pela União”); e mais tarde, em 2006, com a emenda constitucional 53, que substituiu profissionais de ensino, por profissionais da educação, com o intuito de incluir demais especialistas (pedagogo, educador infantil etc.), consolidando sua redação atual:

V – valorização dos profissionais da educação escolar, garantidos, na forma da lei, planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, aos das redes públicas (Brasil, 1988).

A mesma emenda constitucional 53 incluiu o inciso VIII, no mesmo artigo 206, quando se torna explícita a necessidade de definição de um piso nacional.

VIII – piso salarial profissional nacional para os profissionais da educação escolar pública, nos termos de lei federal (Brasil, 1988).

Consolidar o conceito de piso salarial como um preceito constitucional em 1988, contudo, não significou a implementação de qualquer parâmetro nacional de remuneração. Mas, fazê-lo, teve dois significados importantes. O primeiro é um registro empírico do qual podemos inferir a força mobilizadora e trabalhista que os professores desenvolveram e acumularam, principalmente após as greves de fins dos anos de 1970 e início dos de 1980, que constituíram

o germe de suas entidades sindicais³. O segundo, como afirmado acima, colocou no centro do debate a desigualdade nas condições de trabalho e remuneração nos diferentes entes federados. Diante desta centralidade, mesmo no contexto de reformas liberais dos anos de 1990, que, sob inspiração de organismos internacionais, atingiu toda a América Latina (Casassus, 2001), o problema não teve como ser ignorado ao longo da última década do século XX.

Em 1994, a CNTE⁴, já como entidade de representação trabalhista, é recebida pelo ministro da educação do governo Itamar Franco, Murilo Hingel, e consegue firmar um acordo nacional para a implementação de um piso nacional (Fernandes & Rodriguez, 2011). Ainda que o referido acordo tenha sido rompido pelo governo Fernando Henrique Cardoso, que assumiu a Presidência da República em 1995, a temática das desigualdades entre os entes federados continuou central para os problemas de financiamento da educação. Ela se mostrou presente na construção da política de fundos, através da lei 9 424/1996, que instituiu o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Lei do Fundef). Esta presença não se fez sentir como uma construção de um piso nacional, como reivindicava a CNTE e seus sindicatos filiados. No entanto, a exigência de planos de carreira e a obrigatoriedade da subvinculação de 60% dos recursos do fundo ao pagamento do magistério responderam, ainda que parcialmente, ao debate sobre as desigualdades regionais quanto à remuneração.

Nos anos 2000, a eleição de Luís Inácio Lula da Silva, em 2002, altera o cenário do debate. Sai um governo que via qualquer espécie de política salarial nacional como um entrave ao bom desenvolvimento da economia de mercado⁵.

3 Sobre as greves docentes no final da década de 1970 e início de 1980 e a consequente formação de um grupo dirigente, entre os professores, com características sindicais, ver Biasotto e Tetila (1991); Bulhões e Abreu (1992); Ferreira Jr. (2003); Nogueira (2005); Gerolamo (2009).

4 Após a Constituição de 1988 e o reconhecimento do direito à sindicalização dos servidores públicos, a antiga Confederação dos Professores do Brasil (CPB), que congregava diversas associações estaduais de professores, transformou-se na Confederação Nacional dos Trabalhadores da Educação (CNTE), reunindo não mais simples associações, mas sindicatos de trabalhadores em educação, com representação trabalhista.

5 Nunca é demais lembrar que um dos pilares do Plano Real, comandado pelo ministro da Fazenda Fernando Henrique Cardoso, no governo de Itamar Franco, foi o fim de uma política salarial nacional que havia pautado toda a economia brasileira nas décadas de 1960, 1970 e 1980.

Em contrapartida, a partir de 2003, entra um governo com compromissos com os setores sindicais, para o qual acordos ou legislações salariais nacionais são vistos como formas de garantir uma remuneração digna para setores menos organizados da classe trabalhadora. Tal oportunidade não foi negligenciada pelos atores sindicais. Para os trabalhadores do setor privado, tal conjuntura ideologicamente favorável foi transformada em pressão pela definição por uma política de Estado que visasse ganhos reais para o salário mínimo. No campo educacional público, a CNTE vislumbrou o momento de se construir, finalmente, a Lei do PSPN.

Em 2006, a CNTE elabora uma proposta de PSPN e, em 2007, apresenta-a ao Ministério da Educação, ao Conselho dos Secretários Estaduais de Educação (Consed), ao Ministério do Trabalho e Emprego e a encaminha ao Congresso Nacional, na forma de um projeto de lei (Fernandes & Rodriguez, 2011). Em paralelo, em abril de 2007, já no primeiro ano de seu segundo mandato, o governo Lula encaminha um projeto de lei de sua autoria, para implementar o PSPN. No dia 24 de abril de 2007, a CNTE demonstra sua insatisfação com o projeto originado no Executivo e, com apoio dos sindicatos a ela filiados, realiza um dia de marcha e paralisação nacional pela educação (Fernandes & Rodriguez, 2011). A partir daí, apoiada em outras manifestações e mobilizações ao longo dos anos de 2007 e 2008, a CNTE passa a influenciar e a negociar diretamente no Congresso Nacional, ao longo de todo o processo de tramitação do projeto de lei, que se encerra com a promulgação da lei 11.738/2008, em 16 de julho de 2008.

Desta forma, este artigo, ao analisar a ação da CNTE e de seus sindicatos a partir de uma fonte secundária, qual seja, as notícias e os relatos disponíveis no site da referida confederação, o faz dentro dos limites metodológicos que esta fonte secundária impõe. Ou seja, nosso material empírico recua até janeiro de 2008, contemplando apenas os seis últimos meses de tramitação do Projeto de Lei do Piso nacional. No entanto, mais que a disputas pela redação da lei, o que saltará aos olhos, a partir das próximas páginas, será o conflito e a disputa pela interpretação e implementação da lei, pois o mesmo material empírico se estende até agosto de 2013. Sigamos em frente, agora, diante de nosso material empírico.

A CNTE E O PSPN:

PROPOSTA DE LEITURA A PARTIR DE FONTES SECUNDÁRIAS

Para análise da ação das disputas em torno da aprovação e implantação da legislação do PSPN, optou-se, neste trabalho, por olhar para a CNTE a partir do que a entidade publicou como história da luta neste campo. Assim, apresenta-se uma análise documental a partir da fonte *Portal da CNTE*, na Rede Mundial de Computadores. No *Portal*, a entidade mantém um link denominado “Lutas da CNTE”. Entre os temas disponíveis da agenda sindical está o tema Piso Salarial e Carreira, com notícias e outros documentos disponíveis, referente ao período entre 2008 e 2013. A partir de notícias, *releases* e documentos disponíveis nesta fonte, procurou-se construir um panorama sobre como o tema “PSPN” ocupou a agenda sindical. Também buscou-se analisar que tipo de ações foram desencadeadas, quais os espaços privilegiados para as ações, quais foram os interlocutores principais e o conteúdo das ações em curso no período. O primeiro tratamento aos dados implicou em uma categorização temática para organizar a discussão. A Tabela 1 permite visualizar o primeiro momento do trabalho.

As notícias com maior incidência referem-se às “Ações da CNTE” e permitem observar como a entidade construiu a luta em defesa do PSPN. Na sequência, outros dois tipos de notícias aparecem com grande frequência. Uma agregada na rubrica “Interpretações da CNTE sobre o PSPN” retrata um tipo de ação específica de análise da entidade, congregando elementos técnicos, mas também dispensando um sentido político para a discussão do tema. O

TABELA 1
TIPO DE NOTÍCIAS SOBRE PISO SALARIAL E CARREIRA
NO PORTAL DA CNTE – LUTAS DA CNTE

Tipo	Número de notícias (2008-2013)
Ação CNTE	44
Interpretação da CNTE sobre o PSPN	22
Ação dos sindicatos filiados	22
Ação do Legislativo	16
Ação do Executivo	12
Situação do PSPN nos estados e municípios	7
Moção de apoio	4
Ação do Judiciário	3
Total	130

Fonte: CNTE (2014).

outro tipo refere-se à “Ação dos sindicatos filiados”. Essa categoria sinaliza a dimensão da capilaridade do debate na base da CNTE. Em seguida, aparecem notícias sobre “Ações do Legislativo” e do “Executivo”. Essas notícias revelam a frequência e a intensidade da interlocução institucional ao longo do processo de disputa pelo PSPN, da mesma forma caracterizam os espaços formais onde a disputa ocorre. O mesmo pode-se dizer das notícias que inserem as “Ações do Judiciário”, dado o processo de disputa pela constitucionalidade do piso. Por seu turno, “Situação do PSPN nos estados e municípios” faz referência, em alguma medida, à ação técnico-política da CNTE, na medida em que são notícias de diagnósticos e de incentivo à mobilização. Finalmente há quatro notícias sobre “Apoios” recebidos pela entidade em momentos específicos. Estes apoios se manifestam na forma de moções.

TABELA 2
NOTÍCIAS COM DESTAQUE DO TEMA “AÇÃO DA CNTE”

Foco da ação	Número de notícias (2008-2013)
Análise jurídica/ política	7
Manifestação pública (nota, e-mail, carta)	10
Paralisação/mobilização	15
Participação audiência	6
Produção de proposta de lei	3
Reunião com entidades de base	3
Total	44

Fonte: CNTE (2014).

discussão da constitucionalidade e pela implantação do PSPN no contexto federativo brasileiro. A Tabela 2 sintetiza os elementos encontrados neste nível específico da análise.

Como esperado, a maior incidência de notícias está no que tipificamos como ações de “Paralisação/mobilização”. Entram, aqui, ações relativas a dia de greve, mas também, marchas e similares em defesa do PSPN. Neste caso, o ano de 2011 é o que congrega o maior número de notícias, especialmente em torno de mobilizações de maio, junho e agosto, em defesa da constitucionalidade do PSPN. A CNTE acompanhou de maneira incisiva o processo no interior do STF. No dia 6 de agosto, a entidade sintetiza, nos seguintes termos, a aprovação da constitucionalidade da lei:

A partir desta categorização geral, cabe observar os desdobramentos em cada um dos temas. O primeiro tema refere-se à “Ação da CNTE”. Para este tema, novamente procedeu-se uma subdivisão que evidencia as principais estratégias da entidade, nos períodos de disputas para a aprovação da lei, de

No Plenário, 100 pessoas acompanharam o julgamento. Do lado de fora, aproximadamente 300 educadores assistiram, em telão instalado pela CNTE, ao voto de cada ministro. Após advogados terem discursado a favor e contra a Ação, o ministro relator Joaquim Barbosa proferiu voto e considerou a Ação Direta de Inconstitucionalidade (Adin) 4.167 improcedente. Seguiram com o relator, os ministros Luís Fux, Ricardo Lewandowski, Celso de Mello e Ayres Britto. Em favor dos governadores “traidores da educação pública” foram os ministros Gilmar Mendes e Marco Aurélio. As ministras Ellen Gracie e Carmen Lúcia votaram pela improcedência parcial da Ação. A cada voto proferido pelos ministros, a reação dos educadores que se concentravam na Praça dos Três Poderes era grande. Vaías, aplausos, gritos afirmando que “Piso é Lei” podiam ser ouvidos por quem passava no local. Ao fim do julgamento, o presidente da CNTE se dirigiu aos educadores que permaneciam na Praça dos Três Poderes e comemorou com eles a vitória (CNTE, 06.04.11).

Observe-se que o julgamento da Adin aconteceu em abril. Assim, após este julgamento, a manutenção das mobilizações teve relação direta com a cobrança da efetivação da lei do PSPN, dando prosseguimento às disputas em torno da interpretação da lei do PSPN. Na tipificação dos focos de ação estão contidas as “Análises políticas/jurídicas” da lei e “Manifestações públicas”, via notas que visam prestar esclarecimentos, contestar manifestações do governo federal ou governos estaduais/municipais em relação à Lei do Piso. Estes dois blocos de manifestações se relacionam com o que, na Tabela 1, a apresentar nosso primeiro filtro, chamamos de “Interpretação da CNTE sobre o PSPN”.

No primeiro destes blocos – “Análises políticas/jurídicas” – estão análises mais pormenorizadas sobre o projeto de lei, sobre o significado da lei aprovada e sobre o significado da Adin impetrada no Supremo. No caso das “Manifestações públicas (nota, e-mail, carta)”, presentes na Tabela 2, em geral, são análises que podem ser caracterizadas como respostas a movimentos pontuais da conjuntura. Ou seja, ainda que notas com argumentos técnicos e/ou jurídicos, estes respondem, de forma imediata, à necessidade de manifestação rápida da entidade frente a elementos da conjuntura. Um exemplo é a nota de contraponto a declarações da secretária de Educação do Rio Grande do Sul (17.09.2008) que afirmava que a Lei do Piso “não vai pegar”, pois não há recursos para isto; ao que a CNTE rebateu reafirmando a defesa da lei do PSPN, com seu processo de 14 meses de tramitação e a aprovação por unanimidade no Congresso Nacional, além da previsão de complementação da

União para o pagamento do mesmo. Outro exemplo é a notícia de janeiro de 2010, na qual a CNTE condena sugestão do governo para reajuste do piso (CNTE, 12.01.2010). Na interpretação da entidade, cabe ao MEC, a partir da Lei do PSPN, *definir* o percentual de reajuste do piso e não *sugerir* reajustes (grifos nossos).

A composição de estratégias de respostas rápidas à conjuntura e as análises aprofundadas sobre os termos da lei ilustram de forma consistente a centralidade do PSPN na agenda da entidade nacional e a centralidade da CNTE na orientação de seus sindicatos. Esta centralidade dupla configura a capilaridade da confederação nos estados brasileiros. Aqui o tipo de notícias “Ação dos sindicatos filiados” – nosso segundo corte de análise e que aparecerá de forma sistemática no Quadro 1 – dá uma dimensão da transposição da agenda nacional, para o âmbito local. Este elemento é essencial na ação política sindical docente, pois a forma do pacto federativo brasileiro implica que a lei do PSPN apenas se efetive quando cada ente federado incorporar, na legislação local (estadual, municipal e do Distrito Federal), os elementos constantes da legislação federal.

Novamente, procurou-se tipificar o conteúdo das notícias referentes ao tema. Estas tipificações estão no Quadro 1. Neste caso, identifica-se, na primeira coluna, o estado da federação que origina a notícia. Porém, esta pode ser originada por entidade estadual ou entidade municipal filiada à CNTE. Para nossos propósitos analíticos, tal diferenciação é desnecessária. Nos tipos de ações buscou-se manter a mesma lógica das ações da CNTE, ou seja, o termo “Manifestação pública” refere-se a notas, *releases* e similares emitidos pelos sindicatos filiados; “Mobilização” refere-se a greves, paralisações ou outro tipo de ato de rua em defesa do PSPN. Incluíram-se, na categoria “Diagnóstico”, notícias que evidenciam a situação peculiar do estado e/ou município. E, nas categorias “Audiência pública” e “Mesa de negociação”, incluíram-se atividades relativas a sessões nos legislativos locais ou negociações com os governos locais. No Quadro 1 destaca-se ainda a data da notícia, no sentido de vislumbrar a sincronia ou diacronia da pauta nacional com as ações locais. E, por fim, destaca-se o título da notícia, que, neste quadro, opera como resumo do foco principal da ação da entidade local, em cada momento.

Observe-se que há um número elevado de notícias (22), nesta categoria da tipificação, e que a concentração maior do conjunto de notícias veiculadas é

QUADRO I
NOTÍCIAS COM DESTAQUE DO TEMA “AÇÃO DOS SINDICATOS FILIADOS”

UF	Tipo de ação	Data	Título da notícia veiculada
MG	Audiência pública	04.05.2011	Piso da educação é debatido em Audiência Pública em MG
MT	Diagnóstico	28.04.2010	À Educação o que é da Educação: Trabalhadores iniciam luta pelo piso
MT	Diagnóstico	12.05.2010	Sintep/MT luta pela aplicação do reajuste do Piso Salarial
PE	Manifestação pública	12.01.2010	Governo de Garanhuns anuncia Piso Salarial de 1.132,40 e PCC dos Professores
BA	Manifestação pública	20.01.2010	Município de Amargosa (BA) aprova PCC e estipula piso de R\$ 1.300
MT	Manifestação pública	12.03.2010	Seminário discute estratégias de luta pelo PSPN
GO	Manifestação pública	16.04.2010	Sintego pede agilidade no andamento de projeto de lei sobre Piso
MT	Manifestação pública	03.05.2010	Demora do STF em julgar ADI contribui para descumprimento da Lei do Piso
MT	Manifestação pública	04.05.2010	Oficina em Sinop aborda estudo das receitas para implantação do piso
MT	Manifestação pública	17.05.2010	Gestores insistem em desrespeitar Lei do Piso
MT	Mesa de negociação	30.09.2009	Audiência entre Sintep/MT e Seduc discute Piso Salarial e hora-atividade
Vários	Mobilização	17.10.2008	Professores fazem campanha para defender o piso
SC	Mobilização	04.03.2010	Magistério nas ruas em defesa da implantação do Piso Salarial
MT	Mobilização	09.03.2010	Prefeitura ameaça retaliar paralisação dos trabalhadores da educação
RS	Mobilização	10.03.2010	Fórum dos Servidores realiza encontro estadual para organizar Campanha Salarial Unificada
MT	Mobilização	11.03.2010	MPE tenta intimidar paralisação na rede de ensino de Vila Rica
MS	Mobilização	26.03.2010	Fetems sai às ruas em defesa do piso salarial
BA	Mobilização	07.04.2010	Trabalhadores em educação de Jequié aprovam paralisação municipal pelo reajuste do Piso Salarial
AP	Mobilização	08.04.2010	Sinsepeap pressiona prefeitos para que apliquem piso salarial defendido pela CNTE
MT	Mobilização	13.04.2010	Sintep/MT aprova luta pelo Piso Salarial de R\$ 1.312,00
PR	Mobilização	16.04.2010	Escolas realizam debates e aulas de 30 minutos sobre o Piso no Paraná
MG	Mobilização	20.04.2010	Sind-UTE/MG repudia posição do Governo mineiro em relação à implementação do Piso Nacional

Fonte: CNTE (2014).

do ano de 2010. Ainda que estas não cubram toda a base da CNTE – pois há implicações derivadas da organização das entidades filiadas para enviarem as notícias à confederação –, destaca-se, aqui, a unidade da agenda que percorre as cinco regiões do país. No geral, o quadro informa que as negociações locais

incorporam o debate nacional, certamente em razão de o tema constituir-se em demanda efetiva das redes públicas. Mas, o elemento importante para a análise é que o Quadro 1 sugere uma unidade de ação que percorre os diversos entes federados.

O tipo de ação veiculado com maior frequência pelos estados é de “Mobilização” (11 vezes). Neste caso, a primeira notícia é de 2008 e se relaciona, especificamente, com um dia de manifestação nacional em defesa do PSPN, e a repercussão desta agenda em diferentes estados. Observe-se que a notícia destaca que esta já era a segunda data nacional de mobilização de 2008. Porém, não era uma convocação paredista:

Professores de pelo menos dez estados do país mobilizaram-se nesta quinta (16), mais uma vez, para defender a implementação da Lei do Piso Nacional do Magistério. Os estados participantes apurados até o momento pela Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE) são: Alagoas, Bahia, Goiás, Paraíba, Paraná, Pernambuco, Rio Grande do Sul, Santa Catarina, São Paulo e Sergipe. Nesta sexta (17), a CNTE terá um balanço das ações e espera incluir novos estados nessa lista. Sancionada há três meses pelo presidente Lula, a lei estabelece o piso de R\$ 950 para a categoria e vem sendo questionada por alguns estados e municípios, que alegam que não terão dinheiro suficiente para arcar com a nova despesa. O piso entra em vigor em 1^o de janeiro de 2009. Ao contrário do que ocorreu no mês passado, não foi convocada paralisação das atividades em nenhum estado. Para chamar a atenção para a importância de um piso para os professores, sindicatos organizaram manifestações em Assembleias Legislativas, panfletagens, audiência e reuniões (CNTE, 17.10.2008).

As demais notícias sobre mobilização referem-se ao ano de 2010 e, nestes casos, tanto enfatizam ações explicitamente de defesa ou conquista do PSPN em estados e ou municípios, quanto destacam a agenda de campanhas salariais específicas que são um momento forte de debate sobre o PSPN, no contexto geral das negociações de remuneração do magistério.

As notícias reunidas no Quadro 1, sob a denominação “Manifestação pública”, também dão conta de conquistas locais com relação ao piso, ou ainda, de problemas e estratégias locais para a discussão das condições de remuneração docente. As notícias, na categoria “Diagnóstico”, têm a peculiaridade de retratarem razões locais ligadas, especialmente, ao financiamento da educação que explicam o descumprimento do PSPN e, por vezes, agravam a situação.

Estas notícias de “Diagnóstico” do Quadro 1 vão na mesma direção que as notícias categorizadas no primeiro filtro, como referentes à “Situação do PSPN nos estados e municípios” (Tabela 1). Nos dois casos, expressam uma articulação da CNTE com as entidades filiadas para manter um diagnóstico nacional do cumprimento da Lei do Piso nos estados. Na Tabela 1, há sete notícias que se somam às duas que aparecem no Quadro 1. Nos anos de 2011, 2012 e 2013, a entidade publicou tabelas informando a situação de desrespeito ao PSPN, mapeando os vencimentos iniciais dos professores com nível médio, nível superior, jornada e carga horária de hora-atividade, nas redes estaduais. O documento disponível em cada um dos três anos atualiza a situação do cumprimento do PSPN e evidencia uma articulação no âmbito estadual, para monitoramento da situação do magistério.

Cabe destacar que a informação de vencimento e jornada dos professores, no Brasil, é muito polêmica e de difícil acesso. Os dados do Censo Escolar não contêm as informações de remuneração de professores e as informações de jornada são parciais. Isto ocorre porque o Censo Escolar mapeia, com precisão, as jornadas dos estudantes, porém, estas não coincidem, necessariamente, com as jornadas dos trabalhadores. Assim, o documento produzido pela CNTE ganha relevância ao dar visibilidade às condições de cumprimento, ou não, da lei, num cenário nacional escasso de informações. Tanto que tem se tornado fonte de estudos sobre a remuneração docente (Camargo *et alii*, 2009).

Outro tipo de notícias categorizadas na Tabela 1 está em “Moções de apoio”. No entanto, faz-se desnecessário uma nova tabela que organize em categorias estes registros, pois se trata de apenas quatro notícias. Nestas, duas são de organizações do movimento sindical – CUT e Internacional da Educação para América Latina. Através das moções, as duas entidades manifestaram-se favoráveis ao PSPN em dois momentos diferentes. A primeira, em 2008, no contexto que antecede a Ação de Inconstitucionalidade do PSPN. E a segunda, já em 2012, no contexto de tramitação do Plano Nacional de Educação, articulando a defesa do PSPN com a ampliação do investimento em educação para 10% do PIB. As duas outras manifestações são interessantes por razões diferentes. Uma moção é de 2011, e foi aprovada no XXXI Congresso Nacional da CNTE, sendo dirigida à própria confederação. Assim, os trabalhadores da base, reunidos em sua instância decisória, reforçam e orientam a luta da entidade na defesa do PSPN. A moção afirma:

A aprovação da Lei do Piso Nacional é uma vitória dos(as) trabalhadores(as) em educação. Não pode ser revogada, seja pelo Judiciário ou pelos tradicionais inimigos do ensino público. Há dinheiro suficiente para o cumprimento integral da lei, respeitando os planos de carreira, tanto nas prefeituras quanto nos estados. Somente a luta nacional pode garantir a aplicação da lei em todo o território nacional. A CNTE deve exigir dos governadores eleitos que retirem o pedido de inconstitucionalidade que está no STF. Da mesma forma, deve marcar uma audiência com a presidente Dilma Rousseff para cobrar o compromisso do governo federal com a totalidade da Lei, enviando, se necessário, dinheiro para estados e municípios (CNTE, 24.01.2011).

A outra moção, também de 2011, é do Partido dos Trabalhadores. Este é o partido que ocupa o Poder Executivo nacional durante todo o período de negociação e aprovação do PSPN. Também administra diferentes governos locais e nem todos cumprem o piso salarial. A divulgação da moção parece se relacionar com um fato específico. Em 2010, o Partido dos Trabalhadores vence as eleições para o governo do estado do Rio Grande do Sul. A governadora anterior, que pertencia a outro partido – o PSDB – havia assinado a Adin contra o PSPN. O governador Tarso Genro (PT), que assumiu o governo em janeiro de 2011, informa ao Supremo Tribunal Federal que o governo do estado não tinha mais interesse na ação. Desta maneira retira o Rio Grande do Sul da Adin. Ainda assim, ao longo do ano, as disputas em torno do piso seguem e o diretório do PT manifesta-se oficialmente a favor do piso em novembro daquele ano, aparentemente na perspectiva de se diferenciar dos demais partidos.

O que estas duas moções têm em comum é o fato de serem assinadas e dirigidas pelos mesmos personagens coletivos. Ou seja, a primeira moção é assinada pela CNTE (seu congresso de delegados) e dirigida à própria CNTE (sua direção). Quanto a segunda, é assinada pelo Partido dos Trabalhadores e dirigida a um governo presidido pelo próprio Partido dos Trabalhadores. Para sermos rigorosos do ponto de vista sociológico e político, um congresso de delegados e uma direção sindical, ou, um partido e o governo de um partido, não são exatamente os mesmos atores sociais. Mas a existência destas moções revela as tensões internas de entidades coletivas de representação (confederação sindical e partido), na luta pela efetivação de uma política pública concreta.

Os demais tipos de notícias, encontrados no *Portal* e referentes ao PSPN, dão conta dos interlocutores e/ou adversários da CNTE e dos espaços institucionais em que se trava a luta. Evidentemente, as arenas do Legislativo e do Executivo são preponderantes na aprovação da lei e em sua implementação. Neste sentido, os titulares dos poderes Executivos nacional e locais são interlocutores privilegiados no debate. No caso específico da Lei do PSPN, a arena do Judiciário se apresenta devido a ação de inconstitucionalidade movida por cinco governadores. Mas as notícias relativas ao Judiciário são pontuais, tendo como referência sempre o trâmite da Adin no Supremo.

As três notícias neste tema são de 2011 e 2012. E se referem ao julgamento e à publicação do acórdão da decisão. As notícias referentes ao Poder Executivo cobrem todo o período de análise – 2008 a 2013 –, e aquelas que dizem respeito ao Poder Legislativo estão registradas entre 2008 e 2012. Algumas apresentam apenas fatos corriqueiros do exercício do poder e se constituem quase como *releases* sobre iniciativas do ministério ou do próprio ministro. Por exemplo, quando a CNTE noticia, em 1º de agosto de 2013, que o ministro Aloizio Mercadante homologou o Parecer n.º 18/2012 do CNE/CEB. Noutros, a CNTE intervém sobre o conteúdo dos pronunciamentos ou deliberações do Executivo, reinterpretando-os e repercutindo-os em sua página. Neste caso, torna-se evidente o esforço para manter a base informada das disputas em torno da lei, pelo filtro interpretativo da própria entidade.

O Quadro 2 apresenta a síntese das notícias organizadas nas categorias descritas acima. Novamente, optou-se por deixar, em destaque, o título da notícia como resumo dos temas em destaque. Por outro lado, agora, insere-se uma coluna denominada “sujeito principal da notícia”. Aqui, busca-se evidenciar quem é o interlocutor principal de preocupação da CNTE. Ou seja, quais setores ou órgãos do Estado a entidade está destacando como responsáveis por determinada ação no processo de disputa pelo piso.

No campo do Poder Executivo, o interlocutor privilegiado da CNTE é o Ministério da Educação, o que era esperado. Entram em cena, também, os governadores. Estes se relacionam diretamente ao fato de que a Lei do PSPN implica ação, imediata, dos entes federados na adequação de seus planos. No âmbito do Legislativo, os interlocutores podem ser tanto uma comissão específica, como deputados ou senadores, a depender do momento da tramitação do projeto. Porém, isto é, de certa forma, evidente.

QUADRO 2
 NOTÍCIAS COM DESTAQUE PARA
 “AÇÕES DO EXECUTIVO, DO JUDICIÁRIO E DO LEGISLATIVO”

Tipo	Manchete	Sujeito principal da notícia
Ação do Executivo	Dia e hora marcados. O Piso nacional será sancionado no dia 16	PR
	CNTE divulga nota pública em defesa do Piso Salarial Nacional	Conselho Secretários Estaduais de Educação
	Comissões aprovam atualização do piso nacional dos professores pelo INPC	MEC
	Professor terá piso acima de R\$ 1.000,00	MEC
	Pelo menos 100 municípios do RN podem receber auxílio para pagar piso do magistério	MEC
	Haddad admite que Piso Nacional está aquém do necessário	MEC
	Pr. Lula e ministro da Educação defendem Piso e Carreira na Conae	MEC e PR
	Governador do RS pede exclusão do estado em ADI contra o Piso	Governador
	Comitê discute aplicação da prova nacional de ingresso na carreira docente em 2012	Inep
	MEC anuncia reajuste de 22,22% para o Piso Nacional do magistério	MEC
	Aloizio Mercadante se compromete a homologar o parecer da jornada do piso do CNE/CEB	MEC
	Aloizio Mercadante homologa o Parecer n.º 18/2012 do CNE/CEB	MEC
Ação do Judiciário	Governadores são derrotados no STF	STF
	STF publica acórdão sobre piso salarial do magistério	STF
	Julgamento no STF sobre o piso do magistério é adiado	STF
Ação do Legislativo	Acompanhe a tramitação do Projeto de Lei do Piso Salarial Nacional no Congresso	Congresso Nacional
	CCJ adia votação do Piso	Congresso Nacional
	Piso Salarial Nacional segue, enfim, para o Senado	Congresso Nacional
	Câmara aprova piso de R\$ 950,00 para professor	Congresso Nacional
	CNTE pressiona pela implantação imediata do Piso Salarial	Congresso Nacional
	Lei 11.738/2008	Congresso Nacional
	Correção do Piso Nacional	Congresso Nacional
	Ideli condena ação de governadores contra piso salarial dos professores	Senado Federal
	Audiência discute atualização do Piso Nacional de Professores	Câmara dos Deputados
	CNTE lamenta mudança na regra de correção de piso salarial de educador	Câmara dos Deputados
	PEC autoriza criação de pisos salariais estaduais para professores	Câmara dos Deputados
	Piso para professor de escola particular poderá ser de R\$ 950	Câmara dos Deputados
	Professores: projeto de lei (PL) 6.956/10 discute jornada e piso na rede privada	Câmara dos Deputados
	Em nota oficial, CNTE denuncia rebaixamento do índice de reajuste do piso	Câmara dos Deputados
	CNTE defende melhor gestão dos recursos para cumprimento da Lei do Piso	Câmara dos Deputados
	“Aprovação de 10% do PIB é vitória de quem defende a educação pública de qualidade”	Câmara dos Deputados

Fonte: CNTE (2014).

Mas há outro padrão de notícias sobre ações do legislativo que não são tão evidentes *a priori*. São notícias que incluem outros projetos de lei. Ou seja, promovem diálogos entre a tese do PSPN e a de outros projetos. E, aqui, estas notícias se apresentam sob duas lógicas. A primeira diz respeito a projetos que se relacionam indiretamente com o PSPN – por exemplo, a discussão de uma legislação de piso para os professores da iniciativa privada. Na segunda, os projetos decorrem da própria lei do PSPN – um exemplo é a disputa em torno de projetos que pretendem alterar o fator de correção do piso. A Lei 11.738/2008 fixou que o piso seria reajustado em função do crescimento da receita do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização do Magistério (Fundeb). Esta forma de reajuste é ponto de polêmica em muitos momentos. E esta polêmica está expressa em diferentes notícias ao longo do período analisado. Porém, desta polêmica decorre, especificamente, um novo projeto de lei. Segundo a notícia da CNTE:

A Comissão de Finanças e Tributação (CFT) da Câmara dos Deputados aprovou, no último dia 23 de novembro, parecer do deputado José Guimarães (PT-CE), que estabelece o INPC/IBGE como único índice de reajuste anual do PSPN. Isto contrapõe-se a lei do PSPN de que o reajuste do piso decorre do valor anual do Fundeb e, segundo avaliação da CNTE, impede a perspectiva de aumento real do valor do piso (CNTE, 25.11.2011).

Este tipo de projeto de lei torna o campo do Legislativo um espaço contínuo de disputa e exige monitoramento frequente. Ao aprovar a lei, desloca-se o campo da disputa para os entes subnacionais para sua efetivação. No entanto, o processo de implantação da lei mobiliza novos atores e abre novas demandas de regulamentação ou revisão, que podem comprometer as conquistas. Assim, a ação nacional da CNTE parece ter, no Legislativo, um campo de batalha constante.

O mapa construído não pretende ser exaustivo, contudo, permite ler a agenda sindical e evidenciar prioridades pela ótica da própria entidade protagonista. Assim, as notícias, como fontes empíricas, revelam, ao mesmo tempo, informações, ações e interpretações, o que permite aproximar a pauta geral e as modulações que a entidade quer fazer aparecer, no interior da luta pelo sentido dos acontecimentos que cercam a lei do PSPN. Frente a este mapa, cabe passar a algumas tendências gerais de interpretação desta agenda.

NOTAS SOBRE A AÇÃO SINDICAL E A POLÍTICA EDUCACIONAL

Diante do mapa traçado anteriormente, há alguns elementos que podem ser registrados como características da ação sindical docente frente às políticas educacionais. Algumas destas características são evidentes e previamente esperadas.

A primeira diz respeito à capacidade de interlocução das entidades sindicais com os Poderes Executivos. Podemos dizer que esta capacidade era previamente esperada, pois se trata de uma característica que, desde o início dos anos de 1990, vem sendo observada, principalmente em níveis estaduais e municipais. Em todo o processo de construção dos planos de carreiras, que se seguiram à Lei do Fundef, como na própria atuação no interior dos Conselhos de Acompanhamento e Controle Social do Fundef, esta característica foi registrada na literatura. Em artigo anterior, já havíamos registrado tal fenômeno (Ferraz & Gouveia, 2011). O que se revela novo, aqui, é a forte interlocução em nível nacional. A questão em aberto é se o crescimento desta interlocução da entidade nacional reflete uma maior capacidade nacionalmente organizada do movimento sindical docente, ou, se uma maior ação da União, no ordenamento das políticas educacionais, potencializou as ações coordenadas pela CNTE. As duas possibilidades de interpretação não são, necessariamente, excludentes entre si. No entanto, outros autores também já registraram esta capacidade de interlocução, ao analisar a CNTE (Gindin, Fontoura & Gentili, 2008; Ferraz & Gindin, 2014).

A segunda característica digna de nota é a presença constante do sindicalismo no interior do Parlamento. Em outras palavras, como poder institucional, o Parlamento se constitui em importante interlocutor, mas, ao mesmo tempo, consolida-se como arena de luta constante do movimento sindical docente. Rafahim (2012), ao reunir direito trabalhista e direito administrativo em um debate sobre valorização profissional, registrou uma questão estrutural e fundamental da ação sindical de servidores públicos, que aqui vem a ser confirmada. Mas, vejamos o que diz o autor:

Considerando a natureza jurídica dos sindicatos de servidores públicos, em razão do princípio da legalidade, regime jurídico de direito público dos servidores, supremacia do interesse público e regras de finanças públicas, o Sindicato dos Servidores do Magistério Municipal de Curitiba (Sismmac), assim como outras entidades de servidores públicos, apresenta algumas especificidades que o diferencia dos sindicatos do setor privado, pois impõe limites, uma vez que o gestor não tem total autonomia sobre

os recursos públicos como tem o capitalista sobre os recursos de sua empresa (Rafahim, 2012: 51).

Em outras palavras, o autor revela que não há ação sindical docente da rede pública que consolide um novo direito ou conquista da categoria sem a necessidade da cobertura de uma lei específica. Caso contrário, o princípio da legalidade, a supremacia do interesse público e os demais princípios do direito administrativo seriam violados. Portanto, qualquer reivindicação, da CNTE ou de seus sindicatos, passa, necessariamente, pela interlocução com o Executivo, mas, também, pela ação explícita do parlamento. Assim, a vigilância e a ação sobre os parlamentares são continuamente necessárias, pois uma demanda sindical para se efetivar necessita virar lei; e uma lei votada à revelia da entidade sindical tem o poder de pôr fim a uma demanda.

Menos evidentes, contudo, são as características assumidas pelas ações que colocam em movimento, sincrônico ou diacrônico, a CNTE e seus sindicatos. Neste sentido, o Quadro 1, que organiza as notícias com destaque do tema “Ação dos sindicatos filiados”, sugere um conjunto de considerações. Podemos resumir estas considerações em uma dicotomia entre a unidade temática e a diversidade temporal. Quando falamos em unidade temática, pretendemos deixar explícito que ao longo dos anos de 2008, 2009, 2010, 2011, 2012 e 2013, o PSPN é pauta obrigatória na CNTE e, igualmente, em seus sindicatos. Não é possível concluir, contudo, se essa unidade temática deriva da lei aprovada – que organiza o universo cognitivo da política –, ou da capacidade prévia de articulação da confederação junto a seus sindicatos.

No entanto, o mesmo o Quadro 1 demonstra que as mobilizações ou manifestações públicas não ocorrem nos mesmos dias, ou nos mesmos meses, nos diferentes estados. Isso indica que, ainda que haja uma capacidade de unidade temática, há uma dependência da conjuntura local para a temporalidade da ação. Entretanto, registrar esta diversidade temporal não significa revelar a fragilidade ou insuficiência da ação sindical nacionalmente organizada. Ao contrário, parece-nos que esta diversidade temporal é o fazer ver empírico de uma estrutura sindical, social e política que conspira significativamente a favor de uma dispersão da ação. O esforço da CNTE e de seus sindicatos busca enfrentar esta dispersão estrutural, a partir da unidade temática.

Em outras palavras, a estrutura sindical que aposta em sindicatos de base municipal como unidades primordiais da representação trabalhista, o pacto federativo que pulveriza o Estado em quase seis mil patrões autônomos dos

servidores públicos e a cultura política que privilegia a consolidação dos poderes locais são obstáculos significativos para serem superados na construção de qualquer unidade de corte classista entre os servidores públicos brasileiros. Assim, a unidade com que a CNTE tem pautado seus sindicatos nos últimos anos⁶ constitui-se em um achado empírico de relevância.

Mas o achado empírico não se resume a encontrar a unidade. A sincronia/diacronia, entre o tema que inspira a ação e a execução da ação, revela-se um dado fundamental para compreender a dinâmica política da atividade sindical docente. É uma questão sociológica de fundo que se abre como possibilidade organizativa e reflexiva do próprio pensar e conceber o objeto de estudo, por parte do pesquisador. E este dado encontrado (unificar a temática da política, sem unificar o tempo da ação política nas entidades sindicais), que reorganiza o objeto de estudo do ponto de vista teórico e metodológico, pode, através da analogia, reorganizar, também, o próprio objeto de estudo da política educacional. Ou seja, por que não olhar para a política educacional, com a perspectiva de se questionar sobre as possibilidades de unidades temáticas e diversidades temporais das ações entre os entes federados?

No entanto, este texto não é capaz de levar mais adiante este raciocínio. Faltam-nos dados empíricos para tal empreitada. Contudo, pleitear a necessidade de hipóteses assim construídas nos estudos futuros, parece-nos uma contribuição relevante. Mas, não vamos nos deter em reflexões epistemológicas, pois, não é este o objetivo deste texto. Assim, vamos dirigir, novamente, o olhar para os nossos dados e destacar uma última característica na ação sindical docente, frente à política educacional e, com isso, finalizar o próprio texto. Esta característica pode ser descrita como uma capacidade de mobilização política altamente articulada a uma capacidade de operar a agenda, os saberes e os conhecimentos internos à política educacional. Em outras palavras, a ação sindical docente brasileira, hoje, é tanto um exercício político, no sentido de disputa pública por interesses materiais (Marx, 2012) e/ou interpretações cognitivas do mundo social (Rancière, 1996), como um exercício técnico-político de disputa pelas possibilidades de operacionalização e movimentação das estruturas institucionais, burocráticas e legais do Estado.

6 A luta pelo PSPN é um dos momentos em que a CNTE demonstrou esta unidade. As ações dos sindicatos filiados à CNTE, nas etapas municipais e estaduais das duas conferências nacionais de educação, não nos parece ficar atrás nesta sua capacidade de unidade temática de ação.

REFERÊNCIAS

BIASOTTO, W. V.; TETILA, J. L. *O movimento reivindicatório do Magistério Público Estadual de Mato Grosso do Sul – 1978-1988*. Campo Grande: UFMS, 1991.

BRASIL. *Constituição Federal*. Brasília: Editora do Senado Federal, 1988.

———. Lei n.º 9424/1996: Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério, na forma prevista no art. 60, § 7º, do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19424.htm>. Acessado em: Ago. 2014.

———. Lei n.º 11738/2008: Regulamenta a alínea “e” do inciso III do *caput* do Art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/11738.htm>. Acessado em: Ago. 2014.

BULHÕES, M. G.; ABREU, M. *A luta dos professores gaúchos – 1979/1991: o difícil aprendizado da democracia*. Porto Alegre: L&PM, 1992.

CAMARGO, R. B. *et alii*. Financiamento da educação e remuneração docente: um começo de conversa em tempos de piso salarial. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, v. 25, p. 341-363. São Paulo, 2009.

CASASSUS, J. A reforma educacional na América Latina no contexto da globalização. *Cadernos de Pesquisa*, n. 114, p. 7-28. São Paulo, Nov. 2011.

CONFEDERAÇÃO NACIONAL DOS TRABALHADORES EM EDUCAÇÃO (CNTE). *Piso salarial e carreira*. Disponível em: <<http://www.cnte.org.br/index.php/lutas-da-cnte/piso-salarial-e-carreira.html>>. Acessado em: Jul. 2014.

COSTA H. A. Do enquadramento teórico do sindicalismo às respostas pragmáticas. In: ESTANQUE, E.; COSTA, H. A. (Orgs.). *O sindicalismo português e a nova questão social: crise ou renovação?* Coimbra: Almedina; CES, 2011.

CROZIER, M. *O fenômeno burocrático: ensaio sobre as tendências burocráticas dos sistemas de organização modernos e suas relações, na França, com o sistema social e cultural*. Brasília: EdUnB, 1981.

FERNANDES, M. D. E.; RODRIGUEZ, M. V. O processo de elaboração da Lei n.º 11.738/2008 (Lei do Piso Salarial Profissional Nacional para Carreira e Remuneração Docente): trajetória, disputas e tensões. *Revista HISTEDBR OnLine*, n. 41, Mar. 2011. Disponível em: <<http://www.histedbr.fae.unicamp.br/revista/edicoes/41/index.html>>. Consultado em: Jul. 2014.

FERRAZ, M.; GINDIN, J. Sindicalismo docente no governo Lula: desafios de protagonismo e fragmentação. In: OLIVEIRA, R. V.; BRIDI, M. A.; FERRAZ, M. (Orgs.). *O sindicalismo na Era Lula: paradoxos, perspectivas e olhares*. Belo Horizonte: Fino Traço, 2014.

FERRAZ, M.; GOUVEIA, A. B. Política educacional pública e sindicalismo docente na região metropolitana de Curitiba (PR). *Jornal de Políticas Educacionais*, n. 10, p. 12-27. Curitiba, Ago.-Dez. 2011.

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

GEROLOMO, A. C. *Trabalhadores do ensino e Apeoesp: uma relação de conflito (1978-1989)*. São Paulo: Annablume, 2009.

GINDIN, J; FONTOURA, J; GENTILI, P. Los sindicatos docentes y las reformas educativas en América Latina – El caso brasileño. In: FUNDAÇÃO KONRAD ADENAUER. *Sindicatos docentes y reformas educativas em América Latina – Brasil*. Rio de Janeiro; Petrópolis: Konrad Adenauer; Vozes, 2008.

GOUVEIA, A. B. O financiamento da educação no Brasil e o desafio da superação das desigualdades. In: GOUVEIA, A. B.; SOUZA, A.; TAVARES, T. *Políticas educacionais: conceitos e debates*. Curitiba: Appris, 2011.

MARX, K. *As lutas de classe na França*. São Paulo: Boitempo, 2012.

MONLEVADE, J. A. C. *Valorização salarial dos professores*. Tese (Doutorado em Educação) – Unicamp, Campinas, 2000.

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

PINTO, J. M. R. A política recente de fundos para o financiamento da educação e seus efeitos no pacto federativo. *Educação & Sociedade*, v. 28, n. 100, p. 877-898. Campinas, Especial Out. 2007.

RAFAHIM, L. *Decisões judiciais e valorização dos profissionais do magistério de Curitiba*. (Dissertação de Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2012.

RANCIÈRE, J. *O desentendimento: política e filosofia*. São Paulo: Editora 34, 1996.



Expansão da educação superior no Brasil: trabalho docente e conflitos educacionais

Deise Mancebo*

INTRODUÇÃO

A educação superior passa por amplos processos de mudança nos últimos 20 anos, praticamente em todo o mundo. As reformas, onde ocorreram, invariavelmente remeteram à necessidade de expansão desse sistema de ensino, o que de fato tem ocorrido de forma abrangente, mesmo que a intensidade seja variável entre os países.

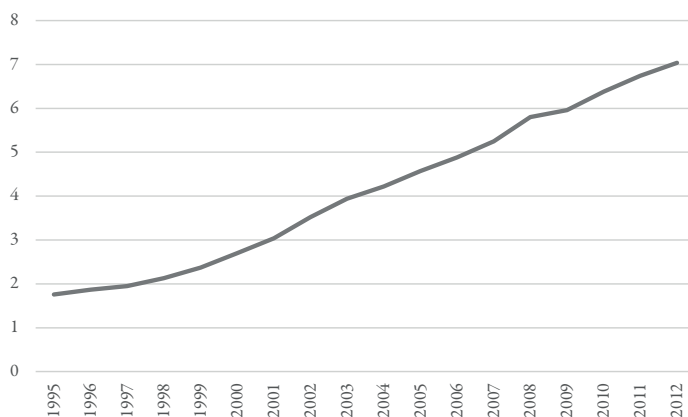
No caso brasileiro, se tomarmos os dados referentes às matrículas, temos a seguinte situação: entre 1995 e 2012 (data da última coleta), ocorreu um crescimento no número total de matrículas (presenciais e a distância), que passou de 1.759.703, em 1995, para 7.037.688, em 2012, o que representa um crescimento, portanto, da ordem de 300% para um período de 17 anos¹, conforme exibido no Gráfico 1.

Se, por um lado, a expansão engendrada nas últimas décadas pode ser percebida como positiva por ampliar o acesso da população ao ensino superior e por expandir as possibilidades de produção do conhecimento com o crescimento da pós-graduação, deve-se atentar para os efeitos perversos desse mesmo processo.

* Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ).

1 Todos os dados estatísticos apresentados neste texto foram retirados de: Brasil, Mec, Inep. Sinopses estatísticas do Censo da Educação Superior: 1995 a 2013. Brasília: MEC. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br/superior/censosuperior/sinopse/default.asp>>. Acesso em: 10 Ago. 2014.

GRÁFICO I
EVOLUÇÃO DAS MATRÍCULAS DOS CURSOS DE GRADUAÇÃO
PRESENCIAIS E A DISTÂNCIA NO BRASIL, 1995-2012 (EM MILHÕES)



Fonte: Brasil, MEC, Inep. Sinopses estatísticas do Censo da Educação Superior: 1995 a 2013.

A discussão das tendências da recente expansão da educação superior² é um tema complexo e, num esforço de síntese, há de se destacar:

1. o expressivo aumento das instituições de ensino superior (IES) com fins lucrativos, isto é, privado-mercantis;
2. algumas ações do governo federal, como a expansão de vagas, matrículas e cursos nas instituições federais de ensino superior (Ifes), seja pela multiplicação dos *campi* das Ifes já existentes, pela ampliação do número de instituições, ou ainda, mediante programas de reestruturação do setor, como é o caso do Programa de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni) e da recente reforma da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica;
3. a forte diferenciação de cursos, instituições e modalidades de ensino de graduação, cabendo destaque à utilização do ensino a distância (EaD)³.

2 Os dados e as análises aqui apresentados são resultados da pesquisa desenvolvida no âmbito do Observatório da Educação Políticas de Expansão da Educação Superior no Brasil, coordenada pela professora Deise Mancebo e desenvolvida por pesquisadores brasileiros pertencentes à Rede Universitas/Br e à Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (Anped). É financiada pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), pela Fundação de Apoio à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro (Faperj) e pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq).

3 Para uma análise mais completa do tema, dever-se-ia incluir um quarto eixo – a expansão da pós-graduação com redefinição de seus rumos no sentido do empresariamento do conhecimento – que por premência de tempo e espaço ficará para um outro texto.

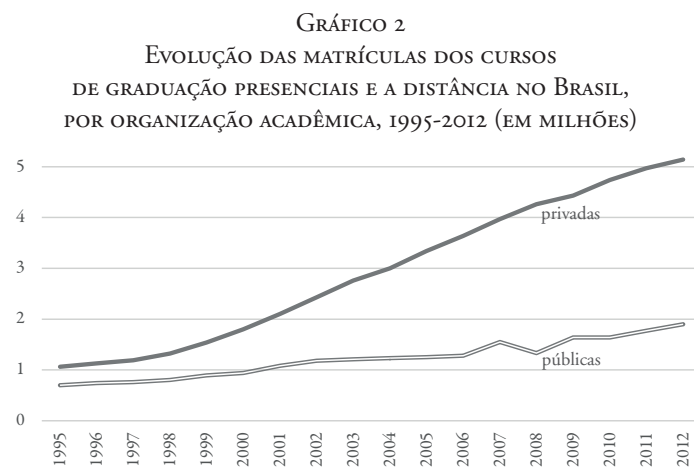
Neste texto, essas tendências serão problematizadas, tomando-se para a análise a evolução da educação superior a partir do ano de 1995 – ano da Reforma Administrativa do Estado brasileiro, que corresponde ao “estágio em que o mercado [passa a ser] o comandante indisputado de todas as instâncias do processo de reprodução material da sociedade” (Paulani, 2008: 110), e que produziu uma verdadeira matriz econômica, política, teórica e ideológica para a reforma das demais instituições da República, em curso até os dias atuais.

Ao final de cada um dos três eixos, serão apresentadas análises sobre o trabalho docente e os movimentos (conflitivos ou não) que esses trabalhadores construíram.

A EXPANSÃO DAS IES PRIVADO-MERCANTIS

Informes apresentados na Conferência Mundial sobre Educação Superior, organizada pela Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (Unesco), ocorrida em julho de 2009, em Paris, mostraram claramente o crescimento explosivo da oferta privada, que já detinha, na época, 30% da matrícula mundial no ensino superior. Mais da metade da população estudantil do México e do Chile, por exemplo, já recebia educação em IES privadas. No Brasil, o percentual de matrículas na rede privada não para de crescer, alcançando em 2012, conforme dados do último Censo, um patamar superior a 73% (Mancebo, 2013).

Assim, pode-se considerar que o traço mais marcante da complexa expansão da educação superior brasileira, conforme exibido no Gráfico 2, refere-se à privatização do sistema como



Fonte: Brasil, MEC, Inep. Sinopses estatísticas do Censo da Educação Superior: 1995 a 2013.

um todo, acarretando graves consequências para a formação superior, para a produção do conhecimento e da cultura e para o trabalho docente.

Dados do Sistema de Información de Tendencias Educativas en América Latina (Siteal, 2011) também são alarmantes, particularmente para o Brasil. No levantamento realizado sobre a distribuição dos estudantes de nível superior, segundo a natureza administrativa do estabelecimento, em áreas urbanas da América Latina, no ano de 2009, abrangendo 15 países, foi encontrado como resultado uma média de 52% dos estudantes em instituições privadas. Neste *ranking* nada animador, o Brasil, com 77% de inversão privada, só perde para o Chile, cujo Estado, desde inícios da década de 1980, não oferece mais educação superior pública, o que tem motivado intensos movimentos de protesto por parte de amplos segmentos daquela sociedade em defesa da educação pública (Mancebo, Vale & Martins, 2015).

Sempre é bom lembrar que o critério para o oferecimento de cursos nas instituições privadas são suas planilhas financeiras. Isso faz com que haja uma enorme quantidade de cursos de forte apelo mercantil oferecidos nas regiões mais ricas do país e que dão pouquíssimas contribuições para o desenvolvimento econômico, social e cultural do país ou da própria região, ao mesmo tempo em que locais e áreas profissionais que mais necessitam de reforços são abandonados. O critério financeiro atinge, também, a qualidade dos cursos oferecidos, restringindo as possibilidades profissionais dos estudantes e a contribuição que essas IES poderiam dar para o desenvolvimento das diferentes áreas de conhecimento (Helene, 2011; Mancebo, Vale & Martins, 2015).

A despeito desse quadro, governos municipais, estaduais e especialmente a União continuam oferecendo inúmeros subsídios e facilidades ao ensino privado, especialmente sob a forma de isenções de impostos e financiamento estudantil, como são os casos do Fundo de Financiamento Estudantil (Fies)⁴ e o Programa Universidade para Todos (Prouni)⁵, cujo número de bolsas aumenta a cada ano (Mancebo, Vale & Martins, 2015).

4 O Fies, proposto originalmente pela Medida Provisória n.º 1.865-4, de 1999, é um programa do Ministério da Educação destinado a financiar prioritariamente estudantes de cursos de graduação, matriculados em instituições privadas. O Plano Nacional de Educação, proposto pelo Executivo federal e em andamento no Congresso Nacional, amplia essas facilidades para o setor, ao estender o Fies à pós-graduação.

5 O Prouni foi criado em 2004, pela Lei n.º 11.096/2005, e tem como finalidade a concessão de bolsas de estudos integrais e parciais a estudantes de cursos de graduação e de cursos sequenciais de formação específica, em instituições privadas de ensino superior. As instituições que aderem ao programa recebem isenção de tributos, representando, portanto, um financiamento indireto ao setor.

O *lobby* privatista é poderoso e organizado. Faz-se representar no Conselho Nacional de Educação (CNE) e graças a um sistema político dominado pelos interesses do capital, por meio até mesmo do controle do financiamento eleitoral, o setor privatista é majoritário no Congresso Nacional, onde não se envergonha de apresentar propostas que respondem apenas aos interesses mercantis das instituições que representam (Helene, 2011).

Obviamente, a insatisfação com o trabalho nas instituições privadas é diuturna e intensa. Depoimentos variados criticam os baixos salários, as más condições de trabalho, a gestão dos trabalhadores com controle cada vez mais refinado e a diminuição da autonomia no trabalho. As reações a esse quadro também existem, mas raramente assumem a forma de grandes movimentos unificados. São, em sua grande maioria, reações de pequena repercussão, muitas vezes individuais, pulverizadas o suficiente para que não se tornem perceptíveis aos patrões.

A EXPANSÃO DO SETOR PÚBLICO E A CERTIFICAÇÃO EM MASSA

Entre 1995 e 2012, as matrículas também tiveram um incremento no sistema público de educação superior, da ordem de 171%. Este crescimento resulta principalmente da expansão da Rede Federal de Educação Superior, ocorrida especialmente a partir do governo de Luís Inácio Lula da Silva, através do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni) e da recente reforma da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica.

O Reuni foi criado pelo Decreto Presidencial n.º 6096, de 24 de abril de 2007, apresentando os seguintes objetivos principais: aumentar o número de estudantes de graduação nas universidades federais e o número de estudantes por professor em cada sala de aula da graduação (relação de dezoito alunos de graduação por professor em cursos presenciais); diversificar as modalidades dos cursos de graduação, através da flexibilização dos currículos, do uso do ensino a distância, da criação dos cursos de curta duração, dos ciclos (básico e profissional) e/ou bacharelados interdisciplinares; incentivar a criação de um novo sistema de títulos; elevar a taxa de conclusão dos cursos de graduação para 90% e estimular a mobilidade estudantil entre as instituições de ensino (públicas e/ou privadas).

As universidades federais aderiram a este “termo de pactuação de metas”, ou seja, um contrato de gestão⁶ com o Ministério da Educação (MEC), pelo qual o governo prometia um acréscimo de recursos limitado a 20% das despesas de custeio e pessoal, condicionado à capacidade orçamentária e operacional do MEC.

Com sete anos de funcionamento, seria necessária uma análise mais acurada que cruzasse a expansão do número de discentes com o crescimento orçamentário destinado às Ifes, o que ainda não foi realizado, para uma discussão crítica e mais precisa da situação. Todavia, as investigações quantitativas já feitas através dos dados do Censo da Educação Superior, e os levantamentos qualitativos realizados em algumas universidades, apontam para desproporções, de modo que trabalhamos com a hipótese de que o Reuni tem se sustentado a partir:

1. do mais-trabalho do professor, pois o incremento do número de matrículas discentes nas universidades federais a partir do Reuni foi da ordem de 60%, número superior à ampliação das vagas docentes, de 53%; e
2. o aligeiramento do ensino, chamado em algumas instituições de “pedagogias alternativas”, o que só intensifica o processo de mera certificação em larga escala.

Tais hipóteses ganharam consistência, a partir de 17 de maio de 2012, quando os docentes das instituições federais, liderados pelo Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior (Andes-SN), iniciaram uma greve, encerrada oficialmente em 16 de setembro do mesmo ano, reivindicando a melhoria das condições de trabalho. Nesta greve, com a adesão de 57 das 59 universidades federais do país, a reivindicação central referia-se a mudanças na carreira docente, todavia, outras políticas governamentais para o setor, particularmente o Programa Reuni, foram citadas criticamente em documentos e assembleias de docentes de todo o país, pela destruição que vêm provocando na universidade pública. Dentre os argumentos utilizados sobre o Reuni, merece registro a crítica feita ao aumento do número de estudantes sem o necessário incremento no número de professores e técnicos, o que tem

6 A utilização de contratos de gestão foi um dos instrumentos-chave lançado pela Reforma Administrativa do Estado, de 1995.

intensificado sobremodo o trabalho docente, bem como o questionamento em relação aos recursos destinados para a construção da estrutura física, insuficientes para o atendimento da expansão em curso e para a qualidade das atividades acadêmicas.

A segunda grande iniciativa do governo federal para a expansão do ensino superior refere-se à recente reforma da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. A expansão neste campo é mais recente, mas inegável, e as matrículas de graduação presencial já representavam, em 2012, 10% do total das matrículas na rede federal.

A Lei n.º 11.892/2008 foi a responsável por esta reforma da educação profissional, na educação superior, pois redesenhou a Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica então existente no Brasil, cabendo destaque à concretização dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (Ifet's), instituições que têm por finalidade ofertar educação profissional e tecnológica em todos os níveis e modalidades e promover a integração e a verticalização da educação profissional, desde a educação básica até a educação superior, otimizando a infraestrutura física, os quadros de pessoal e os recursos de gestão. O texto legal também destaca que o Ifet deve realizar e estimular a pesquisa aplicada, a produção cultural, o empreendedorismo, o cooperativismo e promover a produção, o desenvolvimento e a transferência de tecnologias sociais. Deve orientar sua oferta formativa em benefício da consolidação e do fortalecimento dos arranjos produtivos, sociais e culturais locais, a partir de mapeamento das potencialidades de desenvolvimento socioeconômico e cultural, em cada Instituto Federal (Otranto, 2010).

Deve-se destacar que os Ifet's não são propriamente instituições novas. Surgem da “adesão” de antigos Cefet's, escolas agrotécnicas e escolas vinculadas às universidades federais. Essas instituições, em sua grande maioria, não estavam preparadas para sua transformação em instituições de educação superior, *multicampi*, com todas as funções, direitos e deveres de uma universidade, com oferecimento da graduação, licenciatura e pós-graduação, atividades de pesquisa e extensão, além de outras não exigidas para as universidades, mas obrigatórias para os institutos federais, tais como: o ensino médio, técnico e a educação de jovens e adultos. Todo este hibridismo aliado à forte expansão, e sem o suporte financeiro e humano necessário, é digno de preocupação e crítica.

Todavia, a recentidade e a complexidade da implantação dessa reforma ainda não nos permitiram uma pesquisa que revelasse as lutas travadas pelos docentes do setor. É possível se antever, no entanto, fortes embates, pois a própria auditoria do Tribunal de Contas da União (TCU) ocorrida na rede de Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia mostra que faltam quase 8.000 professores, em toda a rede de 442 *campi* em funcionamento no país – o equivalente a 20% dos profissionais necessários para arcar com as mudanças e os impactos que a expansão exige.

A EXPANSÃO E A DIVERSIFICAÇÃO DAS ESTRATÉGIAS DE ENSINO: O ENSINO A DISTÂNCIA (EAD) NO BRASIL

A diversificação do ensino superior não é uma tendência nacional. O sistema universitário, no plano internacional, vem passando por transformações rumo a um sistema pós-secundário amplamente diversificado, com o surgimento de uma multiplicidade de arranjos institucionais e curriculares, fortemente incentivados pelos organismos internacionais.

Nas análises e recomendações do Banco Mundial (World Bank, 1994), bem como na de seus seguidores, a diferenciação ou diversificação refere-se à necessidade de proliferação da rede de ensino superior, com vistas ao atendimento mais ágil das demandas especializadas do processo de crescimento econômico e das mudanças sociais dos países e à necessidade de expansão do ensino superior, mas com forte contenção nos gastos públicos (Mancebo, 2010).

No Brasil, a partir dos anos de 1990, a tendência à diversificação do sistema de educação superior não parou de se aprofundar, a começar pelo capítulo “Da Educação Superior”, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN – Lei n.º 9394, de 1996) que, nos artigos 43 a 57, aponta para a diferenciação e flexibilização da oferta nesse nível de ensino.

Dentre outros aspectos, a nova LDBEN, para atender à necessidade do mercado, contribuindo para a precarização do trabalho e para a desregulamentação profissional, acresce aos cursos e programas tradicionais, abrangidos pela legislação anterior, a figura dos cursos sequenciais por campos do saber e os cursos a distância.

Assim, atualmente, pode-se assistir além da diversificação dos tipos institucionais, a diversificação das modalidades terminais (diplomas e certificados) de cursos e programas nas diferentes modalidades (a distância, semipresenciais); a

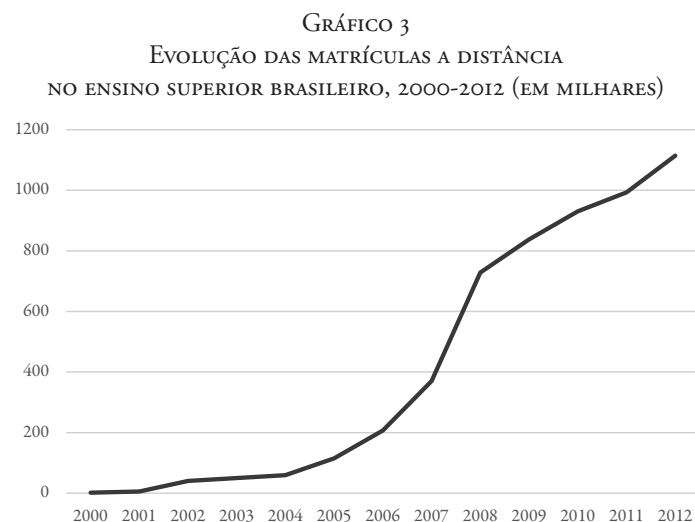
diversificação e diferenciação, ainda, no tocante à adoção de formatos e modalidades diferentes na organização institucional e acadêmica, com cursos de ensino superior que visam formar profissionais para atender a campos específicos do mercado de trabalho, com formato compacto e duração média menor que a dos cursos de graduação tradicionais (sequenciais, por exemplo); tendências de internacionalização da educação superior; bem como a própria institucionalização dos Ifet's já comentada anteriormente. Desta tendência, resultam duas demandas essenciais e inadiáveis: “quebrar o modelo de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão e estimular novas modalidades de formação e de pesquisa” (Minto, 2008: 1248).

Na impossibilidade de comentar todos os meandros da diversificação, será desenvolvida, neste texto, a expansão do EaD, além do ensino profissional e tecnológico já comentado anteriormente.

O uso do EaD vem sendo concebido como modalidade privilegiada para promover a democratização, a expansão do ensino e até para alavancar a transformação social via educação.

Nos primeiros anos do recorte histórico aqui considerado (1995), o número de matrículas no EaD era tão pequeno que sequer foi divulgado oficialmente. Os primeiros dados sobre o uso do EaD só passam a fazer parte das estatísticas oficiais brasileiras, em 2000, constando o insignificante número de 1.682 matrículas, todas na rede pública. Como exposto no Gráfico 3, o ensino a distância não parou de crescer desde então, chegando em 2012 a um total de 1.113.850 matrículas.

Os dados apresentados justificam plenamente a afirmação de que tanto as instituições de ensino superior privadas

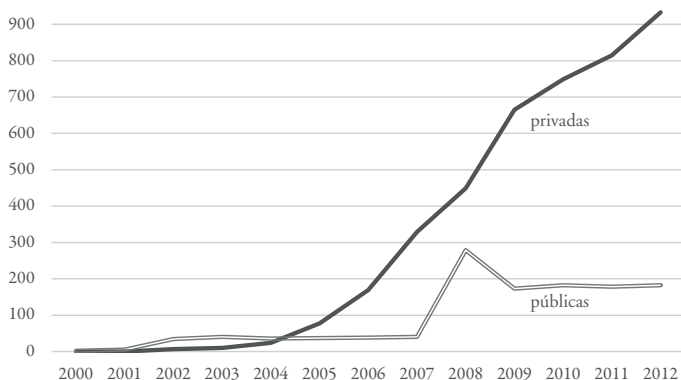


Fonte: Brasil, MEC, Inep. Sinopses estatísticas do Censo da Educação Superior: 1995 a 2013.

como governos (especialmente o federal) investiram de forma intensa na ampliação de cursos a distância, de modo que o EaD representava somente 0,06% do total de matrículas em 2000, percentual que salta para 15,73%, em 2011.

Cabe destacar, ainda, que no processo de expansão do ensino superior a distância, as instituições públicas e privadas se inserem de forma diferenciada ao longo dos anos, como se pode observar no Gráfico 4.

GRÁFICO 4
EVOLUÇÃO DAS MATRÍCULAS DOS CURSOS
DE GRADUAÇÃO A DISTÂNCIA NO BRASIL, POR
ORGANIZAÇÃO ACADÊMICA, 2000-2012 (EM MILHARES)



Fonte: Brasil, MEC, Inep. Sinopses estatísticas do Censo da Educação Superior: 1995 a 2013.

A situação evidenciada no gráfico pode ser assim delimitada: até o final do governo de Fernando Henrique Cardoso (2002), as instituições credenciadas pelo MEC para ofertar EaD, em nível de graduação, eram pertencentes ao setor público. A partir dos anos de 2002-2003, ocorreu um aumento crescente da participação do setor privado, de modo que, no ano de 2005, ocorre uma tendência de inversão dessa situação, com a iniciativa privada ultrapassando o número de matrículas, cursos e oferecimento de vagas em relação ao setor público. Esta tendência permanece, chegando-se, em 2012, com o seguinte quadro: do total de 1.113.850 matrículas à distância, somente 181.624 (ou 16%, aproximadamente) encontravam-se nas instituições públicas, enquanto 932.226 matrículas (ou 84%, aproximadamente) eram da rede privada (Mancebo, Vale & Martins, 2015).

Pode-se dizer que o aumento do uso do EaD, no país, decorre, dentre outros fatores, da política formulada pelo Estado brasileiro para promover a expansão do ensino superior, conforme previsões contidas nos seus planos educacionais, e da facilidade para credenciar instituições e cursos frente a um marco regulatório pouco consistente para o EaD.

No caso específico do setor privado, o argumento *forte* para sua inserção na oferta do EaD, refere-se à exaustão da oferta de cursos presenciais (que tinham se expandido de forma extraordinária nos últimos anos do século XX), o que remeteu a fração da burguesia brasileira que detém esta fatia de mercado à busca de novos espaços para a expansão e realização de seus lucros.

Deve-se destacar, ademais, que apesar do aumento do ensino a distância na rede privada ser superior ao da rede pública, o EaD também se amplia neste último setor, particularmente por meio da Universidade Aberta do Brasil (UAB), criada pelo Decreto n.º 5.800, de 8 de junho de 2006.

Orientada por um discurso de democratização do acesso para uma parcela da população historicamente excluída da educação, a expansão indiscriminada dos cursos na modalidade EaD acarreta vários problemas para a formação e para os que nela trabalham que merecem ser debatidos.

Um desses problemas, possivelmente um dos maiores, é o trabalho do docente. Ele é substancialmente desenvolvido por tutores que não desfrutam do mesmo reconhecimento e tratamento legal dado aos professores em geral, não dispondo sequer de vínculo empregatício, muito embora desenvolvam atividades tipicamente docentes. A Resolução n.º 8, de 30 de abril de 2010, do MEC, é exemplar neste aspecto, ao destacar que os tutores devem trabalhar mediante o recebimento de bolsas, um tipo de contratação que evita a criação de vínculo empregatício e a garantia de benefícios e direitos comuns aos trabalhadores, como carreira docente, 13º salário, férias, bem como a contagem de tempo para a composição da base de cálculo da aposentadoria. Na expressão de Segenreich, criou-se “uma subclasse docente, apesar da importância do tutor no processo ensino-aprendizagem dessa modalidade de ensino” (Segenreich, 2009: 219). Configura-se, assim, um processo de precarização e flexibilização das relações de trabalho, no caso da UAB, dentro da própria universidade pública. Paralelamente, as empresas privadas que atuam no mercado educacional deste setor passam a dispor de significativas oportunidades adicionais para continuarem a fazer da educação um negócio lucrativo, barateando o custo da mão de obra através do uso abusivo da prestação de serviços (Mancebo & Martins, 2012; Mancebo, Vale & Martins, 2015).

Além disso, o trabalho docente no EaD é fragmentado e em série. Uma parte das tarefas educativas é realizada pelos professores conteudistas e coordenadores, responsáveis pela elaboração e planejamento dos cursos, outra bem

diversa é feita pelos tutores, que acompanham sua execução num ambiente virtual com inúmeros alunos. Para estes, todas as atividades são padronizadas e parceladas sem oferecer margens ao trabalho docente criativo e inovador, o que faz com que a autonomia docente seja drasticamente diminuída.

Apesar da gravidade das condições de trabalho neste campo, não se tem registro de movimentos da parte de professores-tutores, sequer de sua inscrição em sindicatos da categoria, da rede pública ou privada. Eles próprios e, muitas vezes, seus colegas “de carreira” e até sindicalistas não os reconhecem como professores!

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este texto pretendeu apresentar as principais tendências da expansão do ensino superior no Brasil, no período compreendido entre 1995 e 2012, com a discussão de três grandes linhas de análise. Como se apresentou em outro texto (Mancebo, Vale & Martins, 2015), em todos esses campos da educação superior brasileira, foram induzidas alterações substantivas no trabalho docente:

[...] tanto no que tange à formação, como à produção de conhecimento, sob a regência de um ideário que apela à economia de mercado, minimiza as áreas de atuação do Estado, racionaliza os gastos públicos com base em um sistema de parceria entre Estado e mercado e suprime diversos direitos e conquistas sociais transmutados em serviços, regidos por um intenso processo de mercantilização. Essas mudanças fazem parte do movimento de reforma educacional – ou contrarreforma da educação superior, como já denominado por diversos autores críticos. Em outros termos, trata-se da necessidade histórica do sistema capitalista de avançar seu domínio sobre todos os campos da reprodução política e social que, no nosso caso, impõe a redução do caráter público da educação a níveis cada vez mais insignificantes, posto o caráter semiprivatizado do Estado (Mancebo, Vale & Martins, 2015: 47).

A partir dessas mudanças, pode-se verificar profundas modificações na cultura e no cotidiano das instituições, nas relações entre o Estado e as instituições públicas e privadas, mas, sobretudo, na formação ministrada nas diversas IES e no trabalho do professor desse nível de ensino. Pode-se dizer que a reforma de Estado elaborada no âmbito do Ministério da Administração Pública e Reforma do Estado (Mare) durante o governo de Fernando Henrique Cardoso, em 1995, embora não tenha sido integralmente aplicada quando da

sua formulação, definiu uma racionalidade que penetrou profundamente o coração do Estado em termos de sua estrutura, de sua atuação, da elaboração, da implementação e da avaliação de políticas públicas em todos os campos, incluindo a educação superior, que permanecem em estado de franca fertilização até os dias atuais.

Destacou-se na análise que a resistência tem sido difícil neste campo, mas necessária, estratégica! Obviamente, ações isoladas, mesmo exemplares, são insuficientes e uma reforma radical da universidade requer a construção de alianças mais profundas entre os trabalhadores das instituições de ensino superior e destes com o conjunto da sociedade. Requer, enfim, avanços coletivos nas lutas anticapitalistas. Todavia, é igualmente correto sustentar que a defesa de condições materiais e institucionais para o trabalho docente e para a universidade como um todo é parte da estratégia de mudança e condição para que ela possa levar adiante sua responsabilidade crítica diante da sociedade!

REFERÊNCIAS

BRASIL. MEC. INEP. *Sinopses estatísticas do Censo da Educação Superior: 1995 a 2013*. Brasília: MEC. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br/superior/censosuperior/sinopse/default.asp>>. Acesso em: 10 Ago. 2014.

HELENE, Otaviano. A privatização do ensino superior. *Brasil de Fato*, n. 441, 16 Ago. 2011. Disponível em: <<http://www.brasildefato.com.br/node/7136>>. Acesso em: 01 Jun. 2012.

MANCENO, Deise. Diversificação do ensino superior no Brasil e qualidade acadêmico-crítica. In: OLIVEIRA, João Ferreira de; CATANI, Alfredo Mendes; SILVA JÚNIOR, João dos Reis. (Orgs.). *Educação superior no Brasil: tempos de internacionalização*, p. 37-53. São Paulo: Xamã, 2010.

———. Trabalho docente e produção de conhecimento. *Psicologia & Sociedade*, v. 25, p. 519-526. Porto Alegre, 2013.

MANCENO, Deise; MARTINS, Tânia Barbosa. Expansão do ensino a distância: pressupostos para sua análise e marcos regulatórios. In: MANCENO, Deise; SILVA JÚNIOR, João dos Reis (Orgs.). *Trabalho docente e expansão da educação superior brasileira*, p. 117-136. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2012.

MANCENO, Deise; VALE, Andrea Araujo do; MARTINS, Tania Barbosa. Políticas de expansão da educação superior no Brasil: 1995-2010. *Revista Brasileira de Educação*, v. 20, n. 60, p. 31-50, Jano.-Mar. 2015.

MINTO, Lalo. Governo Lula e “reforma universitária”: presença e controle do capital no ensino superior. *Educação & Sociedade*, v. 29, n. 105, p. 1246-1249. Campinas, Set.-Dez. 2008.

OTRANTO, Célia Regina. Criação e implantação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia – Ifet’s. *Revista RETTA (PPGEA/UFRRJ)*, v. 1, n. 1, p. 89-110, Jan.-Jun. 2010.

PAULANI, Leda. *Brasil delivery*. São Paulo: Boitempo, 2008.

SEGENREICH, Stella Cecília Duarte. ProUni e UAB como estratégias de EaD na expansão do ensino superior. *Pro-Posições*, v. 20, n. 2 (59), p. 205-222. Campinas, Maio-Ago. 2009.

SISTEMA DE INFORMACIÓN DE TENDENCIAS EDUCATIVAS EN AMÉRICA LATINA (SITEAL). Cobertura Relativa de la Educación Pública y Privada en América Latina. *Dato Destacado*, n. 23, Sep. 2011.


WORLD BANK. *Higher education: the lessons of experience*. Washington, DC: The World Bank, 1994.



O movimento sindical docente contra a proletarização do trabalho no Brasil contemporâneo

Aparecida Neri de Souza
& Patrícia Vieira Trópia*

INTRODUÇÃO

 capítulo tem como objetivo analisar as relações entre o movimento de greves de professores no período de 1990 a 2012, com base no Sistema de Acompanhamento de Greves (SAG) do Dieese, e as mudanças na organização e nas relações de trabalho no setor público, no Brasil, nas duas últimas décadas.

Os professores, como assalariados no setor público, são empregados do Estado e, a despeito das especificidades de seu trabalho, se constituem como classe trabalhadora, neste sentido vivenciam como os demais trabalhadores um processo de proletarização. O processo de proletarização é aqui compreendido em duas dimensões, não antagônicas. A primeira dimensão é a aproximação real das relações de trabalho entre professorado e proletariado, entendido como o conjunto dos trabalhadores manuais. Essa aproximação se expressa nas prolongadas jornadas de trabalho, nas condições de trabalho, no processo de desqualificação do trabalho, nos salários, na origem social, entre outros aspectos. A outra dimensão se concretiza na aproximação dos professores com o proletariado como classe social, por intermédio das lutas sociais e sindicais (Pucci, Oliveira & Sguissardi, 1991: 91).

* Aparecida Neri de Souza é da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp) e Patrícia Vieira Trópia da Universidade Federal de Uberlândia (UFU), pesquisadora Fapemig.

Perseu Abramo, no texto “O professor, a organização corporativa e ação política”, publicado em 1986, interrogava sobre quem era o professor brasileiro “em termos de estrutura de classes sociais?” Para o autor, os professores vivenciavam um processo de mobilidade social, ora ascendente, ora descendente. De um lado, professores originários de “certas camadas da burguesia” experimentavam um processo de proletarização não só pelas condições de trabalho, mas também em sua relação com as demais classes sociais; estes professores, ao longo de sua trajetória profissional, não conseguiam manter sua posição social de origem. De outro, com o processo de construção da escola de massas, o recrutamento de professores atingiu as camadas populares. Para Abramo, embora as condições de trabalho e de salário dos professores os localizassem abaixo das condições materiais de vida do operariado, eles mantinham uma postura ideológica e política meritocrática, tese corroborada por Armando Boito Jr., em seu texto sobre “Classe média e sindicalismo” (2004).

Neste texto, Boito Jr. pergunta:

Seria correto distinguir um setor de assalariados que não pertenceria à classe operária e, para qual poderíamos reservar a noção de classe média, ou se deveríamos trabalhar com a noção de “classe trabalhadora”, que consideraria a condição de assalariamento suficiente para definir a situação de classe? (Boito Jr., 2004: 224).

Ao responder a esta questão, Boito Jr. argumenta que há autores que compreendem ser possível trabalhar com a noção de que os professores têm uma inserção nas classes médias, mas que estariam num processo de proletarização, entendido como a “fusão político-ideológica com o movimento operário”¹.

Ao refutar a tese de que haveria um processo de proletarização, no sentido de que estaria em curso uma fusão do movimento docente ao operário, Boito Jr. argumenta que a adesão dos professores às lutas sindicais teria sido o resultado da “burocratização das relações de trabalho e a degradação salarial”, mas não implicaria a superação “da ideologia meritocrática” que caracterizaria as classes médias, vale dizer o conjunto heterogêneo de trabalhadores não manuais.

1 Armando Boito Jr. recusa essa abordagem e defende a importância da conceituação de classe média e professores.

O objetivo deste capítulo não é a discussão sobre a inserção de classe dos professores, mas indicar que há um processo de degradação das condições de trabalho e salários dos professores, processo contra o qual os mesmos resistem e que os aproxima das lutas sindicais do conjunto da classe trabalhadora.

As mudanças na organização e condições de trabalho dos professores públicos, no Brasil, são informadas pelas alterações nas relações de trabalho no setor público. Nossa hipótese é que embora, no Brasil, as relações de trabalho sejam historicamente flexíveis, nessas duas últimas décadas houve uma ampliação da flexibilidade que afetou, sobremaneira, o trabalho e o emprego de professores. De forma geral, as relações de trabalho no setor público se expressam no campo político e jurídico, reforçando disputas e relações políticas e ideológicas, produzindo configurações grevistas diferenciadas entre o setor público e privado. Se comparado com o setor privado, podemos afirmar que há mesmo um baixo grau de institucionalização das relações de trabalho no setor público.

O capítulo pretende responder à indagação sobre como o movimento sindical de professores resiste à proletarização do trabalho no campo da educação no Brasil, nas duas últimas décadas.

PARTE I

A “REGULAÇÃO” NO SETOR PÚBLICO NO BRASIL CONTEMPORÂNEO

No primeiro mandato de Fernando Henrique Cardoso (1995-1998), com o objetivo de modernizar a administração pública, foram realizadas mudanças no trabalho, nas formas de emprego e nas relações de trabalho do setor público. O projeto de modernização se ancorava em objetivos de eficiência e eficácia do Estado e de seus trabalhadores. O modelo de administração pública gerencial afetou o emprego, especialmente as formas de contratação.

Destacam-se, entre outras, quatro principais orientações deste plano:

1. Flexibilização na contratação de trabalhadores do setor público: retorno ao regime contratual pela Consolidação das Leis do Trabalho (CLT). No estado de São Paulo, a contratação dos professores das escolas técnicas e faculdades tecnológicas estaduais do Centro Paula Souza é realizada pela

CLT, tanto para contratos por tempo indeterminado como por tempo determinado.

2. Flexibilização na demissão mediante a generalização de avaliações e possibilidades de demissão do trabalhador por insuficiência de desempenho e excesso de quadros (ex. Ceeteps, distribuição de aulas semestrais).
3. Adoção de remuneração variável e baseada em desempenho individual (bônus).
4. Delimitação das funções e da atuação do Estado.

Essas recomendações se concretizaram em emendas constitucionais (EC 19 e 20 de 1998). A Emenda Constitucional 19/1998 foi responsável pela revisão *a.* das regras de estabilidade dos trabalhadores do setor público; da exigência de três anos para adquirir direito à estabilidade; da perda de emprego por insuficiência de desempenho ou por excesso de despesas com a folha de pagamento (as Leis 9.801/1999 e 96/1999 normatizaram as demissões); *b.* do teto para os salários; *c.* da quebra do regime jurídico único, possibilitando dois regimes de contratação (estatutário e celetista). A Emenda Constitucional 20/1998 tratou da reforma previdenciária, estabelecendo *a.* aposentadoria por tempo de contribuição em substituição ao tempo de serviço; *b.* idade mínima para a aposentadoria; *c.* exigência de tempo mínimo de trabalho no setor público (10 anos) e na função (5 anos); *d.* extinção da aposentadoria proporcional por tempo de trabalho (Matijascic, 2002, apud Gomes *et alii*, 2010).

Segundo o Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Ipea) essas mudanças tiveram reflexos no setor público federal, estadual e municipal, “afetaram o crescimento, a distribuição e modo de vinculação de pessoal em todo o âmbito federativo” (Ipea, 2011: 7). A diminuição do contingente de trabalhadores foi provocada por três movimentos: *a.* pelos planos de demissão voluntária (PDVs); *b.* pela contenção de concursos públicos; *c.* pelo aumento das aposentadorias decorrentes das mudanças na Previdência Social – 1991, Color de Mello; 1995 a 1998, FHC, 2003, Lula.

Essas políticas foram priorizadas no segundo governo de Fernando Henrique Cardoso (1999-2002). E, nesta direção, as políticas de “equilíbrio fiscal e ajuste de contas públicas” tiveram forte reflexo nos salários e no emprego do setor público. O emprego público foi tratado como problema fiscal e as políticas foram direcionadas no sentido de restringir os custos do trabalho.

Estudo de Gomes *et alii* (2010) evidencia que não só houve redução no contingente de trabalhadores, mas também as condições de trabalho se tornaram mais precárias (ausência de reajustes salariais, crescimento das formas variáveis de composição do salário mediante o dispositivo de gratificações, ampliação dos trabalhadores temporários – substitutos com contratos especiais – e/ou terceirizados, ausência de diálogo com sindicatos). Segundo Mattos (2011), em 1995, o emprego público representava 11,3% do total de empregados no país, em 2005, 10,7%.

De forma geral, no início da gestão de Luís Inácio Lula da Silva (2003-2010), são grandes as expectativas de superação das condições e relações de trabalho instituídas no governo anterior, em função da

história da formação do Partido dos Trabalhadores, das bases sociais que deram sustentação à agremiação ao longo de sua existência e da relação mantida com os sindicatos e movimentos sociais (Gomes *et alii*, 2010: 8).

As ambiguidades das políticas de gestão do trabalho no governo e a falta de consenso mais geral em relação à estratégia política são evidenciadas no início do governo Lula, com a proposição e posterior aprovação da reforma previdenciária e a manutenção de medidas de modernização administrativa.

O crescimento econômico, a partir de 2004, favoreceu fortemente as políticas de emprego e os salários no setor público (Ipea, 2011; Gomes, 2010). Foram reabertos concursos públicos (para substituir temporários e terceirizados), houve reposição de aposentadorias e criação de novos postos de trabalho (ampliação de escolas técnicas e universidades no nível federal e estadual).

O crescimento econômico vivenciado no governo Lula teve reflexos importantes no mercado de trabalho, para além da esfera pública, com destaque para a redução do desemprego, a expansão do assalariamento formal, o crescimento do emprego nos setores organizados da economia, a redução do trabalho assalariado ilegal (sem carteira assinada) e por conta própria, a valorização do salário mínimo. Embora os dados apresentem por Paulo Baltar *et alii* (2010) indiquem uma melhoria das condições de uso da força de trabalho, há de se registrar que, de forma geral, o capital sempre ajustou o volume e o preço da força de trabalho às diferentes conjunturas econômicas.

O Quadro 1, elaborado pelo Ipea (2011: 10), mostra “as principais diretrizes de administração pública e de política de pessoal” nos governos FHC e Lula.

QUADRO I
PRINCIPAIS DIRETRIZES DA ADMINISTRAÇÃO PÚBLICA
E DE POLÍTICA DE PESSOAL (1994-2010)

FHC (1994-2002)	Lula (2003-2010)
Organizações Sociais (OS), Organizações da Sociedade Civil de Interesse Público (Oscip). Autonomia gerencial nas entidades públicas não estatais.	Manutenção e ampliação para autonomia gerencial em entidades públicas da administração indireta (fundações).
Planos de Demissão Voluntária.	Não houve Planos de Demissão Voluntária.
Limites para despesas com pessoal (Lei de Responsabilidade Fiscal).	Manutenção.
Empregados pela CLT mediante processo seletivo público (fim do regime jurídico único).	Manutenção. Houve queda deste tipo de contrato.
Avaliação de desempenho.	Manutenção.
Funcionário público demissível: insuficiência avaliação de desempenho, excesso de pessoal e limite de despesa com folha de pagamento.	Manutenção. Diminuiu o número de funcionários demissíveis (temporários).
Carreiras e concursos públicos para funções essenciais de Estado.	Alteração. Concursos públicos para trabalhadores temporários e permanentes (órgãos públicos e agências reguladoras). Compromissos assumidos com Ministério Público e Tribunal de Contas da União. Contratos estatutários aumentaram de 78,5% (em 1995) para 90% (2010).
Agências reguladoras com trabalhadores próprios.	Manutenção.
Inexistência de canais institucionais de negociação.	Reajustes salariais. Mesa Nacional de Negociação Permanente na Administração Pública. Questões referentes ao trabalho nos setor público*.
Diminuição do número de trabalhadores no setor público. Concursos somente no segundo mandato.	Aumento do número de trabalhadores no setor público. Aumento concurso público (emprego estatutário). Participação do setor público no mercado formal de trabalho é de 21,8% em 2010.
Reforma Previdência (1995-1998).	Criação do Fórum Nacional do Trabalho para coordenar a negociação entre representantes dos trabalhadores, empregadores e governo federal sobre a reforma sindical e trabalhista no Brasil. Reforma Previdência (2003).
Aposentadorias: 34,6% (hipótese relação com reforma previdência)**.	Aposentadorias: 39,9% (hipótese relação com reforma previdência).
Período probatório de três anos para obter a estabilidade.	Manutenção.
Composição dos salários mediante gratificações (institucionais e individuais).	Manutenção.
Taxa média de crescimento do PIB: 2,4 (entre 1995 e 1998); 2,1% (entre 1999/2002).	Taxa média de crescimento do PIB: 3,5% (entre 2003 e 2006); 4,6% (entre 2007 e 2010).
Aumento do desemprego	Redução taxa de desemprego: de 12,3% para 10% (2003/2006); de 9,3% para 6,7% (2007/2010). Regiões metropolitanas.
	Crescimento do salário mínimo em média 5%

* A mesa de negociação não foi uma criação do governo Lula, sua origem está na Mesa Nacional de Negociação do Sistema Único de Saúde (1993). Na gestão de Lula (2003) ganhou efetividade.

** Nos períodos de discussão sobre as reformas previdenciária, tanto no governo FHC como Lula, houve forte crescimento das demandas por aposentadoria.

Fonte: Ipea (2011: 10).

O Estado, nas gestões de Lula e de FHC, foi impelido a diminuir os custos de manutenção na máquina estatal, a aumentar a eficiência e a eficácia desta por meio de ampliação da flexibilidade do uso e da remuneração da força de trabalho no setor público.

As mudanças observadas implicaram em redução de direitos trabalhistas, entre as quais se destaca a perda do direito à estabilidade no emprego e o fim da aposentadoria com salário integral. O governo Lula, favorecido pelo crescimento econômico, rompeu com o discurso anterior de subordinar as políticas de pessoal “às necessidades de equilíbrio fiscal e ajuste de contas públicas” e praticou políticas de incremento do emprego público, de concursos e de melhoria de salários. Os dados produzidos pelo Ministério do Trabalho e do Emprego evidenciam que o emprego cresceu na gestão de Lula, entre 2003 e 2010, em 30,2% nas três esferas de governo (federal, estadual e municipal). Entretanto foram os municípios os maiores empregadores (houve um crescimento de 39,3%, enquanto que o emprego federal cresceu 30,2%). Quem menos empregou foram os estados: entre 2003 e 2010, o emprego cresceu em 19,1%. Os municípios, depois da Constituição de 1988, são responsáveis pela oferta de serviços nos campos da educação, saúde, serviço social, entre outros, áreas que, historicamente, possuem o maior contingente de trabalhadores do setor público. Houve também crescimento significativo do emprego no setor privado, 62,3% a mais de vínculos de trabalho se comparado 2010 com 2003. O setor privado, no Brasil, responde por 76,3% dos vínculos de trabalho, enquanto o setor público por 21,8% e as empresas estatais por 1,9%.

QUANDO A PRECARIZAÇÃO É A REGRA

As mudanças na (re)definição do trabalho docente têm sido justificadas em nome das exigências do mercado de trabalho e se manifestam na multiplicação de formas precárias de trabalho e emprego. Há um padrão laboral que legitima diferentes arranjos contratuais e, por consequência, acentuam a flexibilidade do trabalho, a heterogeneidade e a segmentação entre os professores. A ampliação da precariedade se coloca como um fosso entre o emprego estável e as necessidades educacionais que são permanentes.

Os dados do IBGE/Pnad sobre a precariedade e a flexibilidade apontam que, em 2007, os professores da educação profissional, no estado de São Paulo, correspondiam a 1,99% do total de professores. Em 2011, resultante de po-

líticas educacionais de ampliação das escolas técnicas – nos níveis estaduais e federal –, os professores desta modalidade de ensino correspondiam à 2,14% do total. Destes, 50,7% eram mulheres, 57,4% estavam na faixa etária entre 25 e 49 anos de idade, 70,9 % informaram que tinham contratos de trabalho (carteira assinada), 14,2% trabalhavam por conta própria, 14,8% trabalhavam sem carteira assinada e 22,4% afirmaram não contribuir para a Previdência Social.

Para o conjunto dos professores que trabalham com a educação profissional no estado de São Paulo, tanto no setor público como privado, os dados evidenciam que 30% não têm contratos de trabalho e menos de 80% contribuem para o sistema de Previdência Social. Estes professores parecem romper com a noção de trabalho assalariado com empregos estáveis e direitos agregados ao trabalho, característica do mercado de trabalho no campo do ensino. A situação dos professores “por conta própria” esconderia uma relação de trabalho assalariada sem direitos?

Uma pesquisa em duas escolas técnicas paulistas encontrou diferentes formas flexíveis de contratação – estagiários, temporários, estáveis – entre os entrevistados, o que expressa a possibilidade de ruptura das relações de trabalho assalariadas no campo do ensino (Souza, 2012).

O movimento que atinge os professores da educação profissional também afeta o conjunto dos professores brasileiros. Ao comparar os professores da educação profissional com o conjunto dos professores brasileiros – da educação infantil ao ensino superior – 40,80% firmaram contratos de trabalho com carteira assinada; 44,13% são estatutários; 12,08% trabalham sem carteira assinada; 2,55% trabalham por conta própria; 0,16% são empregadores; e 2,14% trabalham sem remuneração. Os dados nos informam que estão fora das relações assalariadas de trabalho cerca de 17% dos professores.

No estado de São Paulo, os dados referentes a 2014 apontam que 55,1% são professores com contratos de trabalho efetivos. Dentre os professores não efetivos, 50,1% são classificados como “Categoria O”², isto é, professores contratados após aprovação em processo seletivo simplificado, por 12 meses. Estes professores, se não tiverem aulas atribuídas, têm seus contratos de trabalho rescindidos. Ademais, não gozam dos mesmos direitos dos professores com

2 Descrição baseada na Lei Complementar 1093/2009, conforme o *Manual do Professor da Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo* (Apeoesp).

contratos de trabalho estatutários, nem dos contratados pela CLT. Trata-se, portanto, de empregos públicos.

Nesta direção, haveria um movimento que trinca as bases de uma classe trabalhadora assalariada, com direitos, como são/eram os professores brasileiros. Este movimento é o processo de instalação da insegurança nas relações de trabalho no campo do ensino.

PARTICIPAÇÃO SINDICAL E MUDANÇAS NAS RELAÇÕES DE TRABALHO

A organização e os processos que definem as relações de trabalho no setor público dependem, majoritariamente, da regulamentação legal. As discussões sobre as políticas, observadas na seção anterior, concentraram-se preponderantemente no campo partidário e legislativo. Ainda que, no Brasil, a Constituição de 1988 garanta o direito à sindicalização dos trabalhadores no setor público, os governos não têm a obrigação legal de negociação coletiva, não havendo, portanto, acordos ou dissídios, tal como os praticados pelo setor privado.

O trabalho no setor público não tem os mesmos parâmetros econômicos válidos para os demais assalariados no sistema de produção de mercadorias e de valor, cuja variação de salários, da jornada e do ritmo de trabalho, da intensidade tecnológica em relação a da quantidade da força de trabalho, estabelecem relação direta com a produtividade e com os lucros (Nogueira, 1998: 5).

A contraproposta às reivindicações sindicais dos trabalhadores no setor público depende de encaminhamentos dos governos (Executivo) através de projetos de lei, decretos etc. (Guedes, 1994). Portanto, os governos podem conduzir as reformas sem levar em conta os sindicatos. Negociação coletiva e direito à sindicalização são questões distintas, embora necessariamente articuladas.

Em última instância, o Estado tem a prerrogativa de estabelecer as condições de trabalho e de remuneração de seus trabalhadores. Esta determinação, entretanto, tem sido substituída pela prática de consulta e de negociação coletiva, em diferentes países³. Como não há, no setor público brasileiro, meca-

3 A quase totalidade dos países da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) tem alguma forma de consulta ou negociação coletiva. A França, por exemplo,

nismos ou instâncias de resolução de conflitos (individual ou coletivamente), as disputas são resolvidas mediante processos administrativos e pela promulgação de leis, decretos, portarias etc. Por esta razão, é plausível supor que os salários dos trabalhadores no setor público tenham se tornado uma importante variável nas políticas de “ajuste macroeconômico”.

Os trabalhadores do serviço público vivem uma situação diferenciada, pois não têm à sua frente uma empresa, mas um orçamento que se define pela lógica das finanças públicas, a arrecadação, o gasto e o perfil da dívida pública. Tudo isso, é claro, balizado pela política implementada pelos poderes Legislativo e Executivo (Guedes, 1994: 418).

Não apenas, mas também por estes canais institucionais de negociação não existirem, o recrudescimento dos conflitos trabalhistas no setor público tende a ser regra, e não exceção.

O direito à greve, embora tenha garantia constitucional⁴, ainda precisa de regulamentação. A longa duração das graves evidencia a inexistência de canais institucionais de negociação e apontam para uma superlativa dimensão política que o conflito trabalhista reveste. Segundo Nogueira (2005), o administrador público está sujeito ao “princípio da legalidade” e, por isso,

a organização sindical dos servidores públicos tem maior dificuldade em alterar as condições de trabalho de forma abrangente porque estas dependem das instâncias políticas e administrativas (Nogueira, 2005);

dependem dessas instâncias para satisfazer os interesses de curto e médio prazos (salário, contratação de pessoal, mudanças na estrutura do próprio Estado, como, por exemplo, maior ou menor oferta de serviços públicos).

Embora dependam das instâncias políticas e administrativas, os trabalhadores no setor público defrontam-se com a ausência de padrão, na medida em que os centros de decisão no interior do aparelho do Estado são difusos (Executivo, Legislativo, quando não o próprio Judiciário). Essas especificida-

tem negociação coletiva centralizada com recomendações para o governo, este pode ou não aceitar, se necessário for, a regulamentação legal; em caso de ausência de acordo, o governo estabelece unilateralmente os salários (OCDE, 1997 apud Cheilub, 2000).

4 A emenda constitucional 19/1998, no artigo 37, determina que a regulamentação do direito à greve seja realizada por lei específica.

des tornam o conflito entre este trabalhador e o Estado um conflito eminentemente político, levando-os – mesmo os mais bem remunerados, mais bem reconhecidos socialmente – a incrementar (com greves, paralisações, intenso ativismo sindical) e a politizar sua luta.

Esses aspectos característicos das relações de trabalho no setor público apontam para um baixo grau de institucionalização das relações de trabalho no setor público.

O governo FHC construiu uma importante estratégia de redução dos custos do trabalho, concretizada mediante demissões, privatizações ou terceirizações. Esses constrangimentos provocaram importante revés ao sindicalismo brasileiro, em especial o do setor público. Esses trabalhadores – estigmatizados como preguiçosos, indolentes e ineficientes – ficam então na defensiva.

Na gestão de Lula, a combinação com novos espaços decisórios (fóruns, câmaras) e representação sindical permitiu a adoção de atitudes mais pragmáticas nas negociações, indicando a emergência de uma nova forma de cooperação entre sindicatos de trabalhadores no setor público e governo. “O movimento sindical brasileiro vem passando por um processo de reconfiguração desde a ascensão do PT ao governo federal” (Galvão, 2010: 2).

No início do governo Lula (2003) algumas estratégias foram construídas para envolver o movimento sindical na proposta de governo, dentre elas destaca-se a criação de organismos tripartites (representantes de trabalhadores, empregadores e governo federal): o Fórum Nacional do Trabalho e o Conselho de Desenvolvimento Econômico e Social. Tinham como objetivo coordenar a negociação sobre as reformas previdenciária, tributária, trabalhista e sindical (Galvão, 2010). Num contexto de forte crescimento econômico, a partir de 2004, de valorização do salário mínimo, redução do desemprego, aumento do trabalho assalariado formal, ampliação de programas sociais compensatórios, a ação dos sindicatos e de suas centrais foi pragmática e com moderação de conflitos. Esse movimento tem reflexos no sindicalismo do setor público: “os sindicatos substituíram a mobilização e o enfrentamento pela realização de acordos e negociações tripartites” (Souza & Trópia, 2012).

Emerge um novo tempo nas relações de trabalho do setor público com a criação da Mesa Nacional de Negociação Permanente (MNNP), no Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão (MPOG), que coloca em pauta a necessidade de regulamentação da negociação coletiva e resolução de conflitos.

Para que se legalize a negociação coletiva, é necessária a alteração do artigo 37 da Constituição Federal, mediante proposição de emenda constitucional. Participam desta mesa representantes do governo (Ministérios do Planejamento, Orçamento e Gestão; Previdência Social; Trabalho e Emprego; Fazenda; Casa Civil e Secretaria Geral da Presidência) e delegados e observadores sindicais (centrais, federações, confederações e sindicatos). As discussões podem ser travadas também no âmbito das mesas setoriais: política salarial, seguridade, direitos sindicais, negociação coletiva, entre outros. Houve interrupções de negociações da MNNP, entre os anos de 2005 e 2007, por parte dos representantes governamentais. Resultante deste processo e de não cumprimento de acordos já construídos, o Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições do Ensino Superior (Andes-SN), dentre outras entidades, se retirou da mesa de negociação. Houve um esvaziamento das funções de negociação da mesa, com restrições às negociações pela tramitação no Legislativo de leis, como, por exemplo, a de concessão de reajustes salariais.

Ainda falta o reconhecimento dos processos de negociação coletiva para os trabalhadores do setor público. Em 1988, os trabalhadores do setor público conquistaram o direito à sindicalização e o direito à greve, embora não se explicitasse a garantia do direito à negociação coletiva. No Fórum Nacional do Trabalho, com a criação da Câmara Setorial do Serviço Público, o movimento sindical passou a debater a necessidade de regulamentação da negociação. Entretanto, tanto sindicatos como governos têm pautado o debate sobre as relações de trabalho no setor público nos espaços legislativos e partidários.

Prevalece uma perspectiva propositiva, ainda que haja cláusulas interessantes do ponto de vista da resistência ao neoliberalismo (a defesa e manutenção de direitos) (Galvão, 2010: 14).

Na solução de conflitos relacionados aos direitos e legislação trabalhista, os sindicatos de trabalhadores do setor público têm optado pela via judicial (Silva, 2012).

O Poder Executivo deverá encaminhar ao Congresso Nacional projeto de lei regulamentando a Convenção 151 da Organização Internacional do Trabalho (OIT), que estabelece o princípio da negociação coletiva entre os trabalhadores públicos e os governos das três esferas – municipal, estadual e federal⁵.

5 Decreto n.º 7.944/2013, sobre a Convenção 151 da OIT, publicado no *DOU*.

As mudanças nas relações de trabalho no setor público alteraram o posicionamento dos sindicatos em face do governo, prevalecendo as relações cooperativas e pragmáticas. Ainda que haja resistências, as principais centrais sindicais não combateram dois projetos significativos para o setor público: o projeto que limita o direito de greve e o projeto que cria fundações públicas de direito privado para a execução de “atividades não exclusivas de Estado”. As dificuldades de contestação e mobilização têm sido creditadas aos altos índices de popularidade do governo Lula (Galvão, 2010).

Como observamos na primeira seção deste texto, o governo Lula não interrompeu o processo de flexibilização da legislação trabalhista que vinha sendo desenvolvida no governo anterior. O governo não ocupou os espaços de negociação construídos (como a MNNP o FNT) para discutir reajustes salariais e carreiras, os trabalhadores reclamaram por não serem ouvidos e não terem os acordos cumpridos.

A partir de 2008, houve uma recuperação da atividade sindical no Brasil e, desde então, a atividade grevista tem crescido e na maioria das greves houve ganho salarial (Souza & Trópia, 2012).

A partir dos dados do Dieese, analisaremos as greves deflagradas pelos professores no período entre 1990 e 2012, procurando evidenciar suas características e analisá-las como forma de resistência às mudanças implementadas no setor público em geral e na política educacional em particular.

No período em questão foram deflagradas 1.683 greves no ensino, dentre as quais 294 no setor privado e 1.389 no público. Das greves dos professores do setor público, 106 foram em instituições federais, 622 estaduais e 661 municipais. Vejamos.

PARTE II

AS GREVES CONTRA A PROLETARIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE

Nos anos de 1980, o movimento sindical no Brasil foi, segundo Noronha (1991), o mais ativo, reivindicativo e grevista de todo o mundo. O surgimento do chamado “novo sindicalismo”, a deflagração das greves operárias do ABC Paulista, o enfrentamento da ditadura militar, a luta pela redemocratização dos sindicatos e dos espaços políticos, a vitória das oposições sindicais, a reorganização das entidades sindicais que se engajam na luta salarial e por

melhores condições de trabalho, a criação de novos sindicatos de trabalhadores manuais e não manuais, enfim toda esta efervescência caracteriza a década de 1980 e culmina institucionalmente com a criação do Partido dos Trabalhadores, em 1981, e, logo depois, da primeira central sindical no período da ditadura. Este processo – malgrado as pressões contrárias advindas dos governos militares, da burocracia sindical, do patronato e até mesmo de correntes conservadoras existentes no interior do sindicalismo (peleguismo) – levaria à criação da Central Única dos Trabalhadores, em 1983.

Embora o baluarte deste processo tenha sido o sindicalismo operário – em particular nucleado pelos metalúrgicos do ABC –, outras categorias profissionais, como bancários, médicos, engenheiros e professores participaram dessa frente de luta sindical contra o intervencionismo dos governos militares, reorganizando suas entidades, deflagrando greves, estreitando as relações entre lideranças e trabalhadores da base, organizando os trabalhadores nos locais de trabalho, alterando o funcionamento dos sindicatos que, de meros aparelhos assistenciais, transformam-se em entidades organizativas e de luta salarial e resistência política. Os conflitos latentes eclodiram e um sindicalismo de novo tipo emerge de todo este processo. Entre 1983 e 1989, foram deflagradas 6.128 greves, 32% das quais apenas no ano de 1989.

Nos anos de 1990, todavia, o cenário político-econômico do país mudou muito com a chegada ao poder de governantes comprometidos com a implementação de políticas de ajuste fiscal, reforma do Estado, privatização, redução de gastos públicos e abertura econômica. O movimento sindical, que acumulara força na década anterior, sofre um revés em função dos constrangimentos econômicos derivados do desemprego, da redução de direitos e, principalmente – no caso do setor público –, com as políticas de redução de gastos sociais e reforma administrativa. Ademais enfrentam outros constrangimentos de natureza ideológica e política.

Os sindicatos são então considerados nefastos pelos defensores do neoliberalismo por supostamente impedirem o livre funcionamento do mercado, bem como a livre compra e venda da força de trabalho. Por sua vez, os funcionários públicos são responsabilizados pela crise do Estado, estigmatizados como indolentes, ineficientes e preguiçosos. O Estado intervencionista é considerado pernicioso, gastador e improdutivo. Tanto as empresas estatais são consideradas improdutivas, por isso seria necessário privatizá-las, como os

serviços públicos – incluindo a educação – deveriam administrar os recursos segundo uma lógica empresarial e rentável.

Os professores das redes públicas estadual e municipal, que desde o início da ditadura militar vivenciavam um processo de desprestígio social (queda na remuneração, reformas no ensino, mudança no *status* da formação docente para as séries iniciais), também são afetados com o bombardeio ideológico neoliberal, pois passam a ser responsabilizados pelos problemas educacionais e administrativos das escolas, de tal modo que, se o sindicalismo em geral é colocado em uma situação defensiva, o sindicalismo do setor público fica sob um verdadeiro “fogo cruzado”.

Diante deste cenário, o número de greves recua, as reivindicações passam a ser defensivas e, ao contrário da tônica dos anos 1980 – quando avançam e se constitucionalizam direitos trabalhistas e sociais –, nos anos 1990 os trabalhadores acumulam perdas. É criada, como contraponto à CUT, a Força Sindical, uma central que apoiará de forma ativa as políticas de natureza neoliberal (Trópia, 2009). A própria CUT recua e assume um sindicalismo qualificado por Galvão (2004) de propositivo, um modelo de sindicalismo que substitui a mobilização e o enfrentamento pela realização de acordos e negociações tripartites.

A partir de 2003, o quadro de descenso das greves começa a se alterar. E, em grande medida, isso ocorre em função do cenário político e econômico. A taxa anual média de desocupação em 2003 era de 12%, mas em 2011 ela corresponderia a 6%. Em 2003 a parcela de trabalhadores com carteira assinada era de 39,7%, enquanto em 2011 eram 48,5% dos ocupados. Outro aspecto foi a valorização do salário mínimo que, historicamente, tem cumprido a função de reduzir a diferença entre pisos salariais profissionais e de pressionar as negociações nas campanhas salariais. Segundo Amorim (2012), crescimento econômico, redução do desemprego, elevação dos rendimentos, escassez de mão de obra e, ainda, elevação do poder de barganha de trabalhadores e sindicatos constituem os aspectos macroeconômicos que ajudam a entender a retomada da atividade grevista, desde então.

No campo das negociações coletivas, o aumento do poder de barganha dos sindicatos traduziu-se em acordos coletivos que nos últimos anos garantiram reajustes salariais com aumentos reais para quase 90% dos instrumentos assinados por sindicatos e empresas (Amorim, 2012: 27).

Este quadro geral vivenciado pelos trabalhadores brasileiros difere daquele pelo qual os trabalhadores do ensino vêm enfrentando?

Antes de analisarmos de forma mais sistemática as greves no ensino público no Brasil, algumas ponderações se fazem necessárias.

O primeiro aspecto importante a ser considerado é que as greves no ensino público se dão nos âmbitos federal, estadual e municipal. Essas greves, cujos antagonistas são os governos de plantão, são especialmente influenciadas por aspectos políticos partidários e exigem análises aprofundadas do cenário político local, análises que considerem tanto o nível de poder administrativo como o perfil político dos governos em questão.

Ao propor a hipótese segundo a qual as formas de regulação da profissão e do trabalho docente são decisivas para entender a natureza das respostas dadas pelo sindicalismo docente nas diferentes conjunturas, as greves no ensino público precisam ser analisadas a partir das políticas educacionais gestadas nas diferentes esferas ou níveis de poder administrativo. Na medida do possível, ao analisar as greves do setor público, tomaremos a precaução de indicar as especificidades das políticas que afetam o emprego e o trabalho de professores.

Outro aspecto relativo à nossa análise diz respeito ao recorte temporal das greves. Decidimos estudar as greves no ensino público no Brasil no período 1990-2012, posto que elas podem ser entendidas como um ciclo grevista.

Em 1990 tem início um longo período de queda no número de greves no Brasil e no ensino público, em particular. No governo Collor ocorrem mudanças na política macroeconômica e trabalhista. Além da abertura econômica, da privatização de empresas públicas, passa a ser adotada a livre negociação, em detrimento de políticas salariais nacionais. No setor privado, pressionadas pela abertura econômica, as empresas tendem a negociar caso a caso e a resistir às negociações de categoria – o que explica tanto a redução do número de greves como o seu potencial aglutinador.

Já o ano de 2012 pode ser interpretado como o final do ciclo, pois supera o número de greves de 1990.

Vejam agora as greves no ensino público no período 1990-2012. Nesse período ocorreram 1.389 greves no ensino público no Brasil; 60,3 greves, em média, por ano. A média de greves na rede pública municipal foi de 28,8 greves, na rede estadual 27 greves, enquanto na rede federal 4,6 greves ao ano.

Em 1990, foram deflagradas 132 greves. Trata-se do primeiro ano do mandato do presidente Collor de Mello. As greves, nesta conjuntura, tive-

TABELA I
GREVES NO ENSINO PÚBLICO,
POR TIPO DE REDE, BRASIL, 1990-2012

Greves	Ensino público*	Rede pública municipal	Rede pública estadual	Rede pública federal
1990	132	48	70	14
1991	92	30	50	12
1992	53	25	25	3
1993	42	18	24	0
1994	47	18	18	11
1995	46	18	20	8
1996	78	50	28	0
1997	30	8	17	5
1998	35	12	20	3
1999	33	16	17	0
2000	66	32	31	3
2001	45	17	23	5
2002	40	21	18	1
2003	53	27	25	1
2004	50	18	28	4
2005	40	14	23	3
2006	45	23	21	1
2007	46	24	21	1
2008	32	9	20	3
2009	45	22	20	3
2010	87	61	23	3
2011	83	32	35	16
2012	169	118	45	6
Total	1 389	661	622	106

* Excluídas as greves classificadas em multiatividades. Elaboração própria.

Fonte: Sistema de Acompanhamento de Greves (SAG-Dieese).

ram como principal reivindicação a reposição da inflação ou a recomposição das perdas ocasionadas pelos planos de controle inflacionário. Embora tenha caído o número de greves no biênio 1990-1991 de 132 para 92, o nível de atividade grevista no biênio é de tal modo significativo que só será superado em 2012.

No período 2000-2012 ocorreram 801 paralisações. Enquanto nos anos 1990 a média anual de greves no ensino público foi de 58,8, nos anos 2000 a média cai para 46,8 greves. Nos anos 2010, todavia, por conta do expressivo número de greves no ano de 2012, a média anual sobe para, nada mais nada menos, 113 movimentos grevistas.

As greves no ensino representam, relativamente ao total de greves realizadas no mesmo período no país (N= 14.620), 9,5% do total de greves. No início dos anos de 1990, precisamente entre 1990 e 1993, as greves no ensino representavam 8,5% do total das greves no Brasil, enquanto nos três últimos anos do período analisado (2000-2012), elas correspondem a 18% do total de greves – mais do que o dobro.

No Brasil, há, segundo Souza e Trópia (2012), quatro momentos na atividade grevista no período 1990-2011. Tais greves expressariam a reação dos trabalhadores à dinâmica econômica e política dominante.

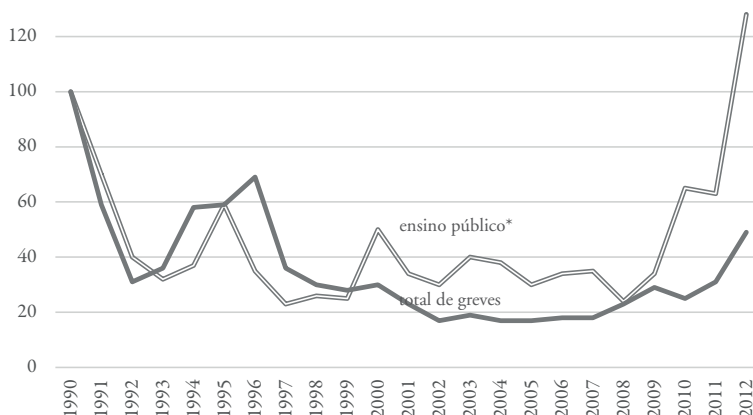
Em todo o período, durante o qual foram deflagradas 13.193 greves [...], observam-se pelo menos quatro momentos: decréscimo do número absoluto de greves entre 1990 e 1992, seguido de crescimento, entre 1993 e 1996, uma nova queda, iniciada em 1997, e praticamente constante até 2008, quando, finalmente, ocorre uma modesta recuperação do nível de atividade grevista (Souza & Trópia: 2012: 21-22).

O Gráfico 1 mostra que a curva evolutiva das greves no ensino público é semelhante à curva de greves no Brasil. Os períodos de queda, estabilização e ascensão no número de greves são semelhantes, ainda que não coincidam. Ao tomar o ano de 1990 como ponto de partida e as greves deste ano como referência, observa-se que, inicialmente, as greves entram em queda; há, a partir de 1993, uma pequena retomada ascendente até 1996. A partir de 1997, o número de greves no Brasil cai, se estabiliza e só volta a crescer em 2007. No ensino público, todavia, o número de greves ascende em 2000 e, após um período de oscilação, volta a crescer a partir de 2010 num ritmo superior ao do total das greves.

As greves no ensino correspondem às três redes públicas existentes no país. Como mostra a Tabela 2, as greves na rede pública municipal correspondem a 47,6% do total de greves, superando as greves estaduais e federais. Todavia, o predomínio de greves municipais oscilou em todo o período estudado. As greves da rede pública federal corresponderam a 7,6% do total.

Como observamos no Gráfico 2, até 1999, o número de greves na rede pública municipal não ultrapassa as greves estaduais, exceto em 1996. Neste ano, o número de greves na rede pública municipal supera as da rede estadual, em função do importante movimento nos estados da Bahia, Minas Gerais, Paraná, Rio Grande do Norte e São Paulo, na implementação da municipalização. Portanto, o que estava em discussão era o debate em torno dos planos de carreira,

GRÁFICO I
EVOLUÇÃO DO NÚMERO TOTAL DE GREVES NO BRASIL
E DE GREVES NO ENSINO PÚBLICO, BRASIL, 1990-2012 (BASE 100)



* Excluídas as greves classificadas em multiatividades. Elaboração própria.

Fonte: Sistema de Acompanhamento de Greves (SAG-Dieese).

TABELA 2
GREVES NO ENSINO PÚBLICO,
SEGUNDO TIPO DE REDE – BRASIL (1990-2012)

	N	%
Rede pública municipal	661	47,6
Rede pública estadual	622	44,8
Rede pública federal	106	7,6
Total de Greves no Ensino Público	1.389	100,0

* Excluídas as greves classificadas em multiatividades. Elaboração própria.

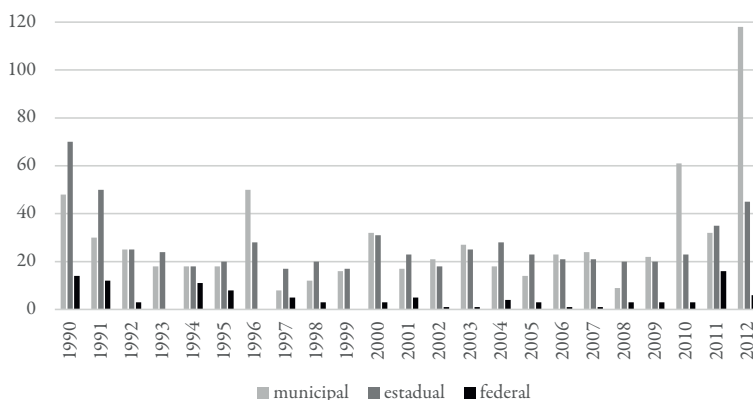
Fonte: Sistema de Acompanhamento de Greves (SAG-Dieese).

que impacta fortemente nos salários e direitos vinculados ao trabalho. Na década seguinte e nos primeiros anos da década de 2010, todavia, o número de greves da rede pública municipal é maior do que as greves nas redes estaduais, exceto nos anos de 2001, 2004, 2005 e 2008. Após 2009, há um movimento de crescimento das greves de caráter defensivo, ocasionadas fundamentalmente pelo descumprimento dos direitos já existentes (ver Tabela 4).

Neste sentido, enquanto nos anos de 1990, predominam greves na rede pública estadual; nos anos 2000 predominam as greves na rede pública municipal.

Em função do tamanho da rede pública federal – no fundamental representada pelas universidades federais – o número de greves nesta rede é, relati-

GRÁFICO 2
GREVES NO ENSINO PÚBLICO,
SEGUNDO TIPO DE REDE – BRASIL (1990-2012)



* Excluídas as greves classificadas em multiatividades. Elaboração própria.

Fonte: Sistema de Acompanhamento de Greves (SAG-Dieese).

vamente às demais, menor, posto que cerca de 20% do total de greves da rede pública federal são nacionais.

Embora o número de greves na rede pública municipal predomine no período analisado, quando tomamos o número de grevistas, o cenário se altera. Historicamente, as redes estaduais eram maiores do que as redes municipais, as quais, até 1997, eram responsáveis, fundamentalmente, pela educação infantil. A Constituição de 1988 e a LDB definiram as responsabilidades dos entes federados quanto à educação escolar. Assim, a principal política para levar a bom termo esta determinação foi a criação do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação Fundamental (Fundef). Nesta direção, os municípios ampliam a oferta de matrícula no ensino fundamental.

Como mostra a Tabela 3, a rede pública de ensino estadual contém 83,5% dos grevistas no ensino público. A rede municipal corresponde a 8,8% e a federal a 7,6% do número de grevistas.

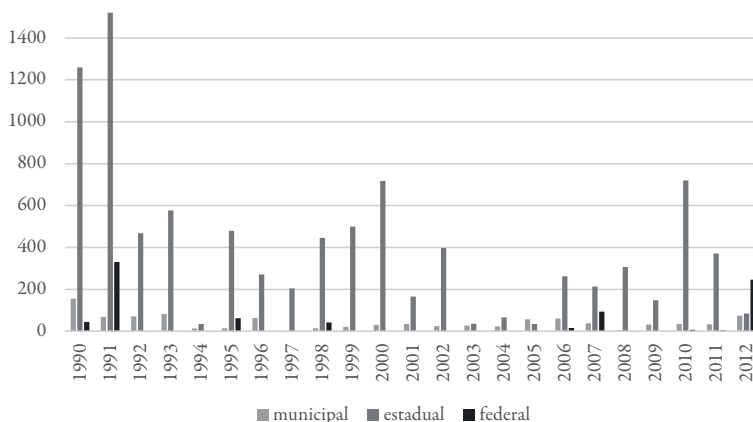
Essa expressiva participação dos professores públicos estaduais nas greves está diretamente relacionada com a organização do trabalho nas escolas. Os professores do ensino fundamental nas séries finais e no ensino médio são contratados por campo disciplinar, enquanto os professores da educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental são contratados por turma – o que leva a um contingente maior de professores nas redes estaduais.

TABELA 3
NÚMERO DE GREVISTAS NO ENSINO PÚBLICO,
SEGUNDO TIPO DE REDE – BRASIL (1990-2012)

	N	%
Rede pública municipal	978.207	8,8
Rede pública estadual	9.282.665	83,5
Rede pública federal	849.627	7,6
Total de grevistas no Ensino Público	11.110.499	100,0

Fonte: Sistema de Acompanhamento de Greves (SAG-DIEESE). Elaboração própria.

GRÁFICO 3
NÚMERO DE GREVISTAS NO ENSINO PÚBLICO,
SEGUNDO TIPO DE REDE – BRASIL (1990-2012)(EM MILHARES)



Fonte: Sistema de Acompanhamento de Greves (SAG-Dieese). Elaboração própria.

Por sua vez, muito embora o número de grevistas da rede pública municipal represente apenas 8,8%, as greves são quase 48% – o que indica o potencial organizativo destes professores. Este movimento identificado não colocaria em questão a hipótese segundo a qual a municipalização enfraqueceria o movimento, na medida em que estariam próximos aos poderes municipais?

O Gráfico 3 evidencia que o número de grevistas da rede estadual é superior aos demais grevistas durante todo o período – exceto em 2012. Em 2012, o número de grevistas da rede pública federal supera tanto os grevistas das redes municipal e estadual. Naquele ano, a rede pública federal de ensino superior foi responsável por uma das maiores greves da história, movimento que contou com a adesão de 246.300 professores.

O número de grevistas em 2012 só não foi superior ao de 1991, quando 331.640 professores, de 47 Ifes, cruzaram os braços. Em 1991, os docentes das universidades federais paralisaram as atividades durante 107 dias, segundo dados do Andes-SN, lutando pela recomposição dos salários, reposição de 44,38%, incorporação aos vencimentos das perdas provocadas pelos planos econômicos “Bresser” (26,06%), “Verão” (26,05%) e “Collor 1” (93,54%); (Reajuste total reivindicado: 640,39%) e abertura de concursos públicos.

A greve nacional de 2012 dos docentes das Ifes durou 120 dias e constituiu-se em torno de dois pontos principais, reestrutura do plano de carreira e valorização e melhoria das condições de trabalho.

Outra variável importante para se avaliar tanto a potencialidade das greves quanto a dificuldade de negociação é o montante de horas paradas. O montante de horas paradas no setor público é maior do que no privado, em função, como já apontamos, da especificidade da relação trabalhista estabelecida (negociação com governos e não com o capital, ausência de dissídio coletivo, estabilidade no emprego para os servidores regidos pelo Regime Jurídico Único) (Nogueira, 2005).

O Gráfico 4 mostra que o montante de horas paradas diminui a partir de 1990 até 1996, quando então ocorre um pico ascendente. No ano de 1997 volta a cair o número de horas paradas que alcançam o nível mais baixo de todo o ciclo analisado. Em 2000, o número de horas paradas volta a crescer e, a partir de 2008, acompanhando a tendência nacional, o crescimento é constante, alcançando em 2012 o patamar de 32.940 horas, superior ao dos anos 1990 e 2011.

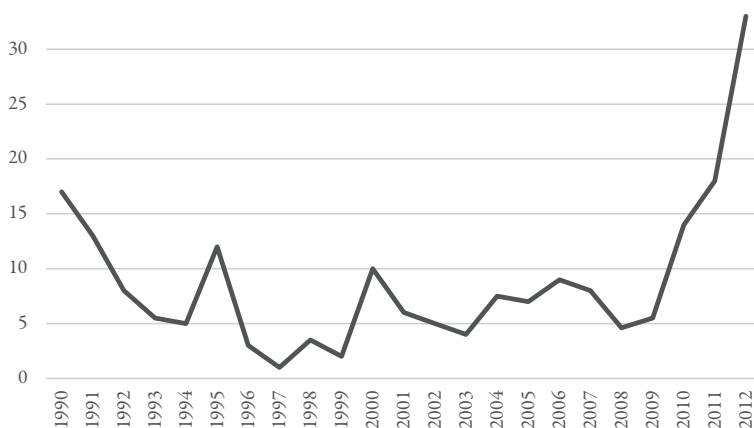
Ao tomarmos o montante de horas paradas por rede pública de ensino, nota-se que o expressivo aumento do número de horas paradas no ensino público se deve, fundamentalmente, aos conflitos na rede pública municipal.

Se no início dos anos 1990, o número de horas paradas nas greves da rede pública estadual é mais do que o dobro em comparação à rede pública municipal, em 2012 novamente a situação se inverte. O número de horas paradas nas greves da rede pública municipal mais do que duplica relativamente às demais.

No caso da rede pública federal, o número de horas paradas é maior em 1991, 2005 e em 2012⁶.

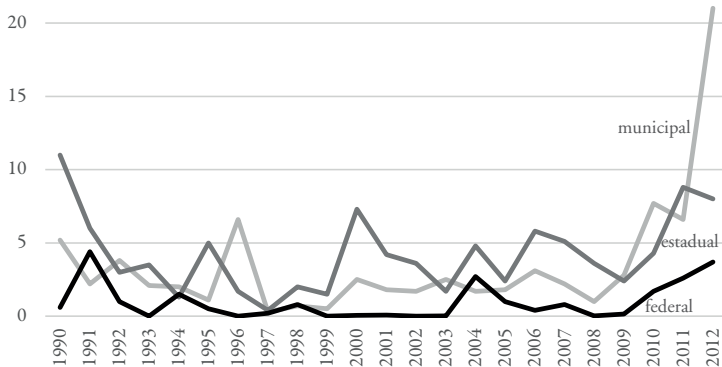
6 A greve de 2005 durou 106 dias e envolveu 40 Ifes. Os docentes do ensino superior federal reivindicavam, notadamente, reajuste de 18% como parte de recomposição salarial, incorporação das gratificações, com paridade e isonomia, debate em torno da carreira docente.

GRÁFICO 4
EVOLUÇÃO DAS HORAS PARADAS NO ENSINO PÚBLICO,
BRASIL, 1990-2012 (EM MILHARES)



Fonte: Sistema de Acompanhamento de Greves (SAG-Diecese). Elaboração própria.

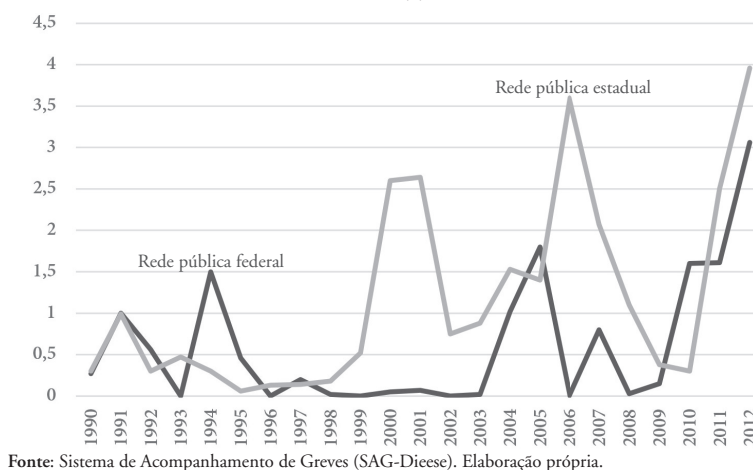
GRÁFICO 5
EVOLUÇÃO DO NÚMERO DE HORAS PARADAS NO ENSINO PÚBLICO, POR TIPO DE REDE,
BRASIL, 1990-2012 (EM MILHARES)



Fonte: Sistema de Acompanhamento de Greves (SAG-Diecese). Elaboração própria.

Ao se observar as greves nas redes públicas estadual e federal de ensino superior, notam-se alguns movimentos distintos. Os anos de 1991, 1994, 2005 e 2012 constituem os anos cujas greves da rede pública federal concentram o maior número de horas paradas, evidenciando as dificuldades crescentes enfrentadas pelo movimento docente para negociar as reivindicações, mas ao mesmo tempo a capacidade de luta e de enfrentamento aos governos de plantão.

GRÁFICO 6
 EVOLUÇÃO DO NÚMERO DE HORAS PARADAS NO ENSINO PÚBLICO,
 POR TIPO DE REDE – BRASIL (1990-2012) (EM MILHARES)



Na rede estadual de ensino, os anos que concentram o maior número de horas paradas são: 1991, o biênio 2000-2001, 2006 e o biênio 2011-2012.

Que reivindicações mobilizam os docentes do ensino público no Brasil?

A análise da natureza das greves, do tipo de reivindicação e dos resultados do movimento grevista no ensino no Brasil no período 1990-2012 nos ajuda a entender os desafios colocados a este segmento de trabalhadores, sobretudo o processo de proletarização do trabalho na educação.

No que diz respeito à natureza das greves no ensino público, os dados captados pelo Dieese⁷ evidenciam que nos anos de 1990 até 1995 predominou o caráter propositivo das greves. Ou seja, tratava-se de greves que colocavam em causa os restritos direitos e benefícios, demandando a sua ampliação e universalização, tais como reajuste salarial (isto é, não apenas reposição inflacionária), conquista e ampliação de direitos. Todavia, em 1996, nota-se que as principais motivações das greves têm um caráter defensivo, situação que se repetirá em 1999 e 2000 – muito provavelmente, em face de uma real ameaça de retirada de direitos. Em 1997, embora as greves no ensino público tenham reivindicações, no fundamental, propositivas, é pequena a diferença entre tais motivações e as de natureza defensiva.

7 Ver Tabela 4.

TABELA 4
GREVES NO ENSINO PÚBLICO, POR NATUREZA DAS REIVINDICAÇÕES,
BRASIL, 1990-2012 (EM %)*

	Propositivas	Defensivas			Protesto e solidariedade
		Total	Manutenção de condições vigentes	Descumprimento de direitos	
1990	71,0	32,0	9,0	23,0	11,0
1991	77,0	35,0	3,0	33,0	5,0
1992	83,0	21,0	4,0	17,0	6,0
1993	90,0	10,0	-	10,0	5,0
1994	89,0	23,0	4,0	21,0	6,0
1995	65,0	33,0	7,0	30,0	24,0
1996	46,0	73,0	5,0	69,0	12,0
1997	60,0	53,0	10,0	50,0	10,0
1998	74,0	49,0	9,0	40,0	17,0
1999	55,0	82,0	27,0	73,0	39,0
2000	67,0	58,0	17,0	47,0	32,0
2001	80,0	33,0	9,0	24,0	16,0
2002	90,0	18,0	-	18,0	23,0
2003	83,0	25,0	2,0	23,0	25,0
2004	86,0	34,0	10,0	24,0	14,0
2005	83,0	30,0	18,0	13,0	40,0
2006	89,0	38,0	20,0	24,0	33,0
2007	87,0	28,0	8,7	20,0	35,0
2008	81,0	28,0	9,4	19,0	50,0
2009	67,0	53,0	18,0	38,0	27,0
2010	83,0	56,0	15,0	46,0	18,0
2011	82,0	63,0	37,0	43,0	42,0
2012	54,0	79,0	35,0	66,0	32,0

* A soma das reivindicações pode exceder 100%, em função de suas categorias não serem mutuamente excludentes.

Fonte: Sistema de Acompanhamento de Greves (SAG-Dieese). Elaboração própria.

A partir de 2001, as greves motivadas por reivindicações propositivas voltam a predominar, exceto no ano de 2012, quando novas investidas contra direitos trabalhistas adquiridos voltam a ameaçar os docentes do ensino público. Do total das greves em 2012, 35% são motivadas pela manutenção de condições vigentes e 66% pelo descumprimento de direitos e acordos anteriores estabelecidos entre governos e docentes.

Nos anos 1996, 1997 e 1999, mais de 50% das greves são motivadas pelo descumprimento de direitos, enquanto, em 2000, pouco menos de 50% são deflagradas por este motivo. Por sua vez, as greves de protesto crescem princi-

palmente a partir de 1999, sendo mais frequentes nos anos 2000 do que nos anos 1990.

Passemos agora à análise das reivindicações⁸.

No que diz respeito às reivindicações no ensino, a primeira observação a ser feita diz respeito ao caráter predominantemente econômico das greves.

As greves do ensino público apresentam, no fundamental, reivindicações vinculadas a salário e a plano de cargos e salários. Mais precisamente, predominam reivindicações relativas a reposição salarial (motivadas sobretudo pelo processo inflacionário), piso salarial, política salarial, abono e atraso no pagamento dos salários.

Dentre as principais reivindicações das greves de professores do ensino básico da rede pública, reajuste salarial encontra-se entre as três mais frequentes reivindicações em todos os anos do período analisado. Durante o período 1990 a 2011, exceto em 1996 e 1998, a principal reivindicação das greves no ensino público é por reajuste de salários. A segunda reivindicação mais recorrente é por plano de cargos e salários.

No ano de 1990, reajuste salarial representa 49,1% do total das reivindicações no ensino público; nos anos seguintes, esta reivindicação é ainda mais frequente, totalizando, em 1991, 65,2% do total das reivindicações; em 1992, 79,2%, e, em 1993, 81%. Em 1996, a principal reivindicação das greves é por atraso de salários, mobilizando 62,8% do total das reivindicações. Em 1999, este mesmo cenário se repete, na medida em que 57,6% das greves protestam contra atraso no pagamento dos salários. A partir de 2001, as greves no ensino público passam a demandar de forma crescente contratação de professores, a defender a educação pública e, como já assinalamos, o cumprimento do piso salarial para a categoria.

A reivindicação por piso salarial está presente nas pautas das greves do ensino público básico, desde o início dos anos de 1990. No final da década, esta reivindicação é deixada em segundo plano, mas, a partir de 2002, ela volta à pauta de reivindicações de forma recorrente e crescente, de modo a se tornar, no biênio 2011 e 2012, o principal motivo das greves.

O incremento da reivindicação em torno do piso salarial nas pautas das gre-

8 Optamos, por motivo de espaço, pela análise descritiva dos dados do Dieese relativos às reivindicações das greves no ensino público no Brasil, sem organizá-las em tabelas.

ves do ensino público tem uma relação direta com a política educacional que instituiu, a partir de 2007, o Fundeb por meio da Lei n.º 11.494/07, que, em seu artigo 41, definiu que o poder público deveria fixar, em lei específica, até 31 de agosto de 2007, o Piso Salarial Profissional Nacional para os profissionais do Magistério Público da Educação Básica (Brasil, 2007). Em 2006, inicia-se a tramitação do Projeto de Lei n.º 7.431/06 e, em 2008, é aprovado o Piso Nacional Salarial, Lei n.º 11.738/08, para os profissionais do magistério público da educação básica de R\$ 950 mensais. Em seu artigo 2º a lei dispunha que:

§ 1º – O piso salarial nacional profissional é o valor abaixo do qual a União, Estados, o Distrito Federal e os Municípios não poderão fixar o vencimento inicial das Carreiras do magistério público da educação básica, para a jornada de, no máximo, 40 (quarenta) horas semanais.

§ 2º – Por profissionais do magistério público da educação básica entendem-se aqueles que desempenham as atividades de docência ou as de suporte pedagógico à docência, isto é, direção ou administração, planejamento, inspeção, supervisão, orientação e coordenação educacionais, exercidas no âmbito das unidades escolares de educação básica, em suas diversas etapas e modalidades, com a formação mínima determinada pela legislação federal de diretrizes e bases da educação nacional.

§ 3º – Os vencimentos iniciais referentes às demais jornadas de trabalho serão, no mínimo, proporcionais ao valor mencionado no *caput* deste artigo.

§ 4º – Na composição da jornada de trabalho, observar-se-á o limite máximo de 2/3 (dois terços) da carga horária para o desempenho das atividades de interação com os educandos.

§ 5º – As disposições relativas ao piso salarial de que trata esta Lei serão aplicadas a todas as aposentadorias e pensões dos profissionais do magistério público da educação básica [...] (Brasil, 2008).

O prazo estabelecido em lei para implementação do Piso Nacional Salarial foi fixado no artigo 3º:

O valor de que trata o art. 2º desta Lei passará a vigorar a partir de 1º de janeiro de 2008, e sua integralização, como vencimento inicial das Carreiras dos profissionais da educação básica pública, pela União, Estados, Distrito Federal e Municípios será de forma progressiva e proporcional, observado o seguinte:

II – a partir de 1º de janeiro de 2009, acréscimo de 2/3 (dois terços) da diferença entre o valor referido no art. 2º, atualizado na forma do art. 5º desta Lei, e o vencimento inicial da Carreira vigente;

III – a integralização do valor de que trata o art. 2º, atualizado na forma do art. 5º desta Lei, dar-se-á de 1º de janeiro de 2010, com o acréscimo da diferença remanescente.

§ 1º – A integralização de que trata o caput deste artigo poderá ser antecipada a qualquer tempo pela União, Estados, Distrito Federal e Municípios.

Por fim, antes de analisarmos as reivindicações por rede e nível de ensino, vale destacar a importância que a reivindicação por “melhores condições de trabalho” assume nas pautas reivindicativas das greves no ensino público no período 1990-2012. Em 1990, a reivindicação por melhores condições de trabalho representa 8,3% do total. De 1991 até 1998, melhores condições de trabalho mobiliza nunca mais do que 10% do total das reivindicações a cada ano, mas a partir de 1999, é crescente a importância desta reivindicação na pauta do movimento docente no ensino público. A partir de 2005, condições de trabalho representam cerca de um quarto do total das reivindicações, e, em 2012, a terça parte do total das reivindicações.

O crescimento de demandas relativas às condições de trabalho constitui, segundo nossa hipótese, uma resposta à precarização das condições de trabalho dos docentes, resultado dos contratos temporários cada vez mais frequentes nas redes pública estaduais, chegando em alguns estados ao mesmo número dos efetivos (Andrade, 204: 1140). Entretanto, no estado de São Paulo, o percentual de professores temporários que trabalham nas séries iniciais do ensino fundamental chega a 69%, segundo dados da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, para o mês de setembro de 2014. Ademais, o arrocho salarial, o não respeito ao piso salarial nacional, a inadequação ou inexistência de planos de cargos e salários, a perda de direitos trabalhistas e previdenciários resultantes de reformas do aparelho do Estado – tal como no estado de Minas Gerais com a adoção do “Choque de Gestão” –, tornam o magistério público instável e precário (Andrade, 204: 1140), constituindo um cenário de precariedade e flexibilidade contra o qual os docentes resistem.

Na rede pública municipal, a reivindicação por horas extras é recorrente em todo o período, embora seu peso no total das reivindicações seja pouco significativo. Nossa hipótese é a de que esta reivindicação por “horas extras” encubra o trabalho não pago, tal como reuniões, atividades extraclasse aos finais de semana, entre outros. Todavia, a partir de 2010, reivindicações relativas à jornada de trabalho (redução, distribuição/duração da jornada) ganham

significativa importância na pauta de negociação, embora esteja presente em toda história do movimento sindical docente.

Nas greves na rede pública de ensino estadual, também predominam reivindicações de natureza econômico-salarial. A maioria das greves é deflagrada por reajuste nos salários, recomposição salarial. Em segundo lugar, destacam-se as reivindicações por planos de cargos e salários, seguida de melhores condições de trabalho, educação pública e piso salarial. A inclusão da temática “educação pública” entre as principais reivindicações pode indicar uma nova dimensão da politização do trabalho docente, como por exemplo a crítica dos sentidos da política educacional não apenas no trabalho e no emprego de professores como na formação dos estudantes.

O caráter público da educação é uma reivindicação recorrente nas greves da rede municipal, estadual e federal, mas, a partir de 1996, torna-se crescente, em grande medida como resistência às formas explícitas ou mascaradas de privatização da escola pública brasileira.

Tanto a forma de luta empregada – a greve no ensino público –, como o conteúdo das greves, ou seja, as reivindicações demandadas, constituem respostas concretas ao processo de proletarização em curso.

Quais os resultados deste ciclo de greves analisado para o movimento docente no ensino público?

A análise dos resultados das greves no ensino público indica a eficácia do movimento grevista, na medida em que, exceto em 2006 e 2010, nos demais anos o atendimento das reivindicações é conquistado na maioria das greves.

Todavia as greves no ensino público encontram dificuldades na conquista da integralidade das reivindicações, predominando as greves que obtiveram apenas vitórias parciais em suas reivindicações. Em 1995, 91,6% das greves tiveram suas reivindicações atendidas⁹. Em 1997, 50% das greves tiveram suas reivindicações integralmente atendidas, com 50% de revés. Nota-se, por sua vez, que, em 1991 e 1992, aproximadamente a terça parte das greves tiveram suas reivindicações rejeitadas pelos governos (municipais, estaduais e federal). Em 1997, como já dissemos, 50% das greves não alcançaram seus objetivos e em 1998 este índice foi de 37,5%. Em 2006, 35,7% das greves não chegaram a bom termo. Nos anos 2000 é significativa a porcentagem das greves cujos resultados foram o

9 Ver Tabela 5.

TABELA 5
GREVES NO ENSINO PÚBLICO,
POR RESULTADO DAS GREVES, BRASIL, 1990-2011 (EM %)*

	Atendimento das reivindicações			Rejeição das reivindicações	Prosseguimento das negociações
	Total	Integral	Parcial		
1990	56,6	16,6	40,0	16,6	30,0
1991	59,0	9,1	50,0	31,8	13,6
1992	69,2	-	69,2	30,7	7,7
1993	73,3	6,7	66,6	13,3	20,0
1994	60,0	10,0	50,0	20,0	20,0
1995	91,6	41,6	50,0	-	16,6
1996	70,5	29,4	41,1	17,6	11,7
1997	50,0	50,0	-	50,0	-
1998	62,5	25,0	37,5	37,5	-
1999	100,0	-	100,0	-	33,3
2000	56,5	-	56,5	17,3	43,4
2001	66,6	8,3	58,3	8,33	41,6
2002	87,0	-	87,5	-	37,5
2003	83,3	16,6	66,6	16,6	16,6
2004	70,0	-	70,0	20,0	40,0
2005	78,5	-	78,5	14,2	28,5
2006	42,8	-	42,8	35,7	28,5
2007	56,0	-	56,0	4,0	60,0
2008	64,2	14,2	50,0	7,14	35,7
2009	73,3	26,6	46,6	13,3	20,0
2010	46,5	11,6	34,8	11,6	41,8
2011	60,0	6,7	53,3	23,3	26,6

* A soma das greves pode exceder 100%, em função de suas categorias não serem mutuamente excludentes.

Fonte: Sistema de Acompanhamento de Greves (SAG-Dieese). Elaboração própria.

prosseguimento das negociações. Estaríamos nos anos 2000 diante de um novo padrão? Ao mesmo tempo em que a evolução do número de horas paradas no ensino público, a partir dos anos 2000, indica uma capacidade de resistência: a dificuldade de negociação coloca novos desafios ao movimento sindical, dentre os quais a existência concreta de mesas de negociação. Na falta deste mecanismo institucional, muitas greves acabam por postergar a negociação.

Essas características nos parecem importantes para indicar que, embora sejam numericamente superiores, mais longas e envolvam um número maior de trabalhadores, as greves no setor público encontraram maior resistência na negociação e, por consequência, maior dificuldade na conquista da totalidade

das reivindicações. As razões para tais dificuldades devem ser buscadas nas circunstâncias econômicas, políticas e ideológicas que marcam os anos 1990 e 2000, caracterizadas pela reestruturação do trabalho docente, pela implementação de políticas neoliberais, entre as quais de redução de gastos públicos com educação, adoção de formas precárias de trabalho, contratos flexíveis e, sobretudo, contenção dos salários dos trabalhadores, mesmo diante da política de institucionalização do piso nacional salarial. Ademais, as pautas de reivindicações das greves do ensino público tendem a ser mais amplas e, neste sentido, a demandar dos governos respostas que extrapolam o patamar salarial, tais como plano de cargos e salários, direitos trabalhistas (Previdência) e a garantia do caráter público da educação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O processo de instalação da precariedade e flexibilidade constrói representações de que a docência pode ser compreendida como relação de trabalho transitória, provisória e eventual.

O movimento observado conduz a um processo de racionalização técnica submetida aos critérios de eficácia, eficiência e produtividade, traduzidos em precariedade e flexibilidade das relações de trabalho, assim como na individualização. Há fortes evidências, quer se considere o número de greves, de grevistas e jornadas não trabalhadas, quer se considere o conteúdo das reivindicações, que há resistência a tais processos.

Diferentes estratégias de gestão do trabalho – que visam instalar práticas de individualização, fragmentação, informalidade, precariedade das/nas relações de trabalho – são então implementadas.

As mudanças verificadas nas relações de trabalho foram aqui interpretadas como possibilidades de construção de um novo sistema de relações do trabalho, caracterizado justamente pela desregulamentação de direitos dos trabalhadores.

Se nos anos de 1990, a organização e as condições de trabalho informavam acerca de determinadas racionalidades nas relações de trabalho, quando a flexibilidade atingia não somente os contratos de trabalho, mas ainda trincava e enfraquecia as bases coletivas de organização do trabalho, nos anos 2000 este processo se reverte num movimento de resistência ao processo de proletarização.

Os dados analisados evidenciam o crescimento do movimento grevista no ensino público, tanto no que diz respeito ao número de greves, de gre-

vistas e de horas paradas, assim como dos professores públicos municipais historicamente invisíveis no sindicalismo do setor público. E, quando analisados, são tomados como setores mais refratários ao movimento grevista.

A análise das greves mostra uma dupla dimensão: de um lado, os professores, ao resistirem ao processo de proletarização, lutam por condições de trabalho, contra a intensificação do trabalho, por melhores salários, por um plano de carreira, por contratos estáveis e pela concretização do Piso Nacional, entre outras reivindicações. De outro lado, também resistem contra as políticas educacionais que são informadas por um processo societário conservador, de corte ideológico neoliberal, de desregulamentação de direitos vinculados ao emprego e ao trabalho e contra o ataque à educação pública.

A politização das greves não se deve apenas ao fato de serem trabalhadores na esfera pública, cujos antagonistas são governantes e partidos, mas principalmente pela necessidade de reafirmar a dimensão pública e, portanto, política da educação pública.

A análise aqui realizada evidencia que, para além das lutas por salário, emprego, carreira e condições de trabalho, há uma dimensão que busca repor o sentido social do trabalho docente. O processo de proletarização do trabalho docente ao mesmo tempo em que degrada o trabalho docente coloca em evidência suas contradições.

REFERÊNCIAS

ABRAMO, Perseu. O professor, a organização corporativa e ação política. In: CATANI, D. B.; MIRANDA, H. T.; MENEZES, L. C.; FISCHMANN, R. (Orgs.). *Universidade, escola e formação de professores*. São Paulo: Brasiliense, 1986.

ALMEIDA, Gelsom Rozentino. O governo Lula, o Fórum Nacional do Trabalho e a reforma sindical. *Revista Katál*, v. 10, n. 1, p. 54-64. Florianópolis, 2007.

AMORIM, Wilson Aparecido Costa de. As greves de 2011 e 2012. *Temas de economia aplicada*, Fipe, p. 22-32, Fev. 2012. Disponível em: <http://www.consultapopular.org.br/sites/default/files/greves_2_22-32-wils.pdf>. Acessado em: 25 Ago. 2014.

ANDRADE, Dalila Oliveira. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. *Educação & Sociedade*, v. 25, n. 89, p. 1127-1144, 2004.

BALTAR, Paulo *et alii*. Trabalho no governo Lula: uma reflexão sobre a recente experiência brasileira. *Global Labour University Working Papers*, n. 9. Campinas, Maio 2010.

BOITO JR., Armando . Classe média e sindicalismo. *Politéia: História e Sociedade*, v. 4, n. 1, p. 211-234. Vitória da Conquista, 2004.

BOITO JR., Armando; MARCELINO, Paula. O sindicalismo deixou a crise para trás? Um novo ciclo de greves na década de 2000. *Caderno CRH*, v. 23, n. 59. Salvador, Maio-Ago. 2010.

BRASIL. Lei n.º 11.738, de 06.06.2008. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/11738.htm>. Acesso em: 31.Out.2015.

———. Lei n.º 11.494, de 20.06.2007. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/lei/11494.htm>. Acesso em: 31 Out. 2015.

CHEILUB, Zairo B. Reforma administrativa e relações trabalhistas no setor público: dilemas e perspectivas. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, v. 15, n. 42, p. 115-146, Jun. 2000.

COSTA, Valeriano. Federalismo. In: AVELAR, Lúcia; CINTRA, Antônio Octávio (Orgs.). *Sistema político brasileiro: uma introdução*. 2. ed. São Paulo; Rio de Janeiro: EdUnesp; Konrad Adenauer Stiftung, 2007.

DIEESE. As relações de trabalho no setor público: ratificação da Convenção 151. *Nota Técnica n. 60*. Fev. 2008.

———. *Relações e condições de trabalho no Brasil*. São Paulo: Dieese, 2008.

GALVÃO, Andréia. O movimento sindical no governo Lula. Entre a divisão e a unidade. V Congresso Latinoamericano de Ciência Política. Alacip, Buenos Aires, 2010.

———. A reforma sindical: mudança ou continuidade? In: BORGES. Altamiro (Org.). *A reforma sindical e trabalhista no governo Lula*, p. 47-71. São Paulo: Anita Garibaldi, 2004.

GOMES, Darcilene *et alii*. Condições e relações de trabalho no setor público: o caso do governo Lula. Brasília: I Simpósio Brasileiro de Ciência de Serviços, 2010.

GUEDES, Cezar. Os trabalhadores no setor público brasileiro: prática sindical, conquistas e armadilhas. In: OLIVEIRA, Carlos Alonso *et alii* (Orgs.). *O mundo do trabalho – crise e mudança no final do século*. São Paulo: Scritta, 1994.

INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA (IPEA). Ocupação no setor público brasileiro: tendências recentes e questões em aberto. *Comunicados do IPEA*, n. 110. 08 Set. 2011.

MATTOS, Fernando Augusto Mansur de. Emprego público nos países desenvolvidos: evolução histórica e diferenças nos perfis. *Texto para Discussão*, n. 1578. Brasília: Ipea, Dez. 2011. Disponível em : <http://www.ipea.gov.br/agencia/images/stories/PDFs/TDs/td_1578.pdf>. Acessado em: 01 Out. 2014.

NOGUEIRA, Arnaldo Mazzei. Emergência e crise do novo sindicalismo no setor público brasileiro. XXII Encontro Anual da Anpocs, 1998.

———. *A liberdade desfigurada – a trajetória do sindicalismo no setor público brasileiro*. São Paulo: Expressão Popular, 2005.

NOGUEIRA, Marco Aurélio. *As possibilidades da política. Idéias para a reforma democrática do Estado*. São Paulo: Paz e Terra, 1998.

NORONHA, Eduardo. A explosão das greves na década de 80. In: BOITO JR. (Org.). *O sindicalismo brasileiro nos anos 80*. São Paulo: Paz e Terra, 1991.

PUCCI, Bruno; OLIVEIRA, N. Ramos de; SGUISSARDI, Valdemar. O processo de proletarização dos trabalhadores em educação. *Teoria & Educação*, n. 4, p. 91-108, 1991.

SILVA, Juan Carlos. *Sindicalismo docente e reforma educacional no estado de SP na gestão de José Serra (2007/2010)*. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2012.

SOUZA, Aparecida Néri de. Estratégias de luta sindical dos professores públicos do ensino básico no Brasil. XIX Reunião Anual da Anped, Caxambu, 1996.

———. Organização e condições de trabalho na educação profissional. Emprego, desemprego e precarização. Relatório de Pesquisa, Projeto Capes-Cofecub, 2012.

SOUZA, Davisson Cangussu de; TRÓPIA, Patrícia Vieira. *O protagonismo metalúrgico no sindicalismo brasileiro. Sindicatos metalúrgicos no Brasil contemporâneo*. p. 13-46. Belo Horizonte: Fino Traço, 2012.

TRÓPIA, Patricia Vieira. *Força Sindical: política e ideologia no sindicalismo brasileiro*. v. 1. São Paulo: Expressão Popular, 2009.



Autoras e autores

André D. Robert é pesquisador e professor da Université de Lumière, Lyon (França). Vem desenvolvendo diferentes pesquisas sobre sindicalismo docente, publicadas em *Le syndicalisme des enseignants* (Paris: La Documentation Française/Centre National de Documentation Pédagogique, 1995); *Le syndicalisme enseignant et la recherche* (Grenoble: Presses universitaires de Grenoble/Institut National de Recherche Pédagogique, 2004) e *Miroirs du syndicalisme enseignant* (Paris: Syllepse, 2006). Em maio de 2012, coordenou o dossiê “Que «peut» le syndicalisme enseignant”, no número 33 da revista *Carrefours de l'Éducation*. Em língua portuguesa tem alguns trabalhos publicados, como o verbete “Sindicalismo docente”, no *Dicionário de Educação* coordenado por Agnès van Zanten (Petrópolis: Vozes, 2011); e o capítulo intitulado “Os sindicatos de professores e a pesquisa em educação; sobre alguns deslizes epistemológicos”, no volume 2 da “Biblioteca Sindicalismo em Educação” (Brasília: Paralelo 15, 2013). E-mail: <Andre.Robert@univ-lyon2.fr>.

Andréa Barbosa Gouveia possui graduação em pedagogia pela Universidade Federal do Paraná (1995), mestrado (2002) e doutorado (2008) em educação pela Universidade de São Paulo, Faculdade de Educação, na área de concentração Estado, Sociedade e Educação. Atualmente, é professora da Universidade Federal do Paraná (UFPR), onde atua no Núcleo de Pesquisa em Política, Gestão e Financiamento da Educação. Está credenciada no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPR, na linha de pesquisa em políticas educacionais. Foi coordenadora do Grupo de Trabalho Estado e Educação da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped), no período de 2010-2012, e compõe a diretoria da Anped na gestão 2013-2015. Tem experiência na área de educação, com ênfase em política educacional, atuando, principalmente, nos temas de financiamento da educação, remuneração docente, política educacional em sistemas de ensino. E-mail: <andrea.bg@ufpr.br>.

Antonio Guerrero Serón, falecido em 14 de dezembro de 2013, era professor na Faculdade de Educação da Universidad Complutense de Madrid, licenciado em ciências políticas e doutor em sociologia pela mesma universidade, master of science em sociologia da educação pelo Instituto de Educação da Universidade de Londres. Grande parte de sua obra está dedicada a conhecer características definidoras do professorado enquanto categoria social, incluindo suas perspectivas em relação ao associativismo e sindicalização. Dentre suas obras encontram-se os livros *Manual de sociología de la educación* (Madrid: Síntesis, 1996) e *El magisterio en la Comunidad de Madrid; um estudio sociológico* (Madrid: Consejería de Educación y Cultura, 1993); e o artigo “Professionalism, unionism and educational reform”, publicado em O. Boyd-Barrett y P. O’Malley (Eds.), *Education reform in democratic Spain* (London: Routledge, 1995).

Aparecida Neri de Souza é professora de sociologia da educação na Faculdade de Educação/Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). Pesquisadora e vice-coordenadora do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Educação e Diferenciação Sociocultural (Gepedisc); e bolsista de produtividade em pesquisa (CNPq). Fez graduação em ciências sociais na Universidade de São Paulo (USP), mestrado e doutorado em educação na Unicamp e estudos de pós-doutoramento na área da sociologia do trabalho na Université Paris 10 – Ouest Nanterre La Défense, sendo, atualmente, pesquisadora associada da equipe Genre, Travail, Mobilités (GTM) do Centre de Recherches Sociologiques et Politiques de Paris (Cresppa). Pesquisa relações de trabalho no setor público, trabalho docente, organização e relações de trabalho docente, mercado de trabalho, relações de gênero. Atualmente está desenvolvendo pesquisas sobre as condições e organização do trabalho de docentes nas universidades públicas estaduais do estado de São Paulo. Dentre seus textos destacam-se o livro *Sou professor, sim senhor* (Campinas: Papyrus, 1997); os capítulos “Conditions de travail et carrières des enseignants brésiliens et français” publicado no livro organizado por Helena Hirata *et alii* – *Travail et genre* (Paris: La Découverte, 2008) e “Professores, modernização e precarização” publicado no livro organizado por Ricardo Antunes, *Riqueza e miséria do trabalho no Brasil II* (São Paulo: Boitempo, 2013). E-mail: <anerisouza@uol.com.br>.

Christián Matamoros Fernández é graduado em filosofia e em pedagogia pela Pontifícia Universidad Católica de Valparaíso e mestre em filosofia pela Univer-

sidad de Chile. Atualmente cursa o Doctorado en Estudios Americanos na Universidad de Santiago de Chile, sendo bolsista da Comisión Nacional de Investigación Científica y Tecnológica (Conicyt). Dentro da linha filosófica, especializou-se em filosofia política moderna e contemporânea, destacando-se, dentre seus trabalhos, algumas publicações sobre a Escola de Frankfurt e o marxismo ocidental. Também desenvolveu uma linha de pesquisa sobre sindicalismo, em especial o sindicalismo regional, docente e contemporâneo. Além disso, o autor exerceu a docência em diferentes escolas da cidade de Santiago, tendo sido presidente do Sindicato del Colegio de Adultos Gladys Lazo. E-mail: <c.matamoros82@gmail.com>.

Deise Mancebo é doutora em história da educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP), com pós-doutorado pela Universidade de São Paulo (USP). Professora titular e pesquisadora da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (Uerj), desenvolve suas atividades no Programa em Políticas Públicas e Formação Humana (PPFH/Uerj) e no Programa de Psicologia Social da mesma universidade. Coordenadora do Observatório da Educação (Obeduc) “Expansão da educação superior no Brasil”. E-mail: <deise.mancebo@gmail.com>.

Luiz Carlos Galetti é doutor em sociologia (USP-1999) e pós-doutor pelo Departamento de Sociologia da UnB (2011), engenheiro formado pelo Instituto Tecnológico de Aeronáutica (ITA, 1969), mestre em engenharia de sistemas e computação pelo Instituto Alberto Luiz Coimbra de Pós-Graduação e Pesquisa de Engenharia (Coppe/UFRJ, 1976) e em ciência política (Unicamp, 1985). É professor da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT) desde 1985, atualmente vinculado ao Departamento de Sociologia da Universidade de Brasília (UnB). Em sua trajetória, tem associado o trabalho acadêmico à luta política e social, participando ativamente da fundação e consolidação do Partido dos Trabalhadores e de diversas organizações sindicais, na qualidade de ativista ou dirigente (como é o caso da Associação de Docentes da UFMT, na qual foi presidente entre 2000 e 2002). Trabalhou no Decanato de Extensão e no Observatório da Juventude da UnB, com atividades voltadas para a juventude excluída da periferia do Distrito Federal e entorno (2008-2010). É autor de *Greve e socialismo – movimento operário em Cuiabá e Várzea Grande – 1990* (Brasília: EdUnB, 2014); “As comissões nas fábricas e a greve de ocupação em Osasco – SP – 1968”; “As estratégias da social democracia alemã na época da Segunda Internacional”; “O orçamento participativo da prefeitura petista de Belém (PA)”; “O protagonismo juvenil” e “O Programa Bolsa Fa-

mília e o governo Lula”. E-mail: <luizgaletti@yahoo.com.br>.

Márcia Cristiane Völz Klumb Coronel é mestre em educação pela Universidade Federal de Pelotas (UFPel). Graduada em pedagogia pela mesma instituição, foi bolsista de iniciação científica atuando em pesquisas relacionadas a gênero e sindicalismo docente. Atualmente, é doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPel, mantendo seus estudos relacionados ao campo do gênero e atuando no projeto de pesquisa “Sindicalismo docente, mulheres e representações de gênero”. E-mail: <marciavolz@yahoo.com.br>.

Márcia Ondina Vieira Ferreira, doutora em sociologia pela Universidad de Salamanca (Espanha), com pós-doutorado na Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (Argentina), é professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação/Universidade Federal de Pelotas (UFPel) e coordenadora do Grupo de Pesquisas Processo de Trabalho Docente. Bolsista de Produtividade em Pesquisa (CNPq), orienta e desenvolve pesquisas sobre as temáticas trabalho docente, sindicalismo docente, gênero e sexualidades, coordenando, atualmente, o seguinte projeto: “Sindicalismo docente, mulheres e representações de gênero”. E-mail: <marciaondina@uol.com.br>.

Marcos Ferraz é graduado em comunicação social pela Universidade Federal do Paraná (1994), mestrado em sociologia pela Universidade Federal do Paraná (2000), doutorado em sociologia pela Universidade de São Paulo (2005) e pós-doutorado em sociologia pelo Centro de Estudos Sociais da Universidade de Coimbra – Portugal (2013). Atualmente, é professor da Universidade Federal do Paraná, onde atua no Núcleo de Pesquisa em Política, Gestão e Financiamento da Educação. Está credenciado no Programa de Pós-Graduação em Sociologia da Universidade Federal da Grande Dourados (MS), na linha de pesquisa em políticas públicas, teoria social e ação coletiva. Tem experiência na área de sociologia do trabalho, com ênfase em ação coletiva e sindicalismo, atuando, principalmente, nos temas sobre sindicalismo docente, sindicalismo docente e política educacional, movimento dos trabalhadores e cidadania. E-mail: <ferrazmarcos@uol.com.br>.

Maria Cristina Cardoso Pereira é professora adjunta do curso de direito da Universidade Federal de Goiás (UFG-CAJ). É doutora em ciências sociais (Unicamp), pós-doutoranda em sociologia (Unicamp) e doutoranda em direito constitucional do trabalho (UnB). E-mail: <cristinapereiraufg@gmail.com>.

Patrícia Vieira Trópia é professora adjunta do Instituto de Ciências Sociais da Universidade Federal de Uberlândia. Docente na área de ciência política,

pesquisa sindicalismo, classes médias e política, sindicalismo de classe média. Realiza estudos sobre greves, atuação sindical, mobilização e participação sindical no Brasil. Formada em pedagogia pela Unicamp, interessou-se durante o período de graduação pela área de ciência política. Realizou mestrado em ciência política no Instituto de Ciências Humanas da Unicamp, pesquisando o sindicalismo dos trabalhadores no comércio de São Paulo. Doutora em ciências sociais também pela Unicamp, desenvolveu pesquisa sobre a Força Sindical, central sindical criada nos anos de 1990. Em 2013, realizou na Université Lumière Lyon 2 um estágio de pós-doutorado sobre mobilização e lutas de resistência dos trabalhadores no comércio na França. É autora do livro *Força Sindical: política e ideologia no sindicalismo brasileiro*, publicado pela Expressão Popular em 2009. É organizadora e autora do livro *Sindicatos metalúrgicos no Brasil contemporâneo*, coletânea publicada pela editora Fino Traço, em 2012. E-mail: <tropia@uol.com.br>.

Robson Santos Camara Silva é doutor em sociologia e mestre em educação pela Universidade de Brasília (UnB). Fez estágio doutoral pesquisando o associativismo e o sindicalismo docente no Centro de Estudos e Intervenção em Educação e Intervenção (Ceief) na Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias (ULHT), em Portugal. Atualmente, é professor da Escola de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação (Eape/DF). É membro da Rede de Pesquisadores sobre Associativismo e Sindicalismo em Educação e do Grupo de Estudos e Pesquisa sobre o Trabalho (UnB). Autor de diversos artigos e capítulo de livro abordando a temática sobre sindicalismo, associativismo, sindicalismo docente, trabalho-educação, entre outros objetos de investigação. E-mail: <robsoncamara@yahoo.com.br>.

Sadi Dal Rosso é professor titular da Universidade de Brasília, Departamento de Sociologia. Pesquisador do CNPq, estimula o Grupo de Estudos e Pesquisas para o Trabalho (GEPT) e a Rede de Pesquisadores sobre Associativismo e Sindicalismo dos Trabalhadores em Educação (Rede Aste). Livros: *A jornada de trabalho na sociedade. O castigo de Prometeu* (1996); *A intensificação do trabalho na sociedade contemporânea* (2011); *Associativismo e sindicalismo em educação. Organização e lutas* (2011) E-mail: <sadidalrosso@gmail.com>.



¿Por qué el profesorado no se sindicala?

Antonio Guerrero Serón

De 1968 à década de 2000:

lutas por influência e posições cruzadas dos principais sindicatos de professores franceses (primário e secundário)

André D. Robert

Imposición organizativa a los docentes chilenos.

Entre el corporativismo y la resistencia a la dictadura militar (1973-1981)

Christián Eduardo Matamoros Fernández

O sindicalismo docente da educação básica no Maranhão: gênese, lutas e desenvolvimento

Robson Santos Camara Silva

Gênese e evolução das organizações dos trabalhadores da educação básica em Sergipe

Luiz Carlos Galetti

As categorias de profissão e assalariamento na teoria do sindicalismo

Sadi Dal Rosso

Sindicato, Estado e partido:

crise de representatividade e descolamento das bases

Maria Cristina Cardoso Pereira

Apropriação da categoria gênero em teses e dissertações brasileiras sobre sindicalismo de docentes

Márcia Cristiane Völz Klumb Coraemel & Márcia Ondina Vieira Ferreira

Política educativa e sindicalismo docente:

as disputas ao redor do Piso Salarial Profissional Nacional no Brasil

Andréa Barbosa Gouveia & Marcos Ferraz

Expansão da educação superior no Brasil: trabalho docente e conflitos educacionais

Deise Mancebo

O movimento sindical docente contra a proletarianização do trabalho no Brasil contemporâneo

Aparecida Neri de Souza & Patrícia Vieira Trópia