

**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
INSTITUTO DE CIÊNCIAS SOCIAIS
DEPARTAMENTO DE SOCIOLOGIA**

**CONDIÇÕES DE CONSTRUÇÃO HISTÓRICA DO SINDICALISMO
DOCENTE DE EDUCAÇÃO BÁSICA**

**AUTORA: HELVIA LEITE CRUZ
BRASÍLIA 2008**

**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
INSTITUTO DE CIÊNCIAS SOCIAIS
DEPARTAMENTO DE SOCIOLOGIA**

**CONDIÇÕES DE CONSTRUÇÃO HISTÓRICA DO SINDICALISMO
DOCENTE DE EDUCAÇÃO BÁSICA**

BANCA

MEMBROS EFETIVOS:

Prof. Dr. Sadi Dal Rosso. SOL UNB;

Prof. Dr. Aldo Antonio de Azevedo. FEF-UNB;

Prof^a Dr^a Berlindes Astrid Kuchemann. SOL UNB;

Prof. Dr. José de Lima Soares. FACULDADES JK;

Prof^a Dr^a Olgamir Francisco de Carvalho. FE UNB;

SUPLENTE:

Prof^a. Dr^a Cléria Botêlho da Costa. IH UNB;

AUTORA: HELVIA LEITE CRUZ

BRASÍLIA 2008

**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
INSTITUTO DE CIÊNCIAS SOCIAIS
DEPARTAMENTO DE SOCIOLOGIA**

**CONDIÇÕES DE CONSTRUÇÃO HISTÓRICA DO SINDICALISMO
DOCENTE DE EDUCAÇÃO BÁSICA
AUTORA: HELVIA LEITE CRUZ**

Tese apresentada ao Departamento de Sociologia da Universidade de Brasília/UNB como parte dos requisitos para a obtenção do título de Doutor.

BRASÍLIA, ABRIL DE 2008.

**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
INSTITUTO DE CIÊNCIAS SOCIAIS
DEPARTAMENTO DE SOCIOLOGIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM SOCIOLOGIA
TESE DE DOUTORADO**

**CONDIÇÕES DE CONSTRUÇÃO HISTÓRICA DO SINDICALISMO
DOCENTE DE EDUCAÇÃO BÁSICA**

AUTORA: HELVIA LEITE CRUZ

ORIENTADOR: PROF.DR. SADI DAL ROSSO – SOL / UNB

BRASÍLIA, ABRIL DE 2008.

DEDICATÓRIA

*“Quer dizer, a coisa que eu mais gostava que existia, era ser da Apeoesp. A Apeoesp é um vício, sabe? Sabe porquê? Você vai na sala de aula, você dá aula e vai para sua casa, acabou-se. Se você é da Apeoesp, se você é do sindicato, você está sempre com um grupo aqui, outro grupo lá, outro grupo lá. Você está sempre cheia de grupos. Então a Apeoesp dá cursos, dá oportunidade, congressos, é tanta coisa que favorece. Então eu acho que aquela comunidade da Apeoesp é uma família. Apeoesp é uma família. Então aquilo que você tem ali você não larga mais. **Quanta gente que já quis largar a Apeoesp e só largou quando morreu. Olha, a Apeoesp é um vício**”*

Dedico à memória da Professora Zenaide Stecca.

13/10/2007.

AGRADECIMENTOS

Às organizações dos professores e professoras: Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação - CNTE; Liga do Professorado Católico de São Paulo - LPC; Centro do Professorado Paulista - CPP; Associação de Professores Aposentados do Magistério Público do Estado de São Paulo - Apampesp; e em especial, ao Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo - Apeoesp, instituição sindical base da nossa pesquisa; que no dia a dia do ativismo da militância nem sempre conseguem se dedicar ao trato do registro das ricas lutas;

À Professora Dr^a. Maria Isabel de Almeida, da Faculdade de Educação da USP, que apóia a Apeoesp, pelas indicações bibliográficas;

À Professora Dr^a. Ilíada Pires da Silva, da Unesp de Presidente Prudente, pela presteza com que disponibilizou seus estudos sobre a Associação Beneficente do Professorado Público de São Paulo;

Ao Instituto de Ciências Sociais da Universidade de Lisboa, Portugal, pela acolhida;

À Professora Dr^a. Maria Manuel Vieira, do Instituto de Ciências Sociais da Universidade de Lisboa, que na condição de co-orientadora muito me auxiliou com suas indicações bibliográficas, suas discussões sobre as questões contidas na tese e por abrir o Observatório Permanente de Escolas (OPE) da Universidade de Lisboa, para o debate das questões relacionadas com as organizações associativas/sindicais dos docentes de educação básica do Brasil e de Portugal, durante o período em que estudei naquele país, entre outros;

Às organizações sindicais portuguesas, Federação Nacional dos Professores - Fenprof; Federação Nacional dos Sindicatos da Educação - FNE; Sindicato de Professores da Grande Lisboa - SPGL; Sindicato dos Professores da Zona Norte - SPZN, em especial, às pessoas dos Professores Manuel Grilo, da Fenprof e Professor Luís de Mello, da FNE, por terem-me aberto as portas dessas instituições;

Aos amigos e amigas brasileiras em Portugal pela acolhida, amigos e amigas que na condição de imigrantes não se negaram ao apoio em terras de além-mar;

Aos amigos e amigas portuguesas que conquistei e que me conquistaram;

A Capes e ao CNPq pelo apoio, em Portugal e em São Paulo, respectivamente;

À Universidade de Brasília – UNB, uma das razões da capacitação. À Faculdade de Educação e ao Departamento de Teoria e Fundamentos do qual faço parte, pelo apoio constante e em especial, à área de Educação e Trabalho, (ex-Orientação Educacional) pela solidariedade e cooperação das companheiras professoras;

Ao Instituto de Sociologia da UNB, nas pessoas dos seus professores, professoras, servidores e servidoras, pela receptividade;

Ao meu orientador, Professor Doutor Sadi Dal Rosso, que me acolheu desde que ingressei na UNB, amigo e companheiro de luta. Com quem muito aprendi. Que sempre teve a palavra encorajadora, a orientação prática e correta. Que me ajudou a concretizar esse sonho;

A minha família, na pessoa do meu companheiro Célio Roberto Andreozzi e das minhas filhas, Cristina e Thaís que me fizeram acreditar ser possível e que sem os quais, o sonho de realizar, não se concretizaria, pois deles tive apoio e estímulo constante;

A todos que ficaram na penumbra do sonho, como por exemplo, a secretária da Presidência da Apeoesp, Rosângela Gonçalves, pelo apoio em São Paulo;

Ao colega de doutorado, Erlando da Silva Reses, que na condição de companheiro de percurso, muito me apoiou. E aos demais colegas da turma de Pós-graduação e do Grupo de Estudos e Pesquisas do Trabalho – GEPT, do Departamento de Sociologia da UNB pela rica convivência;

Enfim, agradeço a todos e a todas que, direta ou indiretamente, participaram e, em especial, aos professores e professoras que lutaram em seus sindicatos docentes pelo direito à licença capacitação.

RESUMO

Esse estudo refere-se às condições de construção histórica do sindicalismo docente de educação básica, tomando como base a organização dos professores e professoras do ensino público oficial, e como caso de análise o Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo, Apeoesp. Nasce da constatação de que o sindicalismo de educação básica é tardio em relação ao sindicalismo operário no Brasil. Tem por objetivo discutir a causa ou as causas que retardaram o aparecimento desse sindicalismo, comparando-se o aparecimento das organizações docentes com a organização sindical operária de São Paulo. Parte do pressuposto de que condições objetivas e subjetivas agiram como fatores impeditivos para que esse tipo de sindicalismo não aparecesse a tempo. Por fatores objetivos consideram-se a expansão do ensino e as condições de trabalho, reconhecendo-se a existência de interesses contraditórios nessas condições; por fatores subjetivos, consideram-se as idéias, valores e concepções que os professores e professoras possuem sobre sua profissão e sobre a prática sindical que condicionaram e condicionam, ainda hoje, o movimento organizativo dos docentes. A construção de associações e de sindicatos supõe a superação de um tipo de subjetividade docente e a construção de uma outra. Este estudo se propõe a realizar algumas reflexões a partir da hipótese diretiva de que a subjetividade dos professores e professoras pode ter agido como fator impeditivo para a formação do sindicalismo docente, fazendo com que essa organização tenha surgido tardiamente em relação ao sindicalismo operário no Brasil. Portanto, se pode concluir que, quando se utiliza como referencial a fundação da primeira associação docente, o atraso não se torna tão significativo em relação ao aparecimento do sindicalismo operário no Brasil, mas, quando o referencial é a “natureza” da atuação dessas organizações docentes, e utilizando-se como parâmetro o modelo de sindicato na concepção do “novo sindicalismo”, esse atraso chega a extrapolar cerca de um século. Esse estudo mostra ainda, que existe uma relação de continuidade e ruptura entre as associações sindicais docentes desde sua origem, e avança quando se propõe a recuperar o passado histórico do movimento associativo sindical como condição para sua emancipação, concluindo que os professores e professoras mantêm até hoje o imaginário, da profissão enquanto vocação, sacerdócio. Ou

seja, ainda impera a consciência positiva ou orgulhosa da profissão em detrimento da imagem de trabalhador da educação.

Palavras - chave: sindicalismo; sindicalismo docente; sindicalismo tardio; educação; subjetividade docente.

ABSTRACT

This research refers to the conditions of historical origin of Labor Unions of basic education. It focuses on teachers' organizations of the official public teaching system and takes the Official Teachers Trade Union of São Paulo (Apeoesp) as case study. The research takes the assumption that Trade Unions of basic education had very late origin in comparison to the Workers Trade Union in Brazil. The aim of the research is to discuss the cause or the causes that delayed the formation of such Labor Unions of the basic education system. This research assumes that objective and subjective conditions impeded early emergence of teachers Labor Union. As objective factors we include the expansion of education and the working conditions of teachers. As subjective factors we consider the conceptions, ideas and values which teachers have about their profession and about Trade Union practices that have conditioned the teachers' organizing movement until today. The creation of associations and Trade Unions indicates that some teaching subjectivity was substituted by another type of subjectivity. This study aims to test the hypothesis that teachers subjectivity might have acted as an impeding factor in the establishment of teachers' trade unions, causing the late formation of this organization in comparison to other working class labor unions. If the comparison takes as reference the origin of any kind of associative organization of teachers, such delay may not be so large. But if the nature of the organization is considered, not a mutual association but a true Trade Union, then in this case, the delay exceeds one century in comparison with the so-called "new Labor Union", a movement that happened in Brazil in the 1980s. This study shows that teachers keep until today an image of their profession as vocation and priesthood, a type of consciousness that prevails the emergence of the image of the teacher as wage worker, a conception important to teachers understand themselves as part of the working class movement.

Key-words: labor unions, teachers' labor union, late origin of teachers' labor unions, education, teaching subjectivity.

RESUMÉ

Ce travail parle sur les conditions de construction historique du syndicalisme du corps enseignant de l'éducation primaire en ayant comme base l'organisation des professeurs de l'éducation nationale, du Syndicat de Professeurs d'Enseignant Public de la province de São Paulo, Apeoesp. C'est possible constater que le syndicalisme de l'éducation primaire est en retard en relation au syndicalisme ouvrier au Brésil. L'objectif est discuter la cause ou les causes du naissance retardé du syndicalisme de l'éducation primaire en comparaison au naissance des organisations d'enseignant avec l'organisation d'ouvriers de São Paulo. Il y a une hypothèse que conditions objectives e subjectives ont agi comme facteurs de empêchement au naissance de ce type de syndicalisme. Comme facteurs objectifs nous avons l'expansion du enseignant et les condicions de travail en considerant l' existence de intérêts contradictoires dans ces condicions-lá. Comme facteurs subjectifs nous avons les idées, les valeurs et les conceptions que les professeurs ont sur leur profession et sur la pratique syndical qu'ils ont conditionné et ils conditionnent, même aujourd'hui, le mouvement organisateur des professeurs. La construction de associations et de syndicats suppose la supplantation de un type de subjectivité d'enseignant et la construction d'une autre. Ce travail propose la réalisation de quelques réflexions a partir de l'hypothèse directe que la subjectivité des professeurs peut agir comme facteur d'empêchement à la formation du syndicalisme d'enseignant en faisant que cet organisation ait apparu en retard en relation au syndicalisme d'ouvriers au Brésil. Ainsi, on peut conclure que, quand on utilise comme référence la création de la première association d'enseignant, le retard n'est pas très important en relation au naissance du syndicalisme d'ouvriers dans le Brésil, mais quand la référence est la "nature" du type de travail fait pour ces organisations d'enseignants et on utilise comme paramètre le modele de syndicat dans la conception du "nouveau syndicalisme", ce retard outrepassa un siècle. Ce travail montre aussi, qu'il y a une relation de continuité et de rupture entre les associations syndicalistes d'enseignants depuis leur origine et continue quand on propose récupérer le passé historique du mouvement associatif syndical comme condition à leur émancipation, et pour conclure que, les professeurs, même aujourd'hui, pensent que leurs professions sont un type de vocation,

sacerdoce. En autres mots, il y a la conscience positive ou l'orgueilleuse de la profession au détriment de l'image de travailleur de l'éducation.

Mots-clé: syndicalisme, syndicalisme d'enseignant, syndicalisme retardé, éducation, subjectivité d'enseignant.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	1
1ª PARTE: DIALÉTICA DAS CONDIÇÕES OBJETIVAS	
1º CAPÍTULO:	
O SINDICALISMO NO BRASIL	17
2º CAPÍTULO:	
CONDIÇÕES DE CONSTRUÇÃO DO SINDICALISMO DOCENTE DE EDUCAÇÃO BÁSICA	34
3º CAPÍTULO:	
A ORIGEM DO MOVIMENTO SINDICAL DOCENTE: ASSOCIAÇÃO BENEFICENTE DO PROFESSORADO PÚBLICO DE SÃO PAULO	63
4º CAPÍTULO:	
SOBRE ALGUMAS ORGANIZAÇÕES DOS PROFESSORES E PROFESSORAS DE SÃO PAULO	72
a. LIGA DO PROFESSORADO CATÓLICO DE SÃO PAULO – LPC	72
b. CENTRO DO PROFESSORADO PAULISTA – CPP	75
c. SINDICATO DOS PROFESSORES DO ENSINO OFICIAL DO ESTADO DE SÃO PAULO – APEOESP	79
d. ASSOCIAÇÃO DE PROFESSORES APOSENTADOS DO MAGISTÉRIO PÚBLICO DO ESTADO DE SÃO PAULO – APAMPESP	94
2ª PARTE: DIALÉTICA DA SUBJETIVIDADE DOCENTE	
5º CAPÍTULO:	
METODOLOGIA	97
6º CAPÍTULO:	
MEMÓRIA E SUBJETIVIDADE DOCENTE	112
I. TRAJETÓRIA NO MAGISTÉRIO	112
II. TRAJETÓRIA NA LUTA SINDICAL	161
III. TRAJETÓRIA NA CONDIÇÃO DE SINDICALIZADO	196
IV. SINDICALISMO HOJE	213

O SINDICALISMO DOCENTE EM PORTUGAL	234
CONCLUSÕES	253
NOTAS	266
BIBLIOGRAFIA	274
ANEXOS	282

ÍNDICE DOS QUADROS

LINHA DO TEMPO	198
QUADRO COMPARATIVO DAS TRAJETÓRIAS	254
PERIODIZAÇÃO DA APEOESP	258

INTRODUÇÃO

“A memória, onde cresce a história, que por sua vez a alimenta, procura salvar o passado para servir o presente e o futuro. Devemos trabalhar de forma que a memória coletiva sirva para a libertação e não para a servidão dos homens”. Jacques Le Goff¹

Este trabalho insere-se na categoria de sociologia histórica, uma vez que busca contribuir para a reconstrução da memória sindical e espera poder oferecer subsídios para a discussão do sindicalismo docente de educação básica no Brasil. Tem por objetivo debater e apresentar considerações sobre a causa ou as causas do sindicalismo docente tardio, tendo como pressuposto básico as condições objetivas e subjetivas de construção desse sindicalismo relacionadas ao ensino público estadual no Estado de São Paulo. Pretende pesquisar o que retardou essa formação e fez com que o sindicalismo dessa categoria surgisse com mais de cinquenta anos de atraso em relação ao sindicalismo operário no Brasil.

Adota como metodologia, a abordagem qualitativa procurando em primeiro lugar compreender como se dá o aparecimento das primeiras organizações associativas, sindicais dos docentes de educação básica. Para tal, lança mão do estudo de produções existentes sobre o tema, da análise de documentos e dos periódicos que constam do acervo das associações docentes e sindicatos. Em segundo lugar realiza pesquisa empírica, por meio de entrevistas semi-estruturadas, aplicando como instrumento de apreciação, o mecanismo de análise de conteúdo. Tal procedimento tornou-se possível, diante da minha história de vida, pois desde a juventude participei da luta política e sindical. Além do que, minha experiência profissional com educação básica se estendeu durante muitos anos, o que me permitiu realizar inserção nas associações e sindicatos docentes com uma certa tranquilidade. Nesse sentido, os códigos lingüísticos, o grau de competência para compreender a cultura sindical dos docentes, enfim, a objetivação do discurso contido nos depoimentos dos professores e professoras, tornou-se

¹ (História e Memória. Tradução de Bernardo Leitão, 2ª edição. Campinas: Editora da Unicamp, 1992. p:477)

possível. E por fim, em terceiro lugar, tive a oportunidade de estudar o aparecimento das organizações associativas e sindicais em Portugal.

A opção por Portugal deve-se ao fato desse país ser constitutivo da nossa formação. Durante anos tivemos os modelos portugueses impregnando as nossas questões educacionais, entre outros aspectos. O estudo das nossas raízes explicam muito dos processos de aparecimento das instituições sociais brasileiras.

Vale lembrar ainda, em relação à questão do método, que esses estudos contaram com o aporte do materialismo histórico e dialético como opção filosófica e de práxis. Categorias como, estrutura, superestrutura, alienação, ideologia e totalidade social deram substrato às análises e compreensão dos textos e da realidade político sindical dos docentes.

Essa pesquisa nasce da constatação de Dal Rosso e Lúcio, (2004)², após estudar seis sindicatos de professores de educação básica do Brasil, de que meio século separa a organização sindical operária da organização sindical docente. Para esses autores, o sindicalismo operário foi construído no Brasil entre os anos 1890 e 1930 e o sindicalismo docente de educação básica, entre 1945 e 1975. Tal fato torna-se evidente, quando as associações anteriores não são consideradas como formas organizativas dos docentes. O que esse estudo vai procurar demonstrar é que existe continuidade e rupturas entre essas associações e sindicatos. A situação de atraso é concreta. Pode ser relativizada, se for considerada apenas a existência da associação ou caso se use, como é o caso desse estudo, o “novo sindicalismo”, como referencial comparativo, esse atraso pode ser bem maior do que se estima.

Embora no final da década de 1920, no Rio de Janeiro, existam registros de luta dos professores que trabalhavam nas cerca de 65 escolas particulares, então existentes, uma vez que ganhavam apenas por aula ministrada, sem direito a receber pelos feriados, dias festivos e períodos de férias escolares, esta realidade da categoria, segundo a literatura, só começaria a se modificar a partir da Revolução de 1930. O estudo de Coelho, (1988), sinaliza para o período que vai de 1931 a 1950, como o de construção e fortalecimento da luta dos professores. Contudo, para efeito deste estudo, percebe-se que é necessário que se recue um

² Dal Rosso, Sadi e Lúcio, Magda, 2004. “O Sindicalismo tardio da educação básica no Brasil”. Universidade e Sociedade (Brasília/DF), Ano XIV, nº33 junho: 115-125.

pouco mais no tempo e que se vá até a gênese do aparecimento do sindicalismo docente no Estado de São Paulo.

Empregando o critério de densidade docente em grandes centros urbanos, o de baixa produção acadêmica sobre esse título, “sindicalismo tardio”; bem como o critério da relevância no âmbito do Brasil, este trabalho propunha-se inicialmente a pesquisar empiricamente apenas o Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo - Apeoesp, por essa instituição ser considerada por muitos como o primeiro sindicato dos professores e professoras do sistema de ensino público do Estado de São Paulo. Entretanto, ao se levar em conta que o movimento organizativo dos professores e professoras desse Estado se inicia com associações, esse universo de pesquisa empírica teve que ser ampliado. Passou-se então a se considerar a Liga do Professorado Católico de São Paulo - LPC, o Centro do Professorado Paulista de São Paulo - CPP e até a mais recente, Associação de Professores Aposentados do Magistério Público do Estado de São Paulo - Apampesp. Os motivos que levaram a essa ampliação se relacionam com o fato de nessas instituições se encontrarem os docentes que tem um maior acúmulo de memória e subjetividades, acúmulo condicionado pelo tempo e pela vivência nas organizações associativas e sindicais docentes.

Essas memórias e subjetividades passaram a serem consideradas como fundamentais, sem perder, contudo, o caso da pesquisa, que diz respeito ao Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo - Apeoesp. Segundo Bosi (2003), “Quando se trata da história recente, feliz o pesquisador que se pode amparar em testemunhos vivos e reconstruir comportamentos e sensibilidades de uma época! O que se dá se o pesquisador for atento às tensões implícitas, aos subentendidos, ao que foi sugerido e encoberto pelo medo...”. (Bosi, 2003: 16). Soma-se a isso, o fato de que em São Paulo existe uma multiplicidade de entidades sindicais representando uma mesma categoria, além de que os professores e professoras paulistas se filiam a uma ou mais associações e sindicatos simultaneamente.

Para tal, algumas hipóteses foram trabalhadas e dizem respeito basicamente a dois aspectos fundamentais que se relacionam com gênese do sindicalismo docente: as condições objetivas e subjetivas. O primeiro é de que condições objetivas concretas devem existir para que aconteça o movimento organizativo dos professores e professoras. Dentre essas condições pode-se citar, o número de professores e professoras, porém o dado quantitativo por si só não

responde ao aparecimento do movimento sindical, é necessário que se considere, nesse aspecto, a origem social dos docentes. Outro aspecto objetivo são as condições de trabalho e implícitas nessas condições, o aparecimento de contradições. O segundo aspecto diz respeito às condições da subjetividade dos docentes, subjetividade entendida, enquanto representação social que professores e professoras fazem da sua prática pedagógica.

O trabalho do magistério, a função da profissão se constrói no contexto do capitalismo brasileiro. Na relação da profissão com a subjetividade dos docentes, há que se levar em conta à formação dos professores e professoras, a concepção de trabalho docente, e como o docente representa sua profissão.

O governo de Getúlio Vargas editou um decreto (Decreto nº19.770, de 19 de março de 1931) com normas para o funcionamento de entidades sindicais. Logo a seguir, no dia 31 de maio de 1931, foi fundado, no Rio de Janeiro, então capital do país, o primeiro sindicato de professores no Brasil: o Sindicato dos Professores do Ensino Secundário e Comercial do Distrito Federal. A organização dos professores, por meio de uma entidade classista, coincidiu com a decisão do Governo Federal em instituir o Registro de Professores, através do Departamento Nacional do Ensino, regulamentando a profissão. (Coelho, 1988). Com tudo isso esse sindicato sofreria grandes retaliações, passando a ser considerado como “sindicato comunista”, influenciado pelo levante comunista de 1935. Apenas 15 anos depois da sua criação, por volta de 1945, após o final da segunda guerra mundial e em consequência do atrelamento dos sindicatos ao Estado é que a luta no interior desse sindicato é retomada e essa instituição se amplia consolidando sua luta.

A industrialização e urbanização do nosso país acontecem de maneira tardia se considerarmos o desenvolvimento industrial e das cidades dos países centrais. Tal fato está intimamente relacionado à forma como o Brasil foi “conquistado” e à sua formação social. Não se pode deixar de considerar que o Brasil possui vinculação com o sistema econômico, político e social capitalista mundial. É uma sociedade periférica e dependente. Portanto seus interesses são condicionados pelas sociedades centrais e hegemônicas. Trezentos anos de escravidão e uma economia essencialmente agro-exportadora, contribuíram para tal. Até 1888 a história social brasileira está inelutavelmente determinada pela luta contra a escravidão. A compra e venda da força de trabalho era exceção numa sociedade estruturada pela compra e

venda do trabalhador. Ainda que a escravidão e o assalariamento sejam manifestações da exploração do homem pelo homem, a sociedade brasileira tem qualidades radicalmente distintas, adquiridas no contexto do seu processo de transição de economia colonial para capitalista.

Só com a imigração e a proclamação da República é que se iniciaria a constituição efetiva de uma classe operária no Brasil. Daí até a organização sindical dos trabalhadores, o processo foi rápido, e se dá em todo o país. A emergência tardia, característica da origem colonial, é conseqüência da afirmação real das relações capitalistas de produção. Em conseqüência, podemos afirmar que a formação do operariado brasileiro também surge com certo atraso em relação ao europeu, o mesmo ocorrendo com o sindicalismo operário.

Esse sindicalismo nasce com forte influência dos trabalhadores europeus que emigraram para o Brasil e haviam acumulado experiência de luta nos seus países de origem, como Itália e Espanha, entre outros. São experiências com tendências anarquistas e socialistas na fase inicial, e tendências comunistas nas fases subseqüentes.

A formação do sindicalismo brasileiro não segue a mesma evolução processual pelo qual passou o desenvolvimento do trabalho nos países de forte formação capitalista, nos países centrais, ou seja, passando por estágios evolutivos que vão do trabalho artesanal ao manufaturado, chegando ao trabalho industrial e ao trabalho realizado nas grandes indústrias, o que ocasionou a formação de um proletariado industrial. No Brasil a formação do operariado se dá já no contexto da industrialização, modelo econômico que sucedeu ao modelo agro-exportador, que vai da monocultura da cana de açúcar até a do café.

É de se estranhar que o sindicalismo docente só venha a ocorrer cerca de setenta e cinco anos após a formação do sindicalismo operário. Se o sindicalismo brasileiro em outros setores de atividade, tais como a indústria, começou a organizar-se ao final do século XIX, o sindicalismo docente começa a estruturar-se realmente setenta e cinco anos mais tarde, o que só aconteceria por volta de 1945.

A luta política dos docentes de educação básica, em especial, a luta organizada pelos sindicatos dos professores no Brasil é um movimento consolidado, um fato social concreto. Segundo dados da Confederação Nacional dos Trabalhadores de Educação - CNTE que representa uma categoria de 2.500.000 educadores, atualmente são 35 os sindicatos filiados a

esta entidade e um contingente de cerca de 925.229 associados entre professores e profissionais da educação básica. A CNTE é a segunda maior confederação brasileira e é filiada à Central Única dos Trabalhadores CUT. A Apeoesp concentra atualmente um número de 150.386 filiados em todo o Estado de São Paulo. (Anexo).

Entender os motivos que contribuíram para o aparecimento tardio do sindicalismo docente é o objetivo desse estudo e para tal, se debate no primeiro capítulo o aparecimento do sindicalismo e do sindicalismo brasileiro. Pretende-se com isso se ter uma idéia de como surge o movimento organizativo dos trabalhadores no mundo e especificamente no Brasil. Qual sua gênese e principalmente, qual o período histórico que se relaciona com o seu aparecimento. Em relação ao advento do sindicalismo operário no Brasil, movimento este que será o parâmetro para se comparar com o aparecimento das organizações associativas e sindicais docentes, sabe-se que três condições foram essenciais, em termos objetivos, para que esse fenômeno ocorresse: o fim da escravidão; a industrialização e urbanização do país e a imigração estrangeira. Simão (1966) em relação à formação do proletariado paulista afirma que a concentração industrial foi preponderante no município de São Paulo e que outra característica desse proletariado foi à composição étnica. “Outra característica do proletariado de São Paulo deve ser ressaltada em vista de sua grande importância para o estudo do movimento operário. Trata-se da composição étnica do contingente de assalariado, no qual se distinguem, de um lado estrangeiros e seus descendentes, e de outro, pessoas oriundas da mais antiga população nacional” (Simão, 1966: 26).

No segundo capítulo estudam-se as condições para o aparecimento do sindicalismo docente de educação básica. Compara-se o aparecimento do sindicalismo operário no Brasil com o advento da primeira Associação de Professores Públicos do Estado de São Paulo e o aparecimento de outras organizações associativas e sindicais docentes. Utiliza-se como substrato para análise ainda, os estudos de Azis Simão (1966) sobre a gênese do proletariado de São Paulo. Para contribuir com a compreensão do tema apresenta-se também um panorama breve sobre a trajetória da educação no Brasil.

No terceiro capítulo aborda-se a origem do sindicalismo docente de educação básica a partir da análise do que foi a Associação Beneficente do Professorado Público de São Paulo, em 1901. Essa organização que se encarrega de estruturar o campo educacional à época, teve

seu papel na linha de continuidade do que viria a ser no futuro a Apesnoesp em 1945, e posteriormente, a Apeoesp.

O quarto capítulo possibilita o estabelecimento de uma linha de continuidade/ruptura entre as organizações associativas e sindicais dos docentes. Continuidade, quando aponta o que existiu em comum e ruptura, quando apresenta suas divergências. Nesse sentido, um breve histórico dessas organizações é apresentado.

No quinto capítulo se procederá a apresentar dados da metodologia que facilitarão a compreensão da pesquisa empírica que foi realizada com vinte professores e professoras em São Paulo. Esses docentes possuem o grande mérito de ter em suas memórias a luta associativa e sindical da categoria.

Já o sexto capítulo oferece a memória e a subjetividade dos professores e professoras que foram ouvidos na pesquisa empírica. Pretende-se a partir dessa audiência captar fragmentos de memória que são eivados de valores, idéias e concepções dos docentes da Apeoesp, CPP, da Liga do professorado Católico e da Apampesp, acerca da profissão e da luta associativa e sindical. Nesse capítulo demonstra-se que a subjetividade dos professores e professoras tem funcionado no descompasso do movimento sindical docente. Também compõem esse capítulo os estudos realizados sobre o aparecimento do associativismo e do sindicalismo dos professores e professoras de Portugal.

Por fim apresentam-se algumas conclusões que comprovam que: se partirmos do referencial da existência concreta da associação docente em São Paulo, em relação ao sindicalismo operário, este não se configura como tão tardio, mas, se considerarmos, como a maioria da literatura sobre a Apeoesp considera, os anos finais da década de 1970, como o verdadeiro movimento sindical no interior desse sindicato, comprova-se que o sindicalismo docente é tardio em relação ao movimento operário em cerca de pelo menos um século. Contudo, demonstra-se que existe uma relação de continuidade e ruptura entre essas instituições organizativas dos docentes e arrisca-se, por fim a sugerir uma nova periodização para a Apeoesp. Conclui-se ainda, que a subjetividade docente agiu como fator impeditivo para o aparecimento das organizações associativas e sindicais concomitante ao aparecimento do sindicalismo operário em São Paulo. E apresenta-se por fim, as diferenças e semelhanças

entre o Brasil e Portugal, no que tange a questão do aparecimento do movimento associativo e sindical dos docentes do ensino público estadual desses dois países.

Em relação à metodologia utilizada na pesquisa, suas implicações e as opções que foram feitas com o objetivo de tentar-se compreender as condições de construção do sindicalismo docente de educação básica, esse estudo apresenta, três objetivos. O primeiro é discutir a abordagem metodológica adotada, a segunda é tratar teoricamente as opções metodológicas, as categorias que referenciaram a investigação empírica, bem como as que serviram de base para direcionar os estudos e reflexões realizadas. E por fim, fazer algumas considerações sobre todo o processo desenvolvido no que se convencionou chamar-se “doutorado”.

Esse estudo, como já dito anteriormente, pretende se enquadrar na perspectiva de abordagem qualitativa. Partindo do pressuposto, como André e Lüdke de que “para se realizar uma pesquisa é preciso promover o confronto entre os dados, as evidências, as informações coletadas sobre determinado assunto e o conhecimento teórico acumulado a respeito dele”. (André e Lüdke, 1986: 1).

Ressaltando o caráter histórico e dialético, compreende-se que o conhecimento emanado da pesquisa vem sempre condicionado pelo tempo, ou seja, pelas marcas históricas do vivido e, portanto, não se estabelece como verdade absoluta, assim como, impregnado dos valores, preferências e interesses que orientam as opções do pesquisador.

A opção pela abordagem qualitativa deve-se em primeiro lugar, em função da complexidade do fenômeno social. Essa pesquisa buscou compreender aspectos relacionados à objetividade e a subjetividade dos professores e professoras em momentos históricos diferentes, tarefa nada simples e nem sempre de fácil comprovação, uma vez que envolve, do ponto de vista objetivo, contextos sociais complexos e na perspectiva da subjetividade o emaranhado que são os valores, idéias e concepções humanas. Em segundo lugar, porque existe o reconhecimento que os fenômenos sociais não são imutáveis e que trazem no seu cerne contradições que a pesquisa procurou explicitar a medida em que as torna aparentes, em que se dá visibilidade e que se dialoga com elas.

A pesquisa qualitativa tem algumas características pelas quais difere, por exemplo, da pesquisa experimental. Uma delas é a manutenção do seu ambiente natural. O pesquisador se

desloca para o ambiente do pesquisado, ali realiza observações, estudos e provoca a investigação. Nesse sentido, busca-se manter de forma natural a situação como intuito de conseguir-se aproximar ao máximo da verdade do fenômeno; pressupõe-se a partir daí que o contexto é determinante e influencia os participantes da pesquisa, portanto, faz-se necessário preservá-lo.

Outro aspecto característico da pesquisa qualitativa trata-se do entendimento de que os dados obtidos são sempre descritivos e denotam aspectos que vão além das aparências. Descrever os dados passa a ser o ponto fundamental da análise dos dados. Isso significa que o pesquisador há que se dedicar, com muita sensibilidade, à análise das respostas emitidas pelos depoentes, há de saber ler nas entrelinhas, entender que a ausência pode ser mais significativa, muitas vezes, do que a própria emissão de uma resposta. Implica saber entender os silêncios, as posturas, gestos e expressões dos participantes da pesquisa.

O processo da pesquisa em si, numa abordagem qualitativa torna-se tão importante, quanto os resultados. Reconhecer toda a dinâmica da pesquisa, passa a ser tão importante quanto os resultados obtidos. Nesse sentido, descrevê-lo também se torna fundamental. Descrever o processo, característica, muito presente na produção de Paulo Freire, cumpre algumas funções: a primeira, já descrita, que é de valorizar essa fase da pesquisa, (o processo), tanto quanto o resultado, a segunda é a desmistificação da pesquisa, ao ler sobre as dúvidas, as angústias e as ansiedades do pesquisador, entende-se que o esse sujeito da pesquisa, é humano, portanto vulnerável, sujeito às imperfeições, etc. Por fim, cumpre o papel de quebrar os riscos do exercício do poder. Quando se faz pesquisa tende a achar que a produção de conhecimentos é privilégio de poucos. Descrevendo o processo de pesquisa está-se socializando os passos, o caminho trilhado, o percurso.

A pesquisa qualitativa exige do pesquisador um grande despojamento. Nesse sentido, ele tem que se despojar de si mesmo. Fazer empatia e reconhecer que os relatos das pessoas possuem significados delas, que podem ser muito importantes para ela. Para que as falas dos depoentes não fiquem na perspectiva do senso comum, cabe ao pesquisador confrontá-las com a realidade e com as teorias já estabelecidas. Portanto, checá-las com outras produções já existentes sobre o tema explorado se torna imprescindível.

A análise dos dados coletados, na pesquisa qualitativa, é trabalhada à luz da indução, ou seja, as abstrações são feitas, a partir dos dados, da frequência com que aparecem ou não. Nessa perspectiva, as respostas dos pesquisados são a essência da pesquisa e delas sairão as abstrações e conclusões. Se a determinado tema, apenas uma resposta foi registrada, essa resposta pode ser tão importante, quanto as respostas que tiveram grande número de aparições. Nenhuma avaliação é feita *a priori*. Não é o dado quantitativo apenas o definidor das abstrações, das teorizações sobre os resultados da pesquisa, mas, também a qualidade da resposta. Mesmo que seja apenas uma resposta, deve ser considerada.

Nessa perspectiva, até as hipóteses funcionarão como linhas condutoras do que se pretende pesquisar, são opções diretivas para todo o percurso. Isso significa que as hipóteses não perdem sua função, devem ser formuladas e por meio delas, buscar suas evidências, inclusive com a coerência do raciocínio lógico.

Utilizando-se como base os estudos de Triviños (1987) sobre pesquisa qualitativa pode-se definir que essa pesquisa no rigor da palavra etnografia, não chega a se constituir em uma pesquisa etnográfica plena. Mas, utiliza-se de suas premissas e se constitui em uma pesquisa qualitativa. Embora não tenha acontecido, como nas pesquisas etnográficas antropológicas, a convivência durante largo período, do pesquisador com os sujeitos pesquisados, a minha experiência de militância associativa sindical, a estadia em São Paulo e em Portugal, participando, inclusive de eventos políticos nos dois lugares com a categoria docente, me credencia para que possa afirmar, o conhecimento com o universo e a cultura sindical.

Para esse autor, “A etnografia baseia suas conclusões nas *descrições* do real cultural que lhe interessa para tirar delas os *significados* que tem para as pessoas que pertencem a essa realidade” (Triviños, 1987: 121).

Em relação ao segundo objetivo, de tratar teoricamente as opções metodológicas, aborda-se a seguir as categorias que referenciaram a investigação empírica, bem como as que serviram de base para direcionar os estudos e reflexões realizadas. Penso que uma breve discussão sobre as idéias básicas do materialismo histórico e dialético se torna necessária, uma vez que se fez a opção por esse enfoque filosófico.

Na perspectiva do materialismo, a matéria é definidora e princípio primordial. A realidade existe independente da consciência, isso significa afirmar que não são as idéias que criam a realidade. A consciência é um produto da matéria. Essa seria, a rigor, a premissa básica.

O materialismo histórico e dialético, criado por Marx e Engels e aprofundado por Lênin, não acontece do acaso. É fruto da superação do pensamento idealista, da superação da dialética de Hegel e também, segundo Triviños, é fruto ainda, “do idealismo clássico alemão (Hegel, Kant, Schelling, Fichte), o socialismo utópico de Saint-Simon e Fourier, na França, e Owen, na Inglaterra) e a economia política inglesa (D. Ricardo e Smith). (Triviños, 1987: 50).

Entende-se por materialismo histórico, como define Bottomore (2001: 255), que o primado causal “é o modo de produção dos homens e das mulheres e de reprodução de seu ser natural (físico), ou de um modo mais geral, do processo de trabalho no desenvolvimento da história humana”. Isso significa que o modo de produção tem seu curso no desenvolvimento da História. Não é estático, invariável e se transforma.

O materialismo histórico parte de premissas com bases reais, que só podem ser abstraídas na imaginação. “São os indivíduos reais, sua ação e suas condições materiais de existência, tanto as que eles já encontraram prontas, como aquelas engendradas de sua própria ação. Essas bases são pois verificáveis por via empírica”. (Marx e Engels, 1998: 10).

A perspectiva dialética do materialismo histórico nos coloca que “a realidade concreta não é uma substância estática numa unidade indiferenciada, mas, uma unidade que é diferenciada e especificamente contraditória; o conflito de contrários faz avançar a realidade num processo histórico de transformação progressiva e constante, tanto evolucionária como revolucionária, e, em suas transformações revolucionárias ou descontínuas, dá origem à novidade qualitativa autêntica”. Bottomore (2001: 259), Essa seria a essência do materialismo dialético.

Para tal, essa abordagem implica em assumir que leis dialéticas regem tanto a natureza como a sociedade, que são: 1. A de que tudo se transforma, essas transformações ocorrem quando mudanças quantitativas dão origem a mudanças qualitativas; 2. A lei de que existe unidade dos contrários. Isso nos leva a pensar que tudo tem a ver com tudo, que existe unidade na realidade concreta, mesmo sendo uma unidade dos contrários, das contradições; 3. A

terceira lei seria a luta dos contrários, que implica assumir que as contradições existem e são reflexo da luta dos contrários. Um contrário nega o outro e dessa luta surge a superação. O clássico esquema, tese, antítese e síntese. No materialismo histórico e dialético essa relação assume uma conotação material, real.

Tudo isso numa abordagem Gramsciana. O que significa dizer, que tanto a estrutura, como a superestrutura, se condicionam mutuamente. Outro referencial significativo é o que leva à compreensão de que a educação, assim como a cultura, faz parte da superestrutura social. Que esses aspectos da superestrutura mantêm uma relação dialética com a estrutura, o que significa dizer que a educação é por esta condicionada ao mesmo tempo em que a condiciona. Portanto, a clareza dos limites desse processo deve ser evidente na nossa análise. Para tal os estudos realizados por Gramsci sobre o papel dos intelectuais orgânicos respondem a definição da função dos sindicatos e da luta sindical.

Ainda, na perspectiva marxista, reconhece que o novo nasce do velho, que as mudanças existem, tanto na natureza, como na sociedade. Isso significa que tudo se transforma, numa luta constante, em que o novo configura-se como a superação do velho.

Considera alguns aspectos das relações sociais como elementos que levam a uma maior ou menor consciência, por parte dos docentes, das contradições nas condições de trabalho, utilizando, por conseguinte a categoria ideologia como suporte de análise.

Em relação à questão da ideologia, o trabalho marxista desenvolvido por Marilena Chauí (1980) apresenta a medida de como as idéias falsas, distorcidas podem influenciar nas ações tanto individuais quanto as coletivas.

Questões ligadas à ideologia, a exemplo da opção vocacional, permeiam a prática docente. Há o reconhecimento de que a ideologia interfere diretamente na subjetividade do professor, determinando as ações políticas dos docentes. Nesse sentido, ideologia refere-se a uma idéia particular, de uma determinada classe social que é passada como se fosse uma idéia universal. Ideologia entendida, portanto, como uma idéia distorcida da realidade.

Enquanto abordagem dialética o presente trabalho utiliza as categorias do materialismo histórico e reconhece a estrutura e a superestrutura na composição social. Reconhece que esses dois aspectos do todo social encontram-se em constante relacionamento dialético. Nesse sentido, agem como contrários de uma mesma unidade. Na perspectiva gramsciana estrutura e

superestrutura se condicionam. Na estrutura localizam-se as condições concretas, o contexto; na superestrutura encontram-se as memórias, as idéias, os valores, as concepções, ou seja, a subjetividade dos indivíduos. Tudo isso fomentado por ideologias, que cumprem o papel de reprodução das relações de produção e conseqüentemente, manutenção da situação.

Nessa perspectiva, outro aspecto a se considerar, é que as mudanças existem. São inerentes aos fenômenos. Tudo se encontra em constante transformação. Em relação aos fenômenos sociais as mudanças são conseqüência da lutas travadas pelo fato da sociedade estar organizada em classes sociais, portanto as diferenças de classe se configuram em luta de classe.

A exemplo disso, Simão (1966), ao estudar a questão do domínio sobre o direito do trabalho, explicita que só vai gerar mudanças, quando existe, o que esse autor chamou de “desajustamento”, o que levaria a lutas e conseqüentemente a novos reajustamentos. Em outra linguagem esses desajustamentos seriam as contradições e esses reajustamentos seriam novas relações sociais. Portanto a defesa de que existe uma linha de continuidade entre os fenômenos sociais e de que o “novo” nasce do velho, essa que é outra máxima da abordagem dialética a ser adotada neste estudo.

Por fim, e como terceiro objetivo, adota-se a análise de conteúdo como instrumental de avaliação da pesquisa empírica. Entendendo como Bardin (2004) que “a análise de conteúdo visa o conhecimento de variáveis de ordem psicológica, sociológica, histórica, etc, por meio de um mecanismo de dedução com base em indicadores reconstruídos a partir de uma amostra de mensagens particulares” (Bardin, 2004: 39). Ou seja, a análise de conteúdo procura conhecer o que está por trás da palavra, o que está velado e até o não dito. É a busca de outras realidades por trás das falas dos professores e professoras, no caso das entrevistas e do discurso teórico, no caso dos estudos dos documentos, bibliografia, etc.

Este estudo parte ainda da suposição que, qualquer organização social pressupõe condições concretas para que aconteça. Um número relativamente significativo de representantes, não foi suficiente para que o sindicalismo docente surgisse junto ao sindicalismo operário brasileiro. “Por volta de 1945 quando se organiza a primeira associação profissional de professores, a Associação dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo, já existem no Brasil mais de 120.000 trabalhadores em educação, incluídos neste

número os auxiliares administrativos e técnicos” (Dal Rosso e Lúcio, 2004: 3). Um nível de consciência social e individual era necessário para que se tivesse à formação sindical docente, e no caso do magistério, isso aparecia como difícil por ser essa uma profissão eivada de representações de caráter ideológico e por possuir legislação restritiva, essa formação ocorreu tardiamente.

Em uma leitura rápida sobre sindicalismo docente, se acolhe a idéia de que a luta dos professores e das professoras do Brasil, de forma mais organizada e estruturada, tem início a partir de 1945, ano em que as escolas públicas primárias e secundárias se encontram expandidas e os professores se organizam em associações. Após estudos mais pormenorizados tem-se a dimensão dessas organizações e os tempos de aparecimento do sindicalismo docente podem ser vistos por outros prismas. Vale lembrar que nesse período o sindicalismo é amplamente respaldado pelo Estado. É em 1948 que professores e professoras travam luta pela escola pública e gratuita, e nesse ano acontece o envio do 1º Projeto de Lei de Diretrizes e Bases da Educação ao Congresso Nacional.

Admite-se que a construção de associações e sindicatos supõe a superação de um tipo de subjetividade docente e a construção de uma outra. Fato identificado nessa pesquisa, embora se reconheça que as mudanças objetivas não levam a mudanças imediatas na subjetividade dos docentes, até porque essa não é uma relação simples, linear, direta e determinada. Essa mudança envolve processos individuais e coletivos e demandam, às vezes, um tempo maior do que o desejado.

Por fim, observa-se que quando se considera o aparecimento em si, das organizações associativas e sindicais dos docentes de educação básica a defasagem de tempo em relação ao aparecimento das organizações sindicais dos operários em São Paulo não se revela como tão tardio. Porém quando se considera a “natureza” da atuação dessas organizações, pode-se afirmar que o sindicalismo docente é muito tardio em relação ao sindicalismo operário no Brasil.

Então, o parâmetro adotado neste estudo, é o chamado “novo sindicalismo”. Para Soares, o novo sindicalismo é considerado um sindicalismo conflitivo, de contestação, e foi prática comum na década de 80. Contudo, Soares (2006: 402) ao apresentar seus estudos sobre o sindicalismo no ABC paulista, tendo como foco a reestruturação produtiva e as parcerias,

faz a crítica ao novo sindicalismo. “No âmbito de nossa pesquisa, procuramos situar as mudanças no mundo do trabalho como elementos constitutivos das contratendências impostas pelas classes dominantes e pela chamada ‘nova (des)ordem mundial’. No plano geral, nossa análise vai no sentido de desmistificar as tendências à *concertação social* e as práticas corporativas e defensivas, existentes no movimento sindical brasileiro. Com destaque para o chamado ‘novo’ sindicalismo *cutista*, que acabou não conseguindo romper as amarras da velha estrutura sindical oficial, reforçando-a, em alguns casos, com a manutenção das taxas assistenciais, imposto sindical, criação de federações, confederações e departamentos etc. Ou seja, mesmo o ‘novo’ sindicalismo não foi capaz de avançar sob uma perspectiva transformadora, no sentido de construir uma nova estrutura sindical, autônoma e independente do Estado burguês, auto sustentada pelos trabalhadores e seus organismos de base, organizações por local de trabalho, CFs, Comissões de empresas, Cipas etc...”. Soares faz referência ao novo sindicalismo cutista. Essas críticas, que cada vez mais se referem à postura da CUT nos momentos atuais, nos dão, entretanto, uma visão do que foi essa forma de prática sindical.

Contudo, o novo sindicalismo, nascido em meados da década de 1970 e que se estendeu à década de 1980, ou seja, no seu momento original, difere dos rumos que, principalmente nos últimos anos as centrais sindicais, tem tomado, especialmente no governo Lula. Essa é uma questão que merece ser aprofundada. O fato é que não se pode negar o caráter revolucionário nas ações do novo sindicalismo nesse período. Segundo avaliação de professores e professoras esse modelo sindical colocou a Apeoesp rumo ao sindicalismo de massas.

E é esse novo sindicalismo que está sendo utilizado como referência a esta pesquisa. Um sindicalismo que tenta aliar lutas corporativas com movimentos de transformação da sociedade. Mattos (2003: 65) lembra que o “novo” sindicalismo por ter surgido no contexto da ditadura militar de 1964, desenvolveu formas diferenciadas de luta e enfrentamentos. “Os métodos também foram diversificados. Greves com ocupação, greves ‘pipoca’, operações ‘padrão’, ‘vaca brava’ e ‘tartaruga’ foram algumas das novas formas de paralisação que surgiram no período”.

Mangabeira (1993: 199) conclui em seus estudos sobre o novo sindicalismo que, “o sindicato, no ‘novo sindicalismo’, rompeu com o antigo formato burocrático que predominou nas organizações de trabalhadores no país, ainda que não possa considerá-lo completamente democrático”. Embora, sua pesquisa esteja circunscrita ao sindicalismo exercido pelos trabalhadores de Volta Redonda, essa autora oferece uma análise profunda e crítica do que foi o novo sindicalismo no Brasil.

A questão específica da metodologia, portanto, será desenvolvida no 5º Capítulo onde serão abordados itens como, a caracterização dos participantes, os instrumentos utilizados na pesquisa, os procedimentos adotados, e também a análise do conteúdo dos depoimentos das professoras e professores entrevistados.

1ª PARTE: DIALÉTICA DAS CONDIÇÕES OBJETIVAS

1º CAPÍTULO

SINDICALISMO NO BRASIL

A existência de sindicatos e o crescimento do sindicalismo no mundo é consequência do trabalho assalariado capitalista. Com o desenvolvimento do capitalismo e especialmente com o advento da revolução industrial, na Inglaterra, substituiu-se, a produção artesanal, manufaturada, pela produção industrial. Lógico, que esse processo não é linear, uniforme, em que todas as transformações da produção aconteçam em todas partes do mundo, da mesma forma e ao mesmo tempo. Mas, as condições para a expansão do capitalismo estavam dadas. Na busca de maiores lucros usaram-se máquinas e força mecânica; fica nítida a divisão da sociedade em classes, ou seja, os donos do capital, dos meios de produção e os que vivem da venda da sua força de trabalho, os operários.

Como consequência essas mudanças aprofundam a existência do desemprego, cria-se a mão de obra excedente, o rebaixamento salarial e aumenta a desigualdade social entre a classe dos capitalistas e a dos trabalhadores.

A literatura corrente sinaliza para o surgimento dos sindicatos como fruto dos esforços da classe operária na luta contra o despotismo e a dominação do capital. Para defender seus salários e conseqüentemente para melhorar as condições de trabalho da classe trabalhadora. O fato é que, a existência de uma classe operária passa a ser condição para a existência das organizações e da luta sindical.

Os sindicatos são associações criadas pela classe trabalhadora para a defesa dos seus direitos e para conquista e ampliação desses direitos. “Os sindicatos de trabalhadores são formas institucionais da ação coletiva dos produtores diretos. São instâncias organizativas decorrentes do movimento associativo, criado para compensar a fraqueza do trabalhador, atomizado na sua relação contratual com o capital” (Cattani, 2002: 287).

No decorrer da história, os sindicatos assumiram identidades diferenciadas, desde o reconhecimento pelo capital e pelo Estado, nesse sentido ele se institucionaliza e é admitido

como representação profissional para reivindicar melhorias econômicas na esfera da empresa, até a identidade mais dinâmica de contestação do modo de produção. Nesse significado, ele se configura como revolucionário, uma vez que opõe resistência ao poder do capital e busca a emancipação da classe trabalhadora.

Quando se utiliza a terminologia “organização sindical” faz-se referência ao conjunto de instâncias que a atuação sindical acabou criando, como, as federações, as confederações e centrais sindicais; além é claro, dos próprios sindicatos. Esses podem estar fundamentados no pluralismo sindical ou no sindicato único, ou seja, na unicidade sindical. Os sindicatos podem representar os trabalhadores por categorias, por ramo de produção e até por empresas. Embora os sindicatos já existissem até um século antes, foi com a lei de livre associação, votada pelo Parlamento inglês, em 1824, que esses passaram a representar oficialmente os interesses dos trabalhadores. Foram as *trade-unions* que se desenvolveram por toda a Inglaterra e que tornaram essas entidades poderosas. “No final do século 19, os sindicatos obtiveram reconhecimento legal nos principais países industrializados. As entidades foram aceitas como representações institucionais dos interesses dos trabalhadores, podendo estabelecer negociações coletivas, controlar contratos e ajuizar processos. A virada do século registrou importantes cisões nas concepções sindicais, configurando o que, mais tarde, denominou-se sindicalismo revolucionário e sindicalismo reformista” (Cattani, 2002: 289).

Na medida em que foram se desenvolvendo os movimentos sindicais passaram de reivindicações predominantemente econômicas a reivindicações políticas. Entre esses se pode elencar os movimentos com caráter anarquista. Os anarquistas pregavam a greve geral como forma de revolucionar a sociedade. Defendiam a autogestão e negavam qualquer tipo de administração estatal, para isso, os sindicatos representavam a melhor forma de organização dos operários e poderiam ser a célula de uma nova organização social. Uma outra corrente presente no movimento sindical foi o reformismo. Caracterizava-se por não querer romper com a sociedade capitalista, mas, por almejar melhorias nas condições de trabalho dos operários. Essa corrente reflete a postura de negação da luta de classes e se limita às lutas específicas dos trabalhadores. Havia também a corrente do sindicalismo cristão, que buscava a construção de um mundo mais justo e, portanto mais humano. Essa forma de sindicalismo negava a violência imanente da luta de classes. E o sindicalismo corporativista, que é aquele

sindicalismo tutelado e determinado pelo Estado. Nessa perspectiva, a luta de classes inexistia. Pregava-se a colaboração e cooperação entre as classes, como forma de garantir a acumulação capitalista. Retornaremos a esse tipo de sindicalismo, ao abordarmos o sindicalismo no Brasil, uma vez que esse tipo de sindicalismo vigorou por muitos anos no país.

Na literatura corrente, são várias as tipologias sobre o sindicalismo e essas variam conforme os critérios adotados para sua classificação. Cattani, (2003) considerando as diferentes estratégias sindicais na construção do sistema de relações industriais nos países capitalistas avançados, apresenta três tipos de ação sindical: sindicalismo de reivindicação e de oposição, que questiona a legitimidade do poder empresarial; sindicalismo de reivindicação e de participação, marcado pelo pragmatismo reformista, nessa perspectiva são aceitas a co-participação e a divisão de responsabilidades na gestão das empresas e de parte de instâncias públicas; e o sindicalismo de negócios, que prioriza a defesa dos interesses imediatos dos seus associados, abrindo mão da contestação sobre a legitimidade da condução empresarial do sistema econômico, portanto, sustenta-se na negociação de ganhos de produtividade. O autor enfatiza que esses tipos de sindicalismos foram possíveis em países em que as economias de mercado tinham por princípios, a liberdade de organização. O que não seria comum no Brasil após 1930.

SOBRE O SINDICALISMO NO BRASIL

A existência dos sindicatos e vivência do sindicalismo pressupõe a existência de indústrias, de operários e conseqüentemente de uma classe operária, quando se trata de sindicatos e sindicalismos urbanos. Para se pensar nas origens dos sindicatos e do sindicalismo no Brasil faz-se necessário que se considere a formação econômica e social, do país, que se considere sua identidade, quando e como se forma uma classe operária no país e como essa se comporta. Simão (1966) lembra que “no quadro econômico e social paulista do último quartel do século XIX, frontado pelas figuras do senhor e do escravo, começavam a se destacar as silhuetas do patrão e do trabalhador assalariado. Até aí, o mercado de trabalho reduzia-se a limites ínfimos, demarcados pela lavoura mercantil escravista e pela agricultura de subsistência praticada por gente livre” (Simão, 1966: 9).

O Brasil no seu processo histórico colonial passa de país agro-exportador de cana-de-açúcar para cafeeiro. Convive com a existência do escravismo. Negros oriundos da África foram trazidos e a escravidão no Brasil dura cerca de trezentos anos. Tal fato nos legou traços de identidade e de forma de agir que perduram até hoje na forma como nos percebemos e percebemos o mundo.

A origem da classe operária no Brasil relaciona-se com a transformação da economia de agro-exportação cafeeira para uma economia industrializada. Fazia-se necessário que se investisse nas atividades industriais, que se criasse um mercado interno e ainda que se substituísse o trabalho escravo pelo trabalho assalariado. Isso remonta ainda aos últimos anos do século XIX. Segundo Simão, (1966) é ainda na década de 1870, que o trabalho assalariado emergente estimulou a urbanização das cidades, junto com o aumento do trabalho artesanal e do aparecimento das primeiras indústrias têxteis.

Esse autor coloca que o crescimento da indústria e da população operária, desde seu início até 1940, passa por duas grandes fases, demarcadas pela Primeira Guerra Mundial. Identifica quatro seções na linha do referido crescimento. Em 1870 têm-se o primeiro grande surto de crescimento que é interrompido pela crise financeira que acontece em 1897 e que vai até 1900. Nesse período houve fechamento de fábricas e até emigração de operários; Em seguida até 1913 acontece novo impulso de crescimento da indústria, que só é interrompido entre 1913 e 1914; nesse ano a indústria manufatureira produziu mais do que comportava o mercado nascente. Nessa seção de tempo também muitos operários foram demitidos. A terceira seção acontece durante a primeira guerra mundial, nesse período acelera-se a produção, pois não havia concorrência estrangeira; O crescimento industrial só vai ser interrompido no final da década de 1920, com a crise mundial de 1929, reduzindo por um breve tempo a população operária de São Paulo. A partir de 1931 acontece o novo impulso de produção industrial.

A concentração das indústrias em São Paulo deve-se em parte ao fato da expansão cafeeira ter-se concentrado nessa região, também pela concentração das ferrovias, do porto marítimo, em Santos e pela presença dos imigrantes. Aliás, o enorme contingente de imigrantes vai ser fundamental no aparecimento dos sindicatos e do sindicalismo no Brasil. Foi com base nas idéias anarquistas e socialistas trazidas pelos imigrantes que o movimento

sindical vai lançar seus pilares. Porém Simão coloca a diversidade étnica como um dos grandes fatores a ser considerado quando se estuda o aparecimento do proletariado em São Paulo. “Trata-se da composição étnica do contingente de assalariados, no qual se distinguem, de um lado, estrangeiros e seus descendentes, e de outro, pessoas oriundas da mais antiga população nacional” (Simão, 1966: 26).

A imigração que aconteceu no Brasil, de 1827 a 1945, fez com que pessoas de várias nacionalidades acessem ao país. Predominaram os italianos, seguidos pelos espanhóis e portugueses, além de alemães, austríacos, franceses e sírio-libaneses. Já a imigração japonesa vai acontecer com maior densidade por volta de 1920 e em uma segunda fase em 1940. A população paulista origina-se dos imigrantes europeus, em grande parte, combinados com misturas africanas, indígenas e descendentes dos antigos colonizadores.

Essa população, que nem sempre aderiu às lavouras e a área rural se concentrou nos perímetros urbanos e se distribuiu entre vários ramos da produção industrial e comercial incipiente no final do século XIX. Quando não abriram atividades por conta própria, o que exigia um certo capital e uma certa qualificação profissional, tornaram-se assalariados e, nesse caso a educação para o trabalho se realizava na própria fábrica, pois a indústria preparava a sua própria mão-de-obra.

Assim como a indústria, os sindicatos passaram por um processo de fluidez, até alcançar um processo de concentração. Suas relações com o patronato e com o Estado dependiam também do processo de industrialização do país. No início, os sindicatos consideravam que o aumento da industrialização e o desenvolvimento do país era uma questão das classes dominantes. Nesse período, os sindicatos se preocupavam com a melhoria das condições de vida dos assalariados ou com a transformação das relações de produção, no caso dos sindicatos com postura mais revolucionária. Em um momento seguinte, que coincide com a predominância dos comunistas no movimento sindical, crescem os anseios antiimperialistas. O desenvolvimento econômico do país passa a ser considerado e os líderes sindicais pregam o nacionalismo como solução. A partir da década de 1930, os trabalhadores passam a assumir a questão do desenvolvimento econômico do país também como uma questão relacionada aos trabalhadores.

A evolução do movimento operário no Brasil dá-se da seguinte maneira. Primeiro os trabalhadores se organizaram em núcleos operários. As primeiras organizações operárias foram mutualistas. De socorro mútuo. Os operários contribuía e em caso de maiores dificuldades recorriam às suas associações. Depois os operários passaram a se organizar em Uniões Operárias e finalmente em Sindicatos. A primeira greve que se tem registro no Brasil ocorreu em 1858. Em 1892 se tem o I Congresso Socialista Brasileiro.

O início do século XX assiste a constituição dos sindicatos e do sindicalismo no Brasil. Em 1906 ocorreu o I Congresso Operário Brasileiro. Esse congresso lançaria as bases para a criação da Confederação Operária Brasileira. Além das reivindicações básicas de melhoria das condições salariais e de trabalho no Brasil, essas instâncias preocupavam-se com a solidariedade política internacional. Nesse período dominavam o movimento sindical operário brasileiro duas fortes tendências. A anarquista e a socialista. Em 1913 ocorreria o II Congresso Operário Brasileiro e o III viria a ocorrer em 1920.

Embora a presença dos anarquistas fosse mais acentuada no movimento operário inicial no Brasil, a relação entre sindicatos e governo já era um dos objetivos do Estado. Havia a preocupação com a formação de lideranças governistas em alguns sindicatos, o que os levava a adotarem posições pelegas.

Em 1917, em consequência da 1ª guerra mundial, vive-se um momento de grande crise, que afetaria diretamente os salários dos trabalhadores. Em São Paulo assiste-se a uma grande greve geral. Essa greve se iniciaria em fábricas do setor de indústria têxtil e acabaria tendo a adesão dos trabalhadores dos demais setores. Atingindo outras categorias, inclusive do interior do Estado. Em outros lugares do Brasil, como Rio de Janeiro, Porto Alegre, Pernambuco e Bahia, em anos subseqüentes, também ocorreram greves, o que demonstrava a insatisfação dos trabalhadores brasileiros com a política econômica da época.

Mas, os anarquistas não se mantiveram hegemônicos na liderança sindical. Suas estratégias e bandeiras de luta não respondiam as necessidades dos trabalhadores. Não extrapolavam as questões econômicas. Então, aliada a vitória da Revolução Russa, muitos anarquistas repensaram suas posições e romperam com o anarquismo, criando em 1922, o Partido Comunista Brasileiro. Nesse sentido, inicia-se uma nova fase na luta sindical, dessa feita, agora também comprometida com a idéia de se construir uma revolução brasileira. O

Partido Comunista tinha, portanto, a tarefa de formar novos quadros, estudar o marxismo-leninismo, divulgando essa teoria revolucionária e conduzir politicamente uma revolução comunista no Brasil, apesar da condição de ilegalidade que lhe foi imposta meses após a sua fundação.

Os comunistas tiveram expressiva atuação no movimento sindical, segundo Antunes (1985) “Os comunistas criaram então a Federação Regional do Rio de Janeiro e, em 1929, realizaram o Congresso Sindical Nacional, com representantes dos sindicatos de vários estados, de onde se originou a Confederação Geral dos Trabalhadores do Brasil, organização nacional que congregou todos os sindicatos influenciados pelos comunistas”. (Antunes, 1985: 56),

Em 1922, tem-se o tenentismo como um movimento que causaria preocupação às oligarquias brasileiras. Por meio da Coluna Prestes, os comunistas andariam pelo interior do Brasil, arregimentando adesão à revolução. Porém foi a Revolução de 1930, com Getúlio Vargas, que marcaria o fim da economia agro-exportadora cafeeira e a industrialização do país.

O ano de 1930 é um marco no sindicalismo do Brasil. Grande parte da literatura sobre sindicatos e sindicalismo brasileiro se concentra nessa fase histórica. O Governo da época, de Getúlio Vargas, no primeiro momento tenta trazer para dentro do Estado os sindicatos, iniciando assim um controle sobre essas entidades. Para tal, cria o Ministério do Trabalho; promulga a Lei Sindical, em 1931 e com isso, lança as orientações para o sindicalismo no país. Concebe os sindicatos como colaboradores do Estado, como se não existisse luta de classes, e impõe restrições ao movimento sindical. O Decreto Nº 19.770 vai, entre outras coisas, negar aos funcionários públicos o direito de sindicalização.

Nesse período, diante de uma legislação polêmica, pois a unicidade sindical era a uma das poucas coisas aceitas pelos sindicalistas, existiram muitas greves e muitas conquistas por parte dos trabalhadores, como, a lei de férias, descanso semanal remunerado, jornada de oito horas de trabalho diária, regulamentação do trabalho da mulher e do menor, extensivo a maioria dos trabalhadores.

Como contrapartida, a reação do governo foi de repressão. Nessa época, em 1935, cria-se a Aliança Nacional Libertadora, que era uma frente, antiimperialista, dirigida pelo Partido

Comunista Brasileiro e que tinha por objetivo, provocar mudanças no país. Então, houve o decreto de Estado de Sítio no Brasil. Nesse momento, o movimento sindical sofre um grande derrota. Líderes sindicais são presos, mortos ou deportados. Inicia-se o período do Estado Novo.

A partir daí, cresce o movimento sindical cooptado, Implanta-se o “peleguismo” e os sindicatos que comungam com o Estado Novo são referenciados durante os quinze anos de ditadura Vargasista. Os sindicatos para serem reconhecidos precisam ser aprovados pela Comissão de Enquadramento Sindical, ligada ao Ministério do Trabalho. Cria-se o Imposto Sindical, que é o recolhimento de um dia de trabalho dos operários, a sua revelia e cujas aplicações também não passam por decisão da base dos trabalhadores. Segundo Antunes (1985), o recolhimento desse imposto cria as condições para que os sindicatos deixem de ser combativos e passem a ser assistencialistas, assumindo uma função que deveria ser do Estado. Nesse período a organização sindical existente passa a ser verticalizada e tutelada pelo Estado.

Mas, a ditadura de Vargas sofre pressões das forças democráticas do país, que lutam para derrotar o Estado Novo. No campo internacional, contou a luta pela derrota do regime nazi-fascista. No plano nacional, havia os liberais burgueses que temiam o projeto nacionalista de Vargas. Havia também os nacionais populistas que lutam pela participação popular no projeto de governo. Essa primeira tendência limitava-se as classes dominantes, a segunda era mais ligada às organizações populares. Foi da pressão desse grupo que se teve, em 1945, avanços, como, a legalização do Partido Comunista Brasileiro, a anistia aos presos políticos do Estado Novo, convocação de eleições presidenciais e da Assembléia Constituinte. Vargas decretou a nacionalização das empresas estrangeiras, com a Lei antitruste, bem como a revogação da lei que enquadrava os sindicatos. Também, nesse período, assiste-se a uma forte reação do movimento sindical. Cria-se o Movimento Unificador dos Trabalhadores. Esse movimento intersindical se posicionava diretamente contra os mecanismos de repressão ideológicas e políticas do Estado Novo e exige a liberdade sindical.

O ano de 1946 foi rico em lutas, congressos e encontros sindicais unificados. Nesse ano, os trabalhadores realizam o Congresso Sindical dos Trabalhadores do Brasil. Data desse ano à criação da Confederação Nacional dos Trabalhadores do Brasil, que era um antigo sonho dos comunistas brasileiros. Mas, o governo Dutra (1946 a 1951), também foi marcado por

medidas antidemocráticas. Proibiu a existência do MUT, Movimento Unificado dos Trabalhadores, suspendeu as eleições sindicais, realizou intervenção nos sindicatos e em 1947 decretou a ilegalidade do Partido Comunista Brasileiro.

Já em 1951, com o retorno de Vargas, a classe trabalhadora e o movimento sindical retomam sua expressividade. O número de trabalhadores se amplia. As greves, paralisações são intensas. A liderança dos comunistas torna-se significativa. A luta no país é contra a fome e a carestia. Os sindicatos davam continuidade a sua luta contra a verticalidade sindical.

Porém foi em 1960 que o movimento sindical atingiu seu ponto alto. Aconteceu o III Congresso Sindical Nacional e os trabalhadores procuravam se unificar em torno do então Comando Geral dos Trabalhadores, (CGT), além do Pacto de Unidade e Ação, (PUA), ou seja, um pacto de união intersindical que congregava trabalhadores de várias categorias e que havia sido criado, ainda em 1953. O CGT teve ampla atuação, especialmente, no Governo João Goulart (1961-1964).

O ano de 1963 foi marcado por muitas greves. Segundo Antunes, (1985), “As greves se sucediam com grande rapidez. Em 1963 a célebre greve dos 700.000 que, entre outras reivindicações, pretendia a unificação da data-base dos acordos salariais, com o fim de evitar que os reajustes fossem realizados em épocas diferentes para as várias categorias. Se essa reivindicação tivesse sido vitoriosa, significaria uma mudança importante na legislação sindical vigente desde o Estado Novo. Apesar disso, a greve conseguiu outras vitórias, obtendo 80% de aumento para todos os trabalhadores, além de forçar os patrões a dialogar com várias categorias operárias representadas pelo Pacto de Ação Conjunta (PAC), intersindical que dirigiu a paralisação. A greve dos 700 mil constitui-se numa das maiores manifestações grevistas de toda a história do movimento operário brasileiro” (Antunes, 1985: 72).

Os últimos quase vinte anos haviam sido de grande projeção para o movimento sindical. Embora com uma legislação ainda corporativista, tutelada pelo Estado, o movimento sindical brasileiro construía sua própria história, muitas vezes à revelia dessa legislação. O golpe militar de 1964 veio para barrar as expectativas da sociedade civil que estava se organizando, da luta dos operários, dos movimentos populares que estavam se consolidando e tornando-se protagonistas da história.

Com o golpe que aconteceu em 64, chamado pelos militares de “Revolução de 1964”, as lideranças sindicais foram presas, as organizações sindicais desarticuladas e extintas e o movimento dos trabalhadores sofreu um baque quase mortal. Volta a se observar os sindicatos como assistencialistas e meros articuladores entre o capital e o trabalho. Retoma-se a idéia da inexistência da luta de classes. Restabelece-se nessa perspectiva a reconstrução das condições para o domínio do imperialismo americano no Brasil.

Cria-se também uma política econômica que impõe arrocho salarial, retira-se o direito de greve e as negociações salariais passam a serem determinadas, por índices pré-estabelecidos, como prerrogativa do Estado. Acaba-se com a estabilidade no emprego, criando-se o Fundo de Garantia por Tempo de Serviço (FGTS). Cria-se o “Milagre Brasileiro”.

Aos operários agora restava apenas a possibilidade de lutar contra o arrocho salarial. Em 1967 cria-se o Movimento Intersindical Antiarrocho (MIA), movimento este organizado pelos metalúrgicos de várias localidades do Estado de São Paulo. Nesse momento discute-se a idéia de se criar uma central sindical. Mas, à época essas questões eram muito delicadas. Diante da grande repressão que se estabelecia, grupos de esquerda viam na luta armada à única saída para a ditadura que estava implantada. O movimento estudantil também foi grande protagonista nessa fase histórica.

Em 1968, na época dos dissídios coletivos, uma greve geral estava prevista, porém o que se assistiu foi uma violenta repressão contra os trabalhadores e a intervenção nos sindicatos. Nesse período, as greves possíveis aconteceram entre os metalúrgicos, a greve da Cobrasma de Osasco e a greve de Contagem em Minas Gerais. Restaram aos trabalhadores desenvolver estratégias de luta no contexto de ditadura militar. Uma dessas estratégias foi conhecida, porque muito praticada na década de 70, como a Operação Tartaruga. Essa ação consistia na diminuição, pelos operários, do ritmo de trabalho, retardando a produção.

Dez anos depois, os trabalhadores voltam a se rebelar. A classe operária começa aos poucos a retornar ao cenário político nacional, dessa vez, contando com a insatisfação e apoio de amplos setores da população. Aos poucos a usurpação promovida pelos os que estavam no poder vai-se desvelando e os operários recomeçam a luta mais direta e essa vai se estendendo a outros setores de trabalhadores, como o caso dos funcionários públicos em São Paulo. Nesse

período a Apeoesp se resignifica, reconstrói sua luta, conforme nos indica a pesquisa empírica realizada neste trabalho.

Greves foram desencadeadas no interior das fábricas, e extrapolaram para outros setores e outras categorias profissionais como os bancários, médicos, professores. Eram greves contra o arrocho salarial, contra o não repasse de reajustes salariais a que os trabalhadores tinham direito e contra a falta de liberdade de expressão. Essas greves, em especial, as dos metalúrgicos de São Bernardo do Campo e Diadema, repercutiram em toda São Paulo e no país. Aos poucos outras categorias voltaram a retomar a luta sindical e daí nasce, o que passou a se chamar o “Novo Sindicalismo”. Um sindicalismo mais combativo. A legislação vigente, como por exemplo, a lei antigreve passa a ser ignorada. Esse fato levou alguns professores e professoras associados a Apeoesp a considerarem que essa entidade agia como sindicato antes mesmo de se oficializar como tal.

A década seguinte resgataria a classe operária, enfim, os trabalhadores como protagonista da história. Um amplo movimento é desencadeado no país pela anistia, volta dos exilados políticos, pelas diretas já, enfim, pelo fim da ditadura militar no país, pelo fim do estado de recessão que perdurara no Brasil por mais de 20 anos.

Para Cattani, (2002) “os sindicatos de trabalhadores são formas institucionais da ação coletiva dos produtores diretos. São instâncias organizativas decorrentes do movimento associativo, criado para compensar a fraqueza do trabalhador, atomizado na sua relação contratual com o capital” (Cattani, 2002: 287).

Os sindicatos surgem com a constituição da classe operária ao longo do processo de expansão do capitalismo industrial na Europa, em especial, na Inglaterra, que pode ser considerado o berço do capitalismo industrial moderno. Os sindicatos foram reprimidos pelo Estado e pelo patronato, muito deles tiveram que existir na clandestinidade para sobreviver às repressões e proibições legais.

Uma tipologia proposta por Cattani (2002) para caracterizar a luta sindical, pode ser expressa, como: O sindicalismo de reivindicação e oposição, o qual corresponde às práticas sindicais orientadas para a contestação permanente das práticas empresariais no que diz respeito à organização do trabalho, questionando a lógica da repartição dos ganhos de produtividade, enfim, a legitimidade do poder empresarial. O sindicalismo de reivindicação e

de participação, marcado pelo pragmatismo reformista; o sindicalismo de negócios, que prioriza a defesa de interesses imediatos dos seus associados, abrindo mão da contestação sobre a legitimidade da condução empresarial do sistema econômico.

José Albertino Rodrigues (1996: 5) apresenta as seguintes fases do movimento sindical brasileiro.³

1. Período mutualista (antes de 1888);
2. Período de resistência (1888-1919);
3. Período de ajustamento (1919-1934);
4. Período de controle (1934-1945);
5. Período competitivo (1945-1964).

Estudos sobre o período subsequente sinalizam para o predomínio de um sindicalismo populista e burocrático, que ficaria em vigor até o final da década de 70 quando surge o “novo sindicalismo”. Mangabeira (1993: 15), define o novo sindicalismo em oposição ao sindicalismo populista e burocrático e para tal, organiza três conjuntos de proposições, com suas características:

1. Combatividade – por sua tendência a recorrer mais a greves; pelas formas de luta escolhida; pelo uso político dos canais legais existentes; por introduzir temas que contestam a organização da produção.

2. Representatividade – são mais representativos da base que representam porque admitem novos protagonistas como líderes; admitem e estimulam a representação nos locais de trabalho; procuram expandir as bases de participação por meio da organização de campanhas de sindicalização; admitem eleições sindicais sistemáticas realizadas em condições de maior liberdade e competição.

3. O “novo sindicalismo” não é apenas uma tendência sindical, mas: - representa uma arena de lutas em defesa de direitos sociais e políticos; questiona os próprios limites do Estado corporativista, criando oportunidade de cidadania operária.

É do berço do “novo sindicalismo” que surge no cenário nacional a liderança política institucional do País que temos hoje.

³ Essa periodização será retomada no início do 3º capítulo.

O sindicalismo docente, segundo grande parte da literatura, começa a estruturar-se por volta de 1945, com a criação da associação dos professores, em São Carlos, que nesse período se chamava, Apesnoesp, Associação dos Professores do Ensino Secundário e Normal Oficial do Estado de São Paulo, que viria no futuro a transformar-se na Associação dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo, Apeoesp. No seu início, essa associação existe com a marca assistencialista. Durante a ditadura militar essa associação submete-se às determinações do regime em vigor, afastando-se das suas bases.

Somente com a Constituição de 1988 os funcionários públicos conquistaram o direito, ainda não regulamentado, de se organizar em sindicatos. A partir daí, em 1990 a Apeoesp alterou sua razão social para “Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo”, Apeoesp, bem como outras associações de professores que já existiam nas principais metrópoles do país.

Muito diferente de outras categorias que todo ano têm datas base, os funcionários públicos não têm garantia de negociação, fato que só acontece depois de um processo de organização e mobilização, daí as razões dos inúmeros atos públicos e das incansáveis greves que os sindicatos docentes realizaram nas suas trajetórias. Pode-se dizer que: É a opção por uma prática sindical combativa, classista, de base e democrática que vem garantindo grandes conquistas.

Após estudar seis grandes sindicatos docentes de educação básica do Brasil, Dal Rosso e Lúcio (2004: 121) concluem propondo a seguinte periodização para a evolução do movimento docente no Brasil. Um período pré-associativo e pré-sindical (até 1945), um período associativo (entre 1945 e 1975) e o período sindical (após 1975).

A Apeoesp renasce no período considerado por Dal Rosso e Lúcio (2004: 121) como período sindical. O exame da história do sindicato, publicada em várias teses, comprovam esse fato e referendam a periodização proposta por esses dois autores. O sindicato dos professores junto com outros sindicatos de trabalhadores em São Paulo passou a construir esse fenômeno que se intitulou “novo sindicalismo”. Nesse sentido, este estudo adotará o novo sindicalismo como parâmetro para estabelecer a comparação quanto ao aparecimento do sindicalismo docente de educação básica do ensino público do Estado de São Paulo. Esse tipo de sindicalismo combativo povoa a memória dos professores e professoras desse sindicato ainda

hoje. É com orgulho que muitos docentes falam desse período. A própria instituição sindical, Apeoesp não releva o sindicalismo praticado em épocas mais remotas ao sindicalismo combativo. A sensação que fica, investigando no interior do sindicato, é que os professores e professoras gostariam de apagar o sindicalismo assistencialista que foi praticado durante anos no passado.

Por fim, a questão do sindicalismo na atualidade também foi explorada nessa pesquisa. Os professores e professoras são recorrentes em reconhecer que se ingressou em um período de crise sindical. Tema que se discute brevemente nessa introdução.

A questão da crise não poderia deixar de ser abordada, pois é típica da atualidade. Trata-se da crise por que passam a quase totalidade dos sindicatos no Brasil e no mundo. Com a nova configuração do trabalho, com a sua desregulação e o estabelecimento do trabalho precário, em que o emprego temporário e o trabalho informal são uma realidade cada vez mais crescente, as formas tradicionais de ação sindical são consideradas inadequadas. É como se militância e solidariedade já não fossem possíveis na contemporaneidade, o que tem levado a luta política sindical a uma crescente crise, expressa na dificuldade de mobilização. Os que militam no movimento sindical são recorrentes em afirmar que, os professores e os trabalhadores de um modo geral, já não se mobilizam por causas coletivas e não se comprometem e se sensibilizam com ideologias. Aliás, assiste-se a um vazio de ideologias. A luta sindical que já teve momentos altamente significativos na história do país é visto hoje, como ultrapassado, superado, sem espaço no Brasil e no mundo contemporâneo.

Há um fato social que também afeta diretamente a concepção de mundo, de sociedade, de homem e de luta nesse contexto. Trata-se da crise de 1989, ano em que ocorreu a derrubada dos regimes do chamado “socialismo real” do leste europeu. Este fato afetaria diretamente a perspectiva de luta dos sindicatos e até dos movimentos sociais comprometidos com a construção de uma nova sociedade. Assiste-se a partir daí o abandono da história social em benefício da história cultural, assiste-se o anúncio do fim da história, tão propalado por Fukuyama, em seu livro O Fim da História. Segundo Fontana (1998) após 1989 um novo consenso deixava firmemente assentada a convicção de que toda tentativa de subverter a ordem estabelecida era inútil, que toda revolução, fosse a francesa de duzentos anos atrás ou a soviética de 1917, acabava convertendo-se num fracasso sangrento.

Em consequência desses fatores que compõem a modernidade, Bauman (2000) considera que vivemos em um mundo de flexibilidade universal. A continuidade não é mais a marca do aperfeiçoamento. O labirinto é a imagem da condição humana. No mundo humano labiríntico, os trabalhos humanos se dividem em episódios, isolados, como o resto da vida humana. O trabalho não é mais vocação para toda a vida. Não autodefine, não identifica e delinea projetos de vida. Não é mais fundamento ético da sociedade ou eixo ético da vida individual. O trabalho passa a ter uma significação estética. É o período da modernidade líquida.

Na perspectiva de uma análise social enquanto modernidade líquida, a sociedade nos períodos anteriores, trabalhava com o propósito de construção da nova ordem. O capital dominava o trabalho. Capital e Trabalho, embora considerados como antagônicos, na visão marxista, faziam parte de um todo, como se não pudessem existir de maneira independente.

Os trabalhadores dependiam do emprego para sua sobrevivência; o capital dependia de empregá-los para sua reprodução e crescimento. Seu lugar de encontro tinha endereço fixo; nenhum dos dois poderia mudar-se com facilidade para outra parte, os muros da grande fábrica abrigavam e mantinham os parceiros numa prisão compartilhada.

Para esses autores, o que colocou capital e trabalho face a face foi a possibilidade de compra e venda. E o Estado do bem estar social garantia o seu crescimento.

Na modernidade sólida, contraponto da modernidade líquida, os trabalhadores, viam os horizontes desenhados pela perspectiva de emprego para toda a vida, dentro de uma mesma empresa. Os capitalistas tinham a fortuna familiar traduzida em fábricas, bens acumulados que eram herdados como patrimônio familiar.

A mentalidade reinante era de “longo prazo” e o destino das pessoas que compram trabalho e as que vendem trabalho estava entrelaçado por muito tempo ainda, numa dependência dialética.

No mundo contemporâneo, caracterizado pela modernidade líquida, Bauman (2000), coloca a flexibilidade como o *slogan* do dia. A vida do trabalho, hoje, está saturada de incertezas. Para essa corrente de pensamento o trabalho perde a centralidade, não reconhece o papel central da classe trabalhadora na transformação da sociedade.

Pensar a modernidade de forma líquida é considerar que a incerteza do presente deve-se ao fato de vivermos um momento de uma força individualizadora. Bauman relata que ao falar com pessoas já atingidas ou que temiam vir a ser atingidas pelas mudanças nas condições de emprego, Bourdieu ouviu vezes sem conta que “em face das novas formas de exploração, notavelmente favorecidas pela desregulação do trabalho e pelo desenvolvimento do emprego temporário, as formas tradicionais de ação sindical são consideradas inadequadas”. Bourdieu conclui que fatos recentes “quebraram os fundamentos das solidariedades passadas” e que o resultante “desencantamento vai de mãos dadas com o desaparecimento do espírito de militância e participação política”(Bourdieu *apud* Bauman. 2000: 170).

Bauman propõe uma nova classificação para as atividades econômicas na atual contemporaneidade, e as organiza nas seguintes categorias: manipuladores de símbolos; os envolvidos na reprodução do trabalho; empregados em serviços pessoais e trabalhadores de rotina.

A primeira categoria a ser considerada seria a dos manipuladores de símbolos, cuja função seria de inventar idéias e maneiras de torná-las desejáveis e vendáveis. Em seguida teríamos os trabalhadores envolvidos na reprodução do trabalho. Estes seriam os educadores ou os diversos funcionários do Estado de bem estar. Essas pessoas teriam a função de formar opiniões e formar pessoas, garantindo assim a manutenção do sistema social. Como terceira categoria teríamos os empregados em serviços pessoais. Esses trabalhadores seriam os prestadores de serviços, aqueles que estão face a face com os consumidores, satisfazendo os seus desejos. Por fim, e como quarta categoria teríamos aqueles trabalhadores que exercem atividades de rotina, que são na verdade o substrato da sociedade. São os que garantem a produção dos objetos para o consumo da sociedade. Essa categoria de pessoas tende a ser cada vez menor em face dos avanços tecnológicos e da automação da produção.

Ainda para Bauman, a sociedade contemporânea se caracteriza pela modernidade líquida e de consumo. E o Trabalho nessa sociedade é também leve, de curto prazo e flexível.

Nessa perspectiva, se hoje migramos de uma sociedade de produção para uma sociedade de consumo, a luta sindical, necessariamente, tem que ser repensada, reconfigurada. Uma das questões presentes na contemporaneidade e nesses estudos é o novo sentido que o sindicalismo deve assumir. Contudo vale lembrar que sendo sociedade de produção ou de

consumo, as relações sociais não mudaram. Permanece a exploração do trabalho, a dominação, enfim, as relações capitalistas.

2º CAPÍTULO:

CONDIÇÕES DE CONSTRUÇÃO DO SINDICALISMO DOCENTE DE EDUCAÇÃO BÁSICA.

Esse capítulo tem nas condições para construção do sindicalismo docente de educação básica seu maior enfoque sem, contudo, almejar esgotar o tema. Pretende verificar quais motivos levaram ao aparecimento tardio de sindicalismo docente de educação básica no Brasil, analisando o Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo - Apeoesp, campo predominante de pesquisa empírica, além de ter agregado nesse processo, a Liga do Professorado Católico de São Paulo - LPC; o Centro do Professorado Paulista - CPP; e a Associação de Professores Aposentados do Magistério Público de São Paulo - Apampesp.

Desta forma, tentou-se captar as condições dos professores e professoras na época do aparecimento do sindicalismo operário paulista, para tentar-se entender o porque ou os porquês da organização dos docentes acontecerem tardiamente. Portanto, parte-se da premissa de que é necessário que se tenha uma visão do sindicalismo operário para que se localize o movimento organizativo dos professores e professoras, buscando com isso aproximar-se da totalidade desses fenômenos.

Mesmo sabendo dos limites de se adquirir a visão global do movimento sindical dos trabalhadores no Brasil, uma vez que esse foi muito rico em atividades e realizações passando também a ser considerado protagonista da formação da sociedade brasileira, alguns fatos serão enfatizados quando se tornarem relevantes para a compreensão desses dois movimentos, o operário e o sindical docente.

Este trabalho sustenta-se, portanto, em dois grandes pilares metodológicos. Um deles de caráter mais amplo, trata-se da abordagem do materialismo histórico e dialético. Nesse sentido, usa como elementos de análises as categorias Estrutura e Superestrutura e a relação dialética que existe entre elas. Parte-se do pressuposto de que, para se compreender as condições de construção histórica do sindicalismo docente de educação básica, é necessário que se compreenda como se dá a relação entre Estrutura e Superestrutura no que concerne à questão específica do movimento organizativo dos professores e professoras. Qual o

movimento que está engendrado no interior dessa relação fazendo com que surjam as organizações docentes e como essas organizações vão se modificando na sua trajetória histórica. É esse o objeto desta pesquisa.

O segundo pilar, tem como base os estudos realizados por Azis Simão (1966) sobre Sindicato e Estado, e que foram usados para a compreensão da formação do proletariado de São Paulo. Espera-se que esses estudos favoreçam, portanto, a compreensão do aparecimento do movimento de organização dos professores no Estado de São Paulo. A opção por esses estudos deve-se ao fato desse autor haver criado uma periodização que favorece a compreensão da gênese do movimento operário paulista. A idéia é transpor esses períodos como parâmetro para o entendimento do objeto de pesquisa em pauta.

Pesa ainda o fato de que esses estudos se relacionam com o foco da pesquisa, sindicatos no Estado de São Paulo, embora nesse caso, a questão maior seja a formação dos sindicatos docentes, em que se aborda com maior ênfase, o movimento organizativo dos docentes, o Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo, (Apeoesp) e outras organizações dos docentes paulistas, como a Liga do Professorado Católico de São Paulo, (LPC), o Centro do Professorado Paulista, (CPP); e a Associação de Professores Aposentados do Magistério Público do Estado de São Paulo, (Apampesp), ou seja, todos circunscritos ao Estado de São Paulo.

Sobre a estrutura social no qual se insere o movimento organizativo dos operários e dos docentes no Brasil, parte-se do pressuposto de que a vida espiritual da sociedade é um reflexo da realidade objetiva da sociedade, bem como, a realidade objetiva também é refletida pela vida espiritual. Ou seja, existe uma relação dialética entre estrutura, realidade objetiva e superestrutura, vida espiritual, valores, costumes, idéias, concepções, pensamentos do ser humano. Enfim, existe uma relação dialética entre as idéias e as condições materiais da sociedade. Segundo Portelli, (1977) Gramsci aborda essas questões na perspectiva de bloco histórico, e considera que o estudo das relações entre estrutura e superestrutura seja essencial da noção do bloco histórico. Em um bloco histórico localiza-se a estrutura social, nela incluída as classes que dependem diretamente das relações de produção e por outro lado, a superestrutura que é ideológica e política. “O vínculo orgânico entre esses dois elementos é

realizado por certos grupos sociais cuja função é operar não ao nível econômico, mas superestrutural: os intelectuais” (Portelli, 1977: 13).

Quanto ao segundo pilar utilizado para as análises, Simão ao estudar sobre as origens do proletariado de São Paulo parte do pressuposto de que os modos de produção foram condicionantes para o aparecimento do sindicalismo operário daquele Estado. Esse autor analisa as condições econômicas e sociais paulistas como suporte para explicar o porque do aparecimento do sindicalismo operário. O mesmo se dá, quando o autor faz referências ao tipo de sindicato e de ação sindical decorrentes da estrutura econômica e social. De fato, Simão põe em prática a relação que existe entre as categorias do materialismo histórico e dialético, Estrutura e Superestrutura, já trabalhadas anteriormente, quando faz a análise das condições econômicas e sociais que favoreceram a formação do proletariado paulista. Para que isso ocorra é necessário que haja trabalho assalariado, típico do sistema capitalista, que se desenvolve com o aparecimento das indústrias e com o processo de industrialização do Brasil.

Ao considerar a sociedade de São Paulo, Simão identifica que o período de início da industrialização era um período em que conviviam trabalho escravo e trabalho assalariado ínfimo, em que a economia de mercado era circunscrita à exportação da produção agrícola, esta se caracterizava também pela economia de subsistência e ainda pela incipiente economia mercantil mínima das lavouras cultivadas pelos escravos. Isso no último quartel do século XIX. E afirma: “Tais modos de produção, assim, obstaculavam a formação de uma economia de mercado interno, capaz de favorecer a emergência de uma indústria, que além de recursos financeiros, maquinária e pessoal habilitado, requer uma população relativamente grande com capacidade aquisitiva”. (Simão, 1966: 10). Nesse sentido, fica claro que quando não existem condições objetivas as mudanças não acontecem. O mesmo se dá em relação às condições subjetivas. Uma vez que a pesquisa em pauta procura demonstrar que existe uma relação dialética entre essas condições.

O processo de avanço do movimento abolicionista, condição para que uma nova relação de trabalho se estabelecesse no Brasil, se consolida a partir de 1850 com o fim do tráfico de escravos. Embora essa prática continuasse sendo feita de forma clandestina, esse fato, em si, já denunciava que uma nova forma de direito sobre o trabalho deveria suceder ao trabalho compulsório. Esse processo culmina com a abolição da escravidão, por meio da Lei

Áurea, proclamada em 1888. Esses fatos revelam que as relações de trabalho, no país de então, eram retrógradas, o mesmo se pode registrar sobre o ensino do período imperial. As condições econômicas e sociais não possibilitaram nenhum sistema popular de ensino. A estrutura do ensino imperial se restringia às escolas de ler e escrever, ensino secundário, por meio de aulas régias e curso superior muito em fase de implantação, como, o curso de cirurgia da Bahia, (1808), cirurgia e anatomia no Rio e que no ano seguinte se transforma em curso de medicina, (1809), além da Academia Real da Marinha (1808), da Academia Real Militar (1810), fatos esses acontecidos com a vinda da família real para o Brasil.

Mas, a grande contribuição que Simão (1966) coloca para essa pesquisa são as fases da economia industrial. A sua análise demonstra, com dados estatísticos, como vai sendo criado um mercado interno no Brasil, como vão sendo feitos os investimentos na indústria, como cresce a população industrial, ou seja, número de indústria e mão de obra e conseqüentemente a formação de uma massa de trabalhadores, que constituirá o proletariado paulista.

Esse autor utiliza como condições imprescindíveis para a formação do proletariado paulista o aparecimento da indústria capitalista, o que se subentende no número de indústrias e de mão de obra operária, as péssimas condições de trabalho a que eram submetidos os trabalhadores daquele Estado. Conseqüentemente surgem as organizações sindicais operárias. Esse fato fica demonstrado diante do número de conflitos coletivos de trabalho.

O processo de industrialização paulista pode ser compreendido estabelecendo-se períodos aproximadamente datados. Embora se tenha a noção que essas datas não sejam tão precisas, até porque as mudanças não acontecem em períodos estanques, mesmo assim as seções de crescimento da indústria e da população operária, são identificadas por Simão (1966), por um período que se inicia por volta de 1870, época em que se dá o primeiro surto de industrialização e que é interrompida pela crise financeira que acontece por volta de 1897 e vai até 1900. Essa seria, portanto, a primeira fase de industrialização; uma segunda fase que vai por volta de 1900 a 1913; No período que compreende os anos de 1913 e 1914, essa fase é interrompida também por uma crise financeira, dessa vez porque a produção manufatureira ultrapassou a capacidade do mercado disponível; uma terceira fase, circunscrita ao período de 1914 até o final da década de 1920, pois em 1929 tem-se uma grande crise mundial; e por fim, uma quarta fase, que vai de 1930 ao final da Segunda Guerra Mundial, 1945, ano em que

surge a Associação dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo, Apeoesp, originariamente com o nome de Associação dos Professores do Ensino Secundário e Normal Oficial do Estado de São Paulo, Apesnoesp. É sobre esses períodos, prioritariamente, que essa pesquisa vai se ocupar.

Ainda que não exista uma data precisa para o aparecimento do movimento sindical operário, pode-se afirmar que até 1888, antes da Proclamação da República, ainda conviviam trabalhos escravos e uma pequena quantidade de trabalhos assalariados. Aos poucos os trabalhadores artesões vão se convertendo ao assalariamento. Conjugada com a imigração dos europeus, que junto aos trabalhadores brasileiros, passaram a formar o mercado de trabalho assalariado do Brasil, pode-se afirmar que os sindicatos operários se consolidam a partir da primeira década do século XX. Segundo Mattos (2003), “Por volta da primeira década do século XX, grupos expressivos de trabalhadores urbanos buscaram nas ‘sociedades de resistência’, ou sindicatos, uma forma de organização coletiva que respondesse à demanda por representação dos seus interesses junto aos patrões e ao Estado, no que diz respeito às questões do mundo do trabalho. Através dos sindicatos, multiplicaram-se os momentos de luta coletiva organizada, como as greves, um instrumento do qual os trabalhadores brasileiros já vinham lançando mão, embora em escala bastante restrita, nas décadas anteriores”. (Mattos 2003: 8)

A adoção da periodização da industrialização no Brasil por essa pesquisa é pontual para estabelecer-se uma relação entre o aparecimento do sindicalismo operário e das organizações dos professores. Data de 1901, a primeira associação dos professores públicos do Estado de São Paulo. Essa associação que no seu segundo ano de existência cria a *Revista de Ensino* traz uma observação bastante significativa, de que: “*Após 24 annos de lucta, de tentativas infructiferas, conseguiu enfim o Professorado Publico organizar uma associação que cuide dos interesses da classe*”. Essa observação foi feita em um artigo intitulado *Conselho Representativo do Professorado Publico*, publicado no primeiro número da *Revista de Ensino da Associação Beneficente do Professorado Publico do Estado de São Paulo*. São Paulo: Typographia do Diário Oficial, ano I, nº 1, abril de 1902, p. 09, escrito pelo Inspetor Escolar, Emilio Mário Arantes. Tal fato pode comprovar que desde 1877 os docentes da rede pública do Estado de São Paulo já lutavam pela construção do seu sindicato.

Catani (2003) faz referência a essa observação ao analisar a *Revista de Ensino*, em sua produção acadêmica, sobre esse periódico que é um órgão de divulgação da Associação Beneficente do Professorado Público de São Paulo, e Silva, (2004) irá debatê-lo em sua tese de doutorado sobre essa Associação como um elemento de constituição de um perfil sócio-cultural docente no período de 1901 a 1910. Sobre essa observação indagará, “A que marco o inspetor escolar, Emílio Mario Arantes está se referindo? Em que evento ele situa o início das lutas do professorado? Considerando-se que seu ponto de chegada é a criação da Associação, em 1901, caminhando-se na direção presente/passado, chegamos ao ano de 1877. Estaria Arantes se referindo a algum acontecimento restrito ao associativismo docente ou de forma mais ampla, a alguma conquista considerada decisiva, para ele, com relação à profissionalização da atividade docente? A historiografia educacional não identifica como marco nenhum evento de maior relevância para a constituição da profissão docente. No entanto, ocorreram alterações em alguns aspectos administrativos e pedagógicos da Escola Normal de São Paulo⁴ que podem ter sido considerados como relevantes pelos contemporâneos da época sob a perspectiva da profissionalização do estatuto docente e, posteriormente, ter perdido a visibilidade, sendo negligenciados pela investigação histórica. De qualquer modo, caso sejam estas mudanças institucionais os pontos de referência de Arantes, a historiografia educacional não atribuiu o mesmo significado que Arantes a estas reformas a ponto de delimitá-las como um ponto de partida na história das *lutas do professorado público* “. (Silva, 2004: 63). E concluirá após registrar que, “não se encontra nenhuma publicação específica em 1877, apenas uma alusão à existência de uma iniciativa feita no ano anterior, a primeira da capital, relativa à publicação do jornal *A Instrução Pública*, mas nenhuma iniciativa qualquer referente à criação de uma associação docente. Deste modo, considerando-se tais dados, continuamos sem uma solução para a afirmação de Arantes dada pela investigação histórica; no entanto, permanece a imagem de que foram feitos diversos investimentos, resultados de muita determinação por parte dos profissionais da educação

⁴ Trata-se do Regulamento de 5 de janeiro de 1877, que previa que um dos professores da Escola Normal deveria assumir a função de diretor; a mudança de edifício que abrigava a referida instituição e a anexação à Escola Normal de duas escolas de instrução primária – feminina e masculina - da Freguesia da Sé com a intenção de propiciar exercícios práticos aos alunos. Carlos Monarcha, *Escola Normal da Praça: o lado noturno das luzes*. Campinas: EDUNICAMP, 1999, p. 101.

paulista, nas últimas décadas do século XIX, com a intenção de organizar o professorado público “(Silva, 2004: 63).

Quando Silva (2004) faz referência às alterações administrativas e pedagógicas ocorridas na Escola Normal de São Paulo que podem ter sido relevantes à época e que poderiam catalisar o desejo de organização dos docentes de então, vale observar um fato registrado que foi publicado na *Revista Educação*, de 1893 sobre a atuação e substituição de uma diretora da Escola Modelo, que era anexada a Escola Normal de São Paulo. Esse fato refere-se à professora Miss Browne, americana, com longa experiência educacional nos Estados Unidos. Sabe-se, por meio de Oliveira (*apud* Catani, 2003: 31), que seu salário era muito superior aos dos demais professores paulistas e dos ressentimentos que esse fato provocava. Havendo, inclusive problemas de relacionamentos naquela escola. Sobre sua substituição, embora os méritos ao seu trabalho fossem reconhecidos, o novo diretor assumiu com o intuito de fazer uma escola brasileira, para crianças brasileiras, em que as classes seriam homogêneas e o trabalho sistemático seria regular. Embora, esse possa parecer um fato isolado, há que se reconhecer que a Escola Normal de São Paulo, considerando também a Escola Modelo a ela anexada, eram a vanguarda administrativa e pedagógica de então.

Esse acontecimento, aliado aos baixos salários que percebiam os professores e professoras à época, além da necessidade de estruturar o campo educacional pode ter contribuído para sensibilizar os docentes do imperativo de se unirem em uma organização em prol da categoria, que também estava se constituindo. Ao analisar a história da escola em São Paulo e no Brasil, Marcílio (2005) conclui que: “no geral, e até os anos de 1870, houve um passivo de extensa lista de carências que abrangia a falta de prédios escolares, a escassez ou ausência de material escolar, de papel, de livros, de móveis escolares, o mau preparo e salário baixos dos professores, a falta quase total de escolas profissionais, um ensino secundário não seriado, constituído de aulas avulsas e frequência livre”. Marcílio (2005: 86)

Retornando ao sindicalismo operário, ao analisar as condições de trabalho na primeira fase industrial, Simão (1966) faz referência à coexistência de três tipos de trabalho, que diferem em relação aos seus direitos e em relação a essas condições. São elas: a organização escravista, a agricultura de subsistência e a de mercado. Na organização econômica escravista, é a pessoa do senhor de escravos o proprietário dos meios de produção, tanto dos capitais,

como da força de trabalho, incorporada na figura do escravo. Essa relação impunha sujeição total do trabalho ao capital. O escravismo é a forma extrema do trabalho heteronômico. Para esse autor, a abolição da escravatura representou a primeira intervenção do poder público nas relações de produção, ou seja, na relação entre Capital e Trabalho. Na agricultura de subsistência praticada por homens livres em suas próprias propriedades ou em propriedades alheias, o praticante desse tipo de economia é responsável por seu próprio trabalho e pelo capital ou usufruto do mesmo. A economia de subsistência foi uma forma autonômica de trabalho, mas não gerou em si mesma contradições a ponto de gerar lutas coletivas pela sua permanência. Essas duas formas de trabalho também existiam nos espaços urbanos. E por fim, a economia de mercado incipiente, cuja característica maior era a dicotomia entre aqueles que possuíam “direito” sobre o capital e aqueles que o possuíam sobre a força de trabalho. Tudo isso amalgamada por uma economia monetária.

Do mundo dos engenhos, às fazendas do café, o direito privado do uso da força de trabalho passava agora para as indústrias. Os assalariados estavam submetidos ao privatismo das gestões econômicas e o Estado aos poucos normatizava essas relações. As instalações para o trabalho industrial ainda não eram apropriadas, faltavam recursos técnicos e se desrespeitava as leis que protegiam os trabalhadores. Os salários davam apenas para o provimento das famílias dos trabalhadores.

Na segunda fase de desenvolvimento industrial, marco para o aparecimento do movimento sindical dos operários paulistas, as condições de vida e de trabalho ainda eram bastante precárias para os trabalhadores. As moradias eram impróprias e higiênicamente desfavorecidas. Os desníveis entre salários e preços das mercadorias produzidas eram grandes, e essa questão só será atenuada com o estabelecimento do salário mínimo, em 1940. O emprego da mão de obra feminina e infantil era comum, inclusive nos períodos de jornada noturna. A mão de obra era preparada no próprio local de trabalho.

As condições objetivas e subjetivas estavam postas. O crescimento da indústria, as péssimas condições de trabalho, aliado ao fato do crescimento da população urbana, da própria urbanização, somadas as idéias anarquistas e socialistas fizeram com que os trabalhadores avançassem nas lutas sindicais. Para os sindicatos das duas primeiras fases, as questões de desenvolvimento do país não lhes diziam respeito. As preocupações eram mais imediatas e se

relacionavam com as suas questões de sobrevivência. Na terceira e quarta fase assiste-se a um expressivo aumento de estabelecimentos industriais, ao aumento de densidade de mão de obra, e de diversificação da produção. Observa-se a especialização da produção, entre outras mudanças. Segundo Simão (1966), “na terceira fase, por ter coberto necessidades do mercado durante a primeira guerra e atraído maior volume de capitais e mão de obra, a indústria estendeu e aprofundou suas vinculações no quadro econômico, passando à posição de um de seus constituintes orgânicos, embora ainda secundário. Na última fase, com a grande queda do comércio internacional do Brasil, assumiu ela relevante posição, da qual, posteriormente, transitaria para o centro da estrutura econômica” (Simão, 1966: 36). Mas, as condições de trabalho não acompanharam, em termos de melhorias, o crescimento industrial que vai de um quadro de fluidez a um de relativa concentração. Nesse período os sindicatos já se colocam numa perspectiva de questionar o imperialismo americano, as relações de produção e de mercado nacional e estrangeiro. Na quarta fase de industrialização, os sindicatos tinham as questões nacionais e o desenvolvimento do país como pauta da classe trabalhadora.

As mudanças em relação ao movimento sindical dos trabalhadores a partir da década de 30 são tão expressivas que alguns sindicatos colocam esse período como marco de origem, desprezando inclusive lutas anteriores das categorias. Cattani (2004) chama a atenção para o lugar menor que tem sido atribuído ao período correspondente à primeira década deste século, se referido a 1910, segundo ela, uma fase que os estudos e investigações tem relegado a um plano secundário e afirma: “Presença entre o entusiasmo da última década do século passado e a efervescência dos anos vinte, a atuação dos professores da Associação e da *Revista* parece ter sido, em parte, responsável pelo estabelecimento das condições que permitiram a organização dos serviços de ensino e do sistema de instrução paulista” (Cattani, 2004: 219).

Logicamente esse raciocínio não se aplica ao movimento operário. A primeira greve que se tem registro, data de 1858. Em seu livro, *Contribuições à história das lutas operárias no Brasil*, Hermínio Linhares (Linhares, *apud*, Mattos, 2004: 9) situa a greve dos tipógrafos como a primeira do Rio de Janeiro, ou talvez do Brasil. Entretanto, as greves operárias aconteceram com mais frequência a partir de 1850, e o movimento operário foi protagonista da formação da sociedade brasileira ocupando um relevante papel, desde as primeiras décadas do século XX.

Portanto, as transformações ocorridas no Brasil na segunda metade do século XIX, a decadência da aristocracia tradicional, o aparecimento de uma nova aristocracia cafeeira mais dinâmica, moderna, rica e poderosa, aliada a apatia do governo imperial em atender as demandas das camadas sociais, que exigiam mudanças no contexto brasileiro, além de outras questões que se relacionavam com os militares, que exigiam mais poder; a igreja que precisava se desvencilhar do Estado; a abolição da escravidão, tudo isso possibilitou as condições para que ocorresse a Proclamação da República em 1889.

Esse novo regime viria em substituição à monarquia. Com ele veio também o entusiasmo pela educação do povo brasileiro. Nessa perspectiva, cria-se a expectativa entre os professores e professoras brasileiros da missão de levar a educação à população. Os docentes, então se representam como responsáveis pela educação do povo, nos novos ideais republicanos. Esse imaginário, de professor iluminista povoará a subjetividade docente, até os dias atuais.

A EDUCAÇÃO BRASILEIRA AO LONGO DA HISTÓRIA

Abordar a trajetória da educação brasileira tem por objetivo oferecer alguns elementos para que se pense o aparecimento das organizações associativas e sindicais em seu contexto. Esses elementos colocam, implicitamente, as questões ligadas às condições de construção histórica do sindicalismo docente de educação básica.

Mesmo supondo-se como Foucault (1970: 8-9), que “em toda sociedade a produção do discurso é ao mesmo tempo controlada, selecionada, organizada e redistribuída por certo número de procedimentos que têm por função conjurar seus poderes e perigos, dominar seu acontecimento aleatório, esquivar sua pesada e temível materialidade”, sabe-se que as diversas visões sociais sobre o Brasil e sobre a educação, nesses cinco séculos de sua história oficial, representam idéias, valores e concepções diferentes. Esses aspectos por si só são insuficientes para a pretensão de se entender como se deram os acontecimentos relacionados ao aparecimento do sindicalismo no meio educacional. Para tal, buscou-se, oferecer como pano de fundo a configuração sócio histórica desse percurso.

A consciência de que não existe neutralidade no discurso e que este serve a interesses e traz em si, o desejo de verdade, portanto o desejo de poder, remete a necessidade de se buscar a configuração sócio-histórica que o permeia, para que se tente aproximar da verdade dos fenômenos.

Tentar captar essa configuração implica muito mais do que a simples contextualização de determinados momentos significativos da história. Implica muito mais do que fazer avaliação das diversas conjunturas. Significa tentar apreender as relações que configuram uma determinada época, entender as condições anteriores que possibilitaram a sua existência, enfim todo o jogo implícito nesse momento, bem como as conseqüências do fenômeno, para os momentos seguintes. Significa enfim, tentar captar o espírito de cada tempo, tarefa tão complexa, quanto sua pretensão.

Neste sentido é que, com o estudo da trajetória da educação brasileira pretende-se apresentar mais do que fatos educacionais estanques, como se tivessem um fim em si mesmo. Entende-se que por trás de cada acontecimento educacional, existem políticas públicas para educação que foram definidas *a priori*. Essas políticas não são neutras, nem dadas ao acaso, são frutos de uma relação social, que contém no seu bojo a luta de interesses. Tem-se também a pretensão de apresentar as diretrizes educacionais numa relação dialética, o que exige que se busque captar a configuração sócio-histórica que embasam essas diretrizes e que se procure vislumbrar as condições concretas para que esses fatos educacionais acontecessem.

Apresentar de forma articulada, o contexto político brasileiro e as diretrizes educacionais definidas nos diferentes momentos históricos é a pretensão desse estudo, sabendo-se que, maior que os atos educacionais em si, são as definições das políticas e diretrizes que as norteiam.

Tendo, então, como um dos critérios para esse estudo, a certeza de que o fenômeno educativo faz parte de um todo social e que esse todo influencia e é influenciado pela educação, vale a pena registrar que a sociedade brasileira desde a sua origem, esteve vinculada ao sistema capitalista mundial, se constituindo em um país dependente dos países centrais, não tendo até hoje conseguido superar a dominação.

Constata-se, por conseguinte, que o transplante cultural e educacional tem-se constituído como um fato concreto, com algumas exceções muito pontuais. No caso da

educação, como exceção pode-se citar a abordagem metodológica e a pedagogia criada por Paulo Freire, na década de 1960.

Outro critério significativo é a compreensão de que a educação, assim como a cultura, faz parte da superestrutura social. E que esses aspectos da superestrutura mantêm uma relação dialética com a estrutura, o que significa que é por esta, condicionada ao mesmo tempo em que a condiciona. Tentar captar a totalidade dessa relação é um exercício que deve ser exercido constantemente, tendo-se, portanto, a clareza dos limites desse processo.

Fica evidente que a consciência do passado, o resgate histórico da questão educacional, é fundamental, para que se possa pensar o sindicalismo docente hoje e se enveredar na tentativa de projetá-lo para o futuro.

A EDUCAÇÃO NO BRASIL COLÔNIA

A forma como Portugal “conquistou” o nosso país, em 1500, irá refletir diretamente nas políticas educacionais durante os diversos momentos históricos e deixará seqüelas, verificadas até hoje, nesse processo. A necessidade de dominar e explorar as terras “descobertas”, a concepção de homem, expressa na carta de Pero Vaz de Caminha ao rei de Portugal, deixa claro, o tipo de trabalho educativo que seria feito desde o início da colonização.

“Esta terra, Senhor, me parece que da ponta que mais vimos contra o sul, até outra ponta que vem contra o norte, de que nós deste porto houvermos vista, será tamanha que haverá nela bem vinte ou vinte e cinco léguas por costa (...)

Sobre o sertão, nos parece do mar, muito grande porque, a estender olhos, não podíamos ver senão terra e arvoredo, que nos parecia mui longa terra.

Nela, até agora, não podemos saber que haja ouro, nem prata, e nem nenhuma coisa de metal, nem ferro lho vimos. Mas, a terra em si, é de muito bons ares(...) Águas são muitas, infindas. E em tal maneira é graciosa que, querendo a aproveitar, dar-se-á nela tudo, por bem das águas que tem.

Mas o melhor fruto que nela se pode fazer, me parece, que será salvar esta gente, e esta deve ser a principal semente que Vossa Alteza nela deve lançar”.

(Simões, 1999, p.138, apud Vieira & Farias, 2003)

Para os portugueses, que chegavam, os habitantes da terra a conquistar eram “bárbaros”, “gentios”, que deveriam ser “civilizados”. É preciso aqui, deixar claro, o tipo de processo civilizatório por que esses habitantes deveriam passar. A maioria deles haveria de ser transformada em mão de obra gratuita, alguns iriam desempenhar o papel de exploradores, alimentando assim o império luso-colonial. A utilização da mão de obra indígena se torna indispensável, nessa fase inicial de colonização. Portanto, era preciso dominar os índios e dar-lhe uma educação restrita à conversão da fé católica pela catequese e pela instrução elementar.

Com a criação do Governo Geral, Tomé de Sousa aporta no Brasil, em 1549, em Salvador acompanhado por quatro padres e dois irmãos jesuítas. Têm-se então a partir daí o marco inicial da educação no Brasil.

Em termos de política educacional para o país colonial que ia sendo criado pelos colonizadores portugueses, saber era decorar. Decorar as primeiras letras, as regras da língua portuguesa, a tabuada e principalmente os mandamentos da Igreja Católica.

O objetivo da educação jesuíta era desenvolver o senso de responsabilidade, solidariedade de grupo e de obediência à autoridade. Os cursos dados se relacionavam com a educação elementar, com a área de humanidades, de artes e de teologia.

Segundo Vieira & Farias (2003:35), “O trabalho desenvolvido pelos jesuítas tem duas fases distintas. A primeira delas orienta-se pelo plano de estudos concebido por Manoel da Nóbrega, sendo voltada para o ensino de primeiras letras, a catequese, a música e alguma iniciação profissional. A segunda fase inspira-se nos princípios do *Ratio Studiorum*, concentrando-se sobre o ensino de humanidades, filosofia e teologia”.

A clientela no período inicial eram os índios, depois se acrescentaram os filhos dos colonos e os mamelucos, os órfãos e os filhos dos caciques. Os jesuítas também foram os responsáveis pela educação da elite colonial, que tinha condições de dar prosseguimentos aos seus estudos na metrópole.

Sabe-se que o índio não foi facilmente dominado e que nesse período, para cumprir a determinação da colonização, que objetivava conquistar capital para contribuir com a passagem de Portugal, de país de capitalismo mercantil, para transformar-se em país de capitalismo industrial, foi executada pelos colonizadores uma política de exploração do Brasil

baseada no trabalho escravo. Para tal, foram trazidos negros da África, que durante trezentos anos exerceriam trabalho escravo, em condições subumanas.

Mas, quem eram esses negros escravos? Teriam eles dado alguma contribuição à formação social brasileira? E em relação à educação?

Gilberto Freyre, em sua obra, *Casa Grande & Senzala* alerta que, “Para o Brasil a importação de africanos fez-se atendendo-se a outras necessidades e interesses. À falta de mulheres brancas; às necessidades de técnicos em trabalhos de metal, ao surgirem as minas. Duas poderosas forças de seleção”. (Freyre, 1998: 306). Isso significa que esses africanos possuíam qualificações, não somente, força bruta para o trabalho braçal. Esses africanos contribuíram em outras áreas, além da formação agrária.

E afirma, “A verdade é que importaram-se para o Brasil, da área mais penetrada pelo Islamismo, negros maometanos de cultura superior não só à dos indígenas como à da grande maioria dos colonos brancos – portugueses e filhos de portugueses quase sem instrução nenhuma, analfabetos uns, semi-analfabetos na maior parte. Gente que quando tinha de escrever uma carta ou de fazer uma conta era pela mão do padre-mestre ou pela cabeça do caixeiro. Quase que só sabiam lançar no papel o jamegão; e este mesmo em letra troncha. Letra de menino aprendendo a escrever”. (Freyre, 1998: 299). A este respeito, Dal Rosso tem afirmado que Gilberto Freyre diverge frontalmente de Caio Prado e de outros que falam no escravo “boçal”, povos “bárbaros e semibárbaros”, trazidos de regiões culturalmente rudes, portanto, sendo ele inferior culturalmente e materialmente. Para Dal Rosso, Caio fala da contribuição nula, ao máximo passiva pelo sangue. Gilberto emprega o exemplo da Bahia, dos malês. “É que nas senzalas da Bahia de 1835 havia talvez maior número de gente sabendo ler e escrever do que no alto das casas-grandes...” (Freyre, 1998: 299).

Ribeiro, (1995: 113) escrevendo sobre os afro-brasileiros afirma, tendo como base os estudos de Nina Rodrigues e Arthur Ramos, que os negros do Brasil foram trazidos principalmente da costa ocidental africana. Que esses podem ser distintos em três grandes grupos. “O primeiro, das culturas sudanesas, é representado, principalmente, pelos grupos Yoruba – chamados *nagô* -, pelos Dahomey – designados geralmente como *gegê* – e pelos Fanti-Ashanti – conhecidos como *minas* -, além de muitos representantes de grupos menores da Gâmbia, Serra Leoa, Costa Malagueta e Costa do Marfim. O segundo grupo trouxe ao

Brasil culturas africanas islamizadas, principalmente os Peuhl, os Mandinga e os Haussa, do norte da Nigéria, identificados na Bahia como negro *malé* e no Rio de Janeiro como negros *alufá*. O terceiro grupo cultural africano era integrado por tribos *Bantu*, do grupo congo-angolês, provenientes da área hoje compreendida pela Angola e a 'Contra-Costa', que corresponde ao atual território de Moçambique”.

Sobre o tema Freyre (1998), afirma, ”Os escravos vindos das áreas de cultura negra mais adiantadas foram um elemento ativo, criador, e quase que se pode acrescentar nobre na colonização do Brasil; degradados apenas pela condição de escravos. Longe de terem sido apenas animais de tração e operários de enxada, a serviço da agricultura, desempenharam uma função civilizadora. Foram a mão direita da formação agrária brasileira, os índios, e sob certo ponto de vista, os portugueses, a mão esquerda”. (Freyre, 1998: 307). Para o sociólogo Dal Rosso, nesse aspecto do livro *Casa Grande & Senzala*, está descrita em toda profundidade a tese principal de Freyre sobre a cultura africana e sua contribuição à formação do Brasil. Na avaliação de Dal Rosso, Gilberto Freyre coloca a presença negra como protagonista da formação brasileira.

Freyre (1998) conclui que, “A formação brasileira foi beneficiada pelo melhor da cultura negra da África, absorvendo elementos por assim dizer de elite que faltaram na mesma proporção no sul dos Estados Unidos” (Freyre, 1998: 299-300).

Em relação à educação no Brasil colônia, vale lembrar ainda que Freyre demonstra que, a Casa Grande, o local em que morava o senhor de engenho e sua família, representou muito mais do que uma simples residência. A casa grande patriarcal não foi apenas fortaleza, capela, escola, oficina, harém, convento de moças, hospedaria, cemitério, santa casa de misericórdia amparando os velhos e as viúvas, recolhendo órfãos. Desempenhou outra função importante na economia brasileira: fez também o papel de banco comercial. Portanto algum ensinamento acontecia no seu interior. É possível, a partir daí, cogitar-se que negros africanos ensinassem na Casa Grande, além de o fazê-lo nas Senzalas.

Porém a organização social era caracterizada pelo regime patriarcal. Nesse sentido, verifica-se que a educação feminina era restrita à aprendizagem de prendas domésticas e de boas maneiras, e em termos de letramento, o máximo que algumas mulheres conseguiam, era aprender a ler, de forma muito rudimentar, em seus lares.

Ribeiro (1987: 28) sintetiza a educação formal do período colonial em três pontos que definem claramente essa política, que era exclusiva para o sexo masculino: “a) a orientação universalista jesuítica baseada na literatura antiga e na língua latina; b) a necessidade de complementação de estudos na metrópole (Universidade de Coimbra); c) o privilegiamento do trabalho intelectual em detrimento do manual, o que afastavam os alunos dos assuntos e problemas relativos à realidade imediata, distinguia-os da maioria da população que era escrava e iletrada e alimentava a idéia de que o mundo civilizado estava ‘lá fora’ e servia de modelo. Os ‘letrados’ acabavam por rejeitar não apenas esta maioria, e exercer sobre ela uma eficiente dominação, como também a própria realidade colonial, contribuindo para a manutenção deste traço de dominação externa e não para sua superação”.

Talvez derive daí à histórica dicotomia entre ensino acadêmico (propedêutico) e ensino técnico (profissionalizante), presente até hoje na realidade educacional brasileira. Em um país que se manteve, durante séculos, com a exploração de trabalho escravo, trabalhar passa a ser concebido como exercício típico de dominados, portanto indigno. Ser rico pode significar também ser desocupado.

Então, se considerando que no período colonial que vai de 1549 a 1759 o ensino ficava ao encargo dos Jesuítas, se conclui que nenhuma organização associativa fosse possível, mesmo de caráter mutualista, tendo-se em conta que os padres jesuítas eram missionários, desempenhavam sua incumbência como determinação e estavam submetidos à ordem religiosa, à Companhia de Jesus, e conseqüentemente, a hierarquia da Igreja. Em termos de condições objetivas e subjetivas, a submissão a hierarquia da Igreja não comportava nenhum tipo de organização.

Com a expulsão dos jesuítas, pelo Marquês de Pombal (Sebastião José de Carvalho e Melo), em 1759, era preciso superar duzentos anos de influência dos “Soldados de Deus”. Expressão, com que se designava os aos padres jesuítas que tentavam conquistar os nativos pela fé. Era preciso que se fizesse um trabalho que extrapolasse a área restrita ao campo educacional. Desde confisco de bens dos padres jesuítas, mudança e reformulação no ensino, proibição de uso dos livros dos jesuítas, até extinção da Companhia de Jesus. Era o período pombalino em vigor, trazendo o elemento novo, a presença do Estado ditando diretamente a política educacional brasileira.

Data dessa época a introdução da educação laica em contraposição a educação religiosa ministrada pelos jesuítas. Também datam dessa época as Aulas-Régias, pagas pelo Erário Régio e proferidas por pessoas ilustradas, que iriam contribuir para a transformação da mentalidade em relação à educação.

A era pombalina ficou caracterizada como a época das reformas políticas e educacionais. Nesse período a educação se destinava também à formação de padres que atuassem como agentes da metrópole para modernização econômica da colônia; preparados pelos princípios do conhecimento científico, conhecedores das riquezas minerais, vegetais e hídricas do Brasil; ao domínio das literaturas e línguas clássicas, as línguas modernas, a gramática portuguesa, as modernas ciências naturais e exatas, desenho, geografia, cronologia e teologia; com uma metodologia mais branda, no que diz respeito à relação entre mestre e discípulos, sem castigos físicos, entre outras violências.

As reformas pombalinas foram implantadas com dificuldades uma vez que na colônia havia ainda os partidários da educação jesuíta, não havia grandes interesses na instrução dos colonizados e até desvio de recursos dos subsídios literários. Mesmo assim, conseguiu-se estabelecer uma rede de aulas avulsas, que eram aulas de conteúdos específicos e de iniciativa pública, estatal.

Mas, quem eram os professores dessa fase do Brasil Colônia? Eram os professores que ministravam Aulas Régias. Professores que, por exemplo, em 1760 foram nomeados como os primeiros professores régios. “Um deles é indicado para o Estado do Grão-Pará e Maranhão (Eusébio Luiz P. Ludon) e dois para a Capitania de Pernambuco (Manuel da Silva Coelho e Manuel de Castro de Melo)” (Apud, Vieira &Farias, 2003: 41).

Assim iam sendo nomeados os professores que iriam proferir as Aulas Régias. Docentes de Lisboa que vinham para o provimento nas províncias, como Rio de Janeiro, São Paulo, Bahia, Minas Gerais, Pernambuco e Maranhão, quando não, esses provimentos eram feitos por professores interinos.

Havia ainda as aulas dadas por professores pagos com soldos militares, os mestres de capela pagos pela folha eclesiástica custeadas pelo Reino, os professores mantidos pelas diversas ordens religiosas em conventos e casas de recolhimentos de crianças órfãos, os

mestres particulares, pagos pelas famílias e até aqueles que ensinavam atividades produtivas específicas, como, costura, marcenaria, etc.

Contudo, esses professores não se constituíram em nenhuma organização associativa, porque foram necessários vários anos para que se estabelecesse uma educação alternativa à educação jesuíta, depois, o número de mestres régios era mínimo, embora a reforma pombalina tenha pretendido se constituir em um sistema de instrução pública, na prática, esse sistema não chegou a se formar. Portanto, pode-se afirmar que o campo educacional no Brasil Colônia ainda não estava estruturado.

A título de exemplo Cardoso registra que “O primeiro concurso para professores públicos realizado no Brasil foi em Recife, a 20 de março de 1760. No mesmo ano, em 7 de maio, realizaram-se os primeiros exames para professores régios de Gramática Latina no Rio de Janeiro. Entretanto, em 1765 não havia sido nomeado nenhum professor público no Brasil, embora os concursos já houvessem se realizado. No Rio de Janeiro, o início oficial das Aulas Régias ocorreu em 28 de junho de 1774, com a Aula de Filosofia Racional e Moral, ministrada pelo professor régio Francisco Rodrigues Xavier Prates, presbítero secular, à qual compareceram várias autoridades. Havia se passado exatamente quinze anos, desde o alvará de 28 de junho de 1759, quando foi implantado o novo sistema público de ensino, no Reino português” (Cardoso, 2004: 183).

Mesmo com o advento do Império o balanço que se faz é o de que o legado educacional brasileiro do Brasil Colônia é muito pobre e esse processo não seria tão diferente durante outros momentos históricos do nosso país. A partir daí verifica-se a tendência à estatização da gestão da educação, bem como, certo pragmatismo, no sentido de oferecer conhecimentos científicos utilitários, profissionais, em instituições de ensino avulsas e isoladas.

EDUCAÇÃO NO IMPÉRIO

Ainda no período Imperial a sistemática de oferta de Aulas Régias continuava. Tanto em Portugal como no Brasil, embora ocorresse de forma deficitária. As Aulas Régias eram aquelas oferecidas pelo Estado e não mais pela Igreja. Constituía-se, no período inicial da

Reforma Pombalina, de Estudos Menores, quando se restringiam a aprender a ler, escrever e contar e das cadeiras de humanidades, que eram aulas de gramática latina, língua grega, língua hebraica, retórica e poética e os Estudos Maiores, que aconteciam na Universidade de Coimbra. Os mestres eram aqueles que ministravam os Estudos Menores e professores ministravam as demais cadeiras. As aulas eram dadas na casa do próprio mestre ou professor.

Esse período histórico contou com um grande acontecimento. Com a vinda da Corte Portuguesa em 1808, ocorrem mudanças significativas na educação. Criam-se os primeiros cursos de ensino superior, para atender aos reinóis recém-transferidos. Eram cursos ligados à defesa militar e à saúde.

Também é nesse período que são criadas várias instituições. Essas instituições contribuiriam com o desenvolvimento educativo e cultural do Brasil. A Imprensa Régia (1808); a Biblioteca Pública (1810); o Jardim Botânico (1810); e o Museu Nacional (1818). Acontece a circulação dos primeiros jornais e revistas, tudo isso, no Rio de Janeiro, lugar que abrigou a Família-Real. Em 1815 o Brasil passa à categoria de “Reino Unido” e o Rio de Janeiro à condição de capital do país.

Com a independência do Brasil de Portugal, em 1822, os governos de algumas províncias passaram a criar os primeiros colégios públicos, que viriam a substituir as aulas avulsas, de até então, que eram dadas, muitas delas por professores que em sua maioria, eram estrangeiros e sem habilitação. Como exemplo, em 1837, foi criado o Imperial Colégio de D. Pedro II, inspirado nos liceus franceses.

É no Império que o país começa a reconhecer a importância da instituição escolar, bem como os aspectos legais da educação. Em 1827 é promulgada a primeira lei geral de educação do país, que objetivava construir um sistema nacional de educação escolar composto por escolas elementares, secundárias e superiores, mas que ficou reduzida à manutenção das aulas avulsas públicas de primeiras letras. Acontece nesse período a descentralização do ensino, ficando a educação elementar e secundária sob a responsabilidade das províncias.

Atualmente podemos observar que a questão da responsabilização da educação não está totalmente resolvida, isso dito, em nível governamental, em termos dos poderes federal, estadual e municipal. Hoje a questão posta refere-se à municipalização ou não da educação básica (ensino fundamental e médio). Vale verificar que questão dessa natureza tem relação

direta com o papel do Estado, com sua função em relação à educação, e à sociedade. Depende diretamente da concepção de Estado que está em vigor.

O modelo de ensino a ser seguido no período imperial é o europeu. Esse hábito de copiar teorias, métodos, de importar idéias, viria a ser uma constante no processo educacional brasileiro, em parte justificável, por ser a educação uma prática social sobre-determinada, e necessitar, portanto de embasamentos teóricos fornecidos pelos fundamentos da psicologia, da sociologia, antropologia, história, etc. Porém esse hábito reflete uma concepção de ciência típica de países economicamente dependentes, em que o verdadeiro, o que é mais correto é aquela teoria importada, é o que vem de fora. Esse hábito nos deixou com a “síndrome do torcicolo”, de tanto que olhamos e copiamos modelos externos ao nosso país.

Também é no período imperial que as aulas avulsas são extensivas ao público feminino, pelo menos no que diz respeito à aprendizagem das primeiras letras, ao ensino elementar. Essa pode ser considerada a grande inovação educacional do período.

Mesmo assim, as críticas à falta de escola, à falta de recursos para educação, à desvalorização do professor, manifestas em seus baixos salários e nas precárias condições de trabalho, já eram presentes desde aquele período e passariam a ser constante na história da educação do Brasil.

O Segundo Reinado (1840-1889) é marcado por várias propostas de reforma no campo educacional. Apesar de avanços em relação à educação colonial, nesse período a oferta de ensino ainda não responde as necessidades da população. Apenas 10% têm acesso à escola. A educação se constitui em privilégio da nobreza, fato que somente sofrerá alterações com o advento da República, em especial, a partir da década de vinte do século XX.

O ensino, de um modo geral, estava assim estruturado: Elementar: jardins da infância, ensino simultâneo de leitura e escrita, conteúdos seriados, disciplina branda, metodologia intuitiva, aulas de lições de coisas, aulas noturnas de alfabetização, métodos rápidos e práticos de ensinar a ler; Secundário: matérias científicas, como, língua portuguesa, física, química, e história natural, ensino prático em laboratórios, ensino leigo, classes de formação de professores, principalmente nos colégios femininos, cursos noturnos de formação profissional, congressos e exposições pedagógicas, novos compêndios, entre outras.

O cenário educacional desse período pode ser descrito como afirma Marcílio (2005) “Nesse contexto, o Império foi promovendo um processo lento, muito lento, mas sustentado de difusão das aulas públicas das grandes cidades até os mais remotos e isolados povoados. Mesmo sem casas de escolas, mesmo com professores pouco habilitados e que sabiam pouco mais que seus alunos, mesmo sem material de ensino, mesmo sem bibliotecas e sem livros desde o mais fundamental, as escolas populares foram sendo instaladas” (Marcílio 2005 88). Diante dessa situação se torna difícil pensar em organização de professores.

A EDUCAÇÃO NA REPÚBLICA

Desde meados de 1850 o país vem praticando, com grande afinco, a imigração. Afinal, o tráfico negreiro fica proibido a partir de então. No período de 1870-1920 acontece a abolição da escravatura e a Proclamação da República. Passa-se a conviver com o trabalho livre e assalariado. Predomina a cultura do café, crescem os trabalhos relacionados à prestação de serviços e a indústria têxtil, associada ao início da urbanização. Também se assiste ao crescimento das camadas médias da população e o aparecimento de um proletariado urbano, formado em sua maioria por imigrantes. Crescem os setores de comércio e serviços e aos poucos a economia vai se transformando de agro-exportadora para industrial.

Nesse período a presença do capital estrangeiro é forte nos investimentos do país. Também se verifica tendências a existência de pensamento novo, e a circulação de novas idéias, como, o positivismo, a industrialização cosmopolita, e, por conseguinte, e fundamental, o fim da monarquia. Os cafeicultores assumem o poder econômico, político e social.

As condições sociais exigem que a educação pelo voto e pela escola fossem as propulsoras das mudanças. A escola passa a ser o emblema da instauração da nova ordem. A escolarização da sociedade brasileira passa a ser considerada como a solução para o desenvolvimento social. A educação nessa perspectiva torna-se a redentora das mazelas sociais do Brasil, tese presente até hoje nos discursos de alguns políticos, pela mídia e por alguns educadores. Esse tema muitas vezes é usado para justificar as desigualdades sociais e o não desenvolvimento econômico do país. É usado como ideologia, pois no nosso imaginário temos a certeza de sermos dependentes, pobres, por não sermos um povo educado.

Hilsdorf (2003) afirma que a educação republicana propõe ensino elementar e profissional para as massas e educação científica para as elites. A essa elite brasileira caberia a função de conduzir o processo de construção da república. Implícita na educação republicana a reivindicação pela educação popular.

Marcílio (2005) afirmará: “ A meta prioritária da vanguarda política dos anos derradeiros do Império, com as novas idéias, era colocar o país ‘ao nível do século’. Para tanto, se fazia urgente criar uma nova realidade nacional que só poderia ser através da escola, da imprensa ou da lei, que conduziriam o país ao destino sonhado. O apego à educação como elemento regenerador da sociedade é reflexo, mais uma vez, da transposição de idéias da Europa; nem havia condições para não ser assim. Os republicanos buscavam a laicização do ensino público, a difusão do ensino primário, a liberdade de ensino, a gratuidade do ensino público”. (Marcílio, 2000: 115)

Data desse período, início do século XX, a primeira preocupação explícita com a qualidade do ensino. Isso significava dizer que a educação teria que formar o aluno que estivesse pronto para atuar em todas as perspectivas da sociedade moderna, ou seja, no campo político, econômico, social, assistencial e filantrópico, e até no plano individual. As instituições escolares deveriam praticar uma pedagogia moderna e isso só seria possível no regime republicano.

A pedagogia correta era definida pelo método intuitivo, que implicava no olhar, ver e ser visto, na observação, na escrita. A organização escolar deveria ser pautada pela racionalidade científica e pela divisão de tarefas. A pedagogia moderna deveria se contrapor à pedagogia tradicional, que consistia basicamente na memorização, na oralidade, no ouvir e repetir falando, o que era considerado, próprio da monarquia atrasada. Metodologia intuitiva e planejamento racional da educação eram as diretrizes dessa época.

A educação era extensiva a ambos os sexos, porque havia o entendimento que a mulher tinha que ser educada para desempenhar bem sua função tradicional de esposa e mãe de cidadãos republicanos, tendo, portanto necessidade de formação científica e moral atualizada.

É nesse período, de início de século, que se dá a criação dos Grupos Escolares, que se caracterizavam pelo agrupamento das aulas avulsas em um único edifício, com uma única direção, e com um corpo docente próprio, encarregado de classes de ensino simultâneo,

progressivo, cujos alunos eram organizados em séries, por níveis de aprendizagem. Nesse sentido existem hoje estudos que demonstram que a organização escolar tentou trazer da produção fabril, a sua estrutura e funcionamento. A produção em série, em que o aluno produto bruto, passa pelo processo escolar, até sair como produto final refinado, trabalhado, enfim, educado. O racionalismo e a eficiência da produção da fábrica eram metas perseguidas pelo sistema escolar.

Também datam desse período os primeiros impressos didáticos e as primeiras orientações pedagógicas para os professores, que continham prescrições de como e o que ensinar.

Na década de 1930 surge o movimento com vistas à renovação educacional. O movimento dos pioneiros da educação, que será considerado o verdadeiro divisor de águas, entre a educação tradicional, portanto, velha e a educação nova e progressista. Algumas iniciativas caracterizavam esse movimento, como: promover as Conferências Nacionais de Educação como principal instância de discussão e debate da Educação do país; participar do Inquérito do Ensino promovido pelo jornal O Estado de S. Paulo, com o intuito de discutir as questões vigentes no sistema educacional paulista; Incorporar e ressaltar algumas propostas consideradas válidas e que tinham sido implementadas em alguns Estados; lançar o Manifesto de 1932, que apresenta uma política liberal nacional e atualizada de educação para o país, com base na escola única, pública e leiga.

Essas proposições vêm ainda no bojo do movimento modernista, que reuniu escritores, músicos, escultores, pintores e arquitetos, na Semana de Arte Moderna, de 1922, e que tinha como objetivos protestar contra o hábito dos brasileiros de copiar os modelos europeus, em especial, o francês. Era uma tentativa de modernização das nossas artes e literatura.

Para Veloso & Madeira (1999: 98) “no ideário do modernismo brasileiro, encontramos a exaltação ao progresso, à máquina e à velocidade, lado a lado à valorização seletiva do passado. Os acervos artísticos seriam lugares para a re-elaboração permanente de significados, fontes de criatividade, onde deveriam ser buscadas as marcas da brasilidade, nossa expressão genuína”.

O movimento modernista propunha a deglutição (antropofagia) de todas as influências estrangeiras, em busca de uma arte independente, revolucionária e nacional. Era o grito de independência cultural.

O grande avanço do Manifesto dos Pioneiros da Educação reside, entre outros, no fato de que pela primeira vez, a questão da educação estava sendo tratada não por políticos, ou intelectuais ou homens públicos interessados em educação, mas, por especialistas da área, técnicos que se manifestaram sobre o assunto.

A concepção pedagógica defendida era da Escola Nova que congregava conhecimentos científicos mais atualizados. Era considerada à época progressista e continha nos seus pressupostos conhecimentos oriundos da psicologia, da biologia e da sociologia. Nessa perspectiva o sistema de ensino era uma miniatura do mundo social.

Entre os pioneiros podemos identificar Sampaio Dória, Lourenço Filho, Fernando de Azevedo, Anísio Teixeira, Mário Casassanta, Francisco Campos, entre outros.

O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova propunha a substituição do modelo político da educação por modelo pedagógico, orientado pela preocupação com o que acontece no dia a dia da sala de aula. A escola passa a ser encarada como ação social, o ensino volta-se para os interesses e motivos das crianças, predominam as atividades, ao invés de posturas educativas que levem às crianças a passividade e submissão. A disciplina fica relegada ao segundo plano. Passa-se a conceber a criança e os jovens com base científica, utilizando os conhecimentos da psicologia experimental.

Para Maia e Garcia (1984: 14) “os pioneiros conclamam a implantação de um sistema completo de educação, que respondesse às novas diretrizes econômicas e sociais, a educação integral com base nas aptidões naturais, à organização da escola secundária popular democrática, que oferecesse as mesmas oportunidades educacionais para todos, à organização da escola técnica profissional como base da economia nacional, ao tratamento especial de anormais e subnormais e à criação de instituições psicotécnica e orientação profissional”.

Embora o manifesto dos pioneiros propusesse uma política escolar inspirada em novos ideais pedagógicos e sociais e fosse planejada para uma população urbano-industrial emergente, não conseguiu superar ao velho hábito brasileiro de transplante cultural, propunha

simplesmente a adaptação da escola á sociedade e transplantava para educação os ideais liberais.

Os pressupostos teóricos da escola nova, expressa como escolanovismo, seria na fase seguinte, já na era Getulista, combatidos, principalmente, pelos educadores católicos organizados e que pressionaram na época o Ministério da Educação e Saúde. Vale lembrar que o ministro da educação era Francisco Campos, o mesmo que em 1927, havia promovido o escolanovismo em Minas Gerais.

Com o Estado Novo a educação necessitava ser impregnada por valores que defendessem a família, a religião à pátria e o trabalho. As diretrizes que orientam a política educacional desse período serviriam para a defesa do Estado, como a centralização, autoritarismo, nacionalização e modernização.

O governo central passa a regulamentar a organização escolar, várias leis orgânicas são implantadas, como, a do ensino industrial (1942), ensino secundário (1942), ensino comercial (1943), ensino primário (1946), ensino normal (1946), ensino agrícola (1946), o que viria a se constituir na Reforma Capanema.

As classes femininas foram condicionadas à preparação para a vida doméstica, dando conformidade ao papel da mulher na sociedade da época, que deveria ser de mães, donas de casa e no máximo, se fossem exercer alguma atividade produtiva, essa deveria ser coerente com esse papel.

Nesse período a demanda por educação aumenta e o que predomina é o ensino técnico com vistas à preparação de mão de obra para o mercado de trabalho.

Na verdade o período da gestão de Getúlio pode ser compreendido em três momentos distintos. O inicial, a partir de 1930; o do Estado Novo (1937-1945); e o final embora com um intervalo da gestão do General Dutra, que iria até 1954. De um modo geral é na sua gestão que muitas Instituições foram criados, como, o Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (Inep, 1938), Serviço Nacional de Radiodifusão Educativa (1939), Instituto Nacional do Cinema Educativo (1937), Serviço Nacional do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (1937), Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (Senai, 1942), Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (Senac, 1942), Conselho Nacional de Pesquisa (CNP, 1951), Campanha Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes, 1951),

Campanha de Aperfeiçoamento e Difusão do Ensino Secundário (Cades, 1954), Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais e Centros Regionais de Pesquisas Educacionais (1955), entre outros.

A Reforma Capanema vigoraria até a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em 1961. Essa lei passou por dez anos de discussão, e trouxe questões polêmicas, como, o ensino público e privado, a flexibilidade dos currículos e o aproveitamento de estudos, dos cursos técnicos para os cursos acadêmicos ou propedêuticos.

É desse período a organização do movimento em defesa da escola pública, A principal bandeira era, “Verbas Públicas para Escolas Públicas”. Desse movimento participaram educadores, estudantes, por meio da União Nacional dos Estudantes (UNE), sindicatos, antigos pioneiros da educação e outros intelectuais brasileiros.

O final da década de 1950 e início da década de 1960 foram caracterizados por muitas iniciativas de cunho popular. A categoria “povo” passa a ser considerada e incluída nas políticas públicas. Vários movimentos foram organizados nesse sentido, como, o Movimento de Educação de Base (MEB), Centros Populares de Cultura (CPC), o famoso e revolucionário método de alfabetização de adultos, criado por Paulo Freire, e que em 40 horas consegue ensinar a ler e escrever, tendo como base o letramento e a conscientização do indivíduo.

Estavam dadas as condições para o surgimento das organizações associativas dos professores e professoras do Estado de São Paulo. Contribuíram para tal, a existência da profissionalização da educação: A 1ª Escola Normal de São Paulo data de 1846. No início do século XX outras escolas normais foram criadas, inclusive, no interior do Estado. Nesse período de começo de século, já se contava com docentes formados especificamente para o magistério. Outro fator que contribuiu, foram as diversas reformas do Ensino, a organização dos professores, que deixou de ser em escolas isoladas e passou a ser em grupos escolares, a própria expansão do ensino primário, que até a década de 1930 já se encontrava relativamente consolidado e o ensino secundário e normal, que passou a se expandir, a partir de 1940.

A EDUCAÇÃO DO GOVERNO MILITAR ATÉ OS NOSSOS DIAS

Com a ditadura militar passa-se a conviver com o regime centralizado e coercitivo, em todos os sentidos. A manutenção da ordem política e social passa a ser a tônica, diante das ameaças do comunismo no país. A configuração sócio-histórica se transforma. O país é aberto ao monopólio do capital internacional e os direitos do povo passam a ocupar um segundo plano.

A educação desse período é diretamente influenciada pelos ideais liberais e pela teoria do Capital Humano. Essa teoria, importada dos Estados Unidos seria adotada como ideologia para a superação do subdesenvolvimento econômico.

Para a Teoria do Capital Humano, educação é investimento, tem que redundar em maior produtividade, em melhoria das habilidades e aptidões e resultar na melhoria das condições de vida. Por meio da educação é possível a ascensão social.

Nesse período o financiamento da educação recebe verbas das agências internacionais, em especial das norte-americanas. Com isso, houve interferência na estrutura, funcionamento e gestão da educação dos países de terceiro mundo. Para legitimar esse processo, o ensino superior passa a ser regido pela Lei 5.540/68 e o ensino de 1º e 2º graus pela Lei 5692/71.

Enquanto a Lei 4.024/61 fundava-se na autonomia do indivíduo, na qualidade da educação, na aquisição da cultural geral e dava ênfase aos fins da educação, aos seus ideais; a Lei 5692/71 era basicamente de orientação tecnicista. Buscava a adaptação dos alunos à sociedade, a quantidade da educação, a cultura profissional, pois as metas eram voltadas para formar o aluno para o mercado de trabalho, e a ênfase era dada em metodologias que garantissem o maior retorno dos produtos educativos.

Nesse período os professores e professoras ainda ensaiaram greves e manifestações de rua. A greve de 1963, antes do golpe militar, encabeçada pela Apesnoesp paralisou escolas e órgãos administrativos. Em 1968, as manifestações de rua dos docentes foram reprimidas. Nessa fase da história brasileira, os estudantes foram os protagonistas da luta. A repressão foi se instaurando por meio dos Atos Institucionais e nenhuma organização contestatória se tornou possível.

Porém é no final da década de 1970 que os docentes retomarão suas lutas e que se institui uma nova forma de sindicalismo, o que se convencionou chamar de “novo sindicalismo”. Nesse sentido, a Apeoesp acumula experiência exemplar de organização de luta, de conquista da direção do sindicato e de construção de um novo conceito de sindicalismo. Estabelece a organização por regionais e sub-sedes; cria a representação por escola, realiza congressos, assembléias, faz greves e se alia as grandes lutas que o país trava, como, a marcha pela educação, pelo ensino público e gratuito e pela anistia ampla, geral e irrestrita.

Com a reabertura política, em 1986, com a nova ordem social, o país necessitava de atualização, em todos os sentidos, desde a Constituição até legislações específicas para os vários campos sociais. As décadas de 80 e 90 foram consideradas por muitos como as décadas perdidas, em termos econômicos, pois não houve objetivamente, melhoria na distribuição de renda, nem na qualidade de vida dos brasileiros, mesmo assim essas décadas possibilitaram a reorganização do país.

Atualmente temos a Lei 9394/96, regendo a educação nacional. Essa lei também teve uma longa tramitação pelo Congresso. Não resolveu questões antigas das outras legislações da educação, como, ensino público e privado, e como sempre interesses corporativos, fisiologistas e clientelistas imperaram em detrimento da satisfação das necessidades educacionais da maioria do povo brasileiro.

Hoje, testemunhamos uma educação impregnada por valores neoliberais, em que o mercado determina a oferta e a privatização do ensino já é realidade.

Por essa exposição panorâmica observa-se a evolução da educação brasileira. Percebe-se desde formas mais rudimentares de sua organização, até o que temos hoje, uma educação pautada pela necessidade do mercado, a proliferação de instituições particulares na oferta de cursos de todos os níveis e modalidades de ensino, bem como, a adoção de metodologias que utilizam inovação tecnológica, como ensino a distancia, tele cursos, etc.

Porém, em pleno século XXI convivemos com mazelas que já estavam presentes desde os primórdios desse país, como, analfabetismo, insuficiência na oferta de ensino, número restrito de escolas, formação e qualificação dos professores deixando a desejar, desvalorização dos profissionais de educação, baixa qualidade do ensino, entre outros.

Enquanto não encararmos a educação como fundamental ao processo de desenvolvimento da sociedade civil, e enquanto não a definirmos como política pública básica para as conquistas sociais, estaremos sujeitos ao atraso, a alienação, a ausência de uma vivência e convivência dignamente humana.

Atualmente os sindicatos e as associações de professores e professoras tem atuado mais na defesa dos direitos sociais já conquistados nesse percurso. Esse fenômeno tem se revelado mundialmente diante das atuais políticas que favorecem a privatização da educação.

3º CAPÍTULO

A ORIGEM DO MOVIMENTO SINDICAL DOCENTE EM SÃO PAULO – ASSOCIAÇÃO BENEFICENTE DO PROFESSORADO PÚBLICO DE SÃO PAULO.

Em relação ao sindicalismo brasileiro, José Albertino Rodrigues (1968: 6) já citado anteriormente, apresenta as seguintes fases do movimento sindical: 1. Período mutualista (antes de 1888); 2. Período de resistência (1888-1919); 3. Período de ajustamento (1919-1934); 4. Período de controle (1934-1945); 5. Período competitivo (1945-1964).

Para esse autor, o período mutualista corresponde a um período de movimentação sindical, ou seja, aquele período em que ainda não existem organizações sindicais, apenas movimentos nesse sentido. Esse período caracteriza-se pelas tentativas de organização do trabalho livre e que são embrionárias para a estruturação das associações e sindicatos. A criação de associações mutualistas expressa a concepção de que os trabalhadores precisavam se proteger e nesse sentido as ações são de cooperação entre estes para que possam usufruir benefícios, como assistência à saúde, aposentadoria, pecúlio, etc., Como exemplo, pode-se elencar, além da primeira associação mutualista operária criada no Brasil, a Imperial Associação Tipográfica Fluminense, em 1853; a Sociedade Beneficente dos Caixeiros, a Associação de Auxílio Mútuo dos Empregados da Tipografia Nacional, a Associação dos Socorros Mútuos, em 1873 e a União Beneficente dos Operários da Construção Naval, em 1884.

A iniciativa de se criarem sociedades beneficentes ou de auxílios mútuos, antecedeu em quase todo o Brasil, àquelas de luta, chamadas de resistência. A adoção da terminologia “resistência” para o período subsequente ao período mutualista, segundo Rodrigues (1968: 8), deve-se ao fato da existência de muitas organizações que adotavam esse nome, como, União de Resistência; Associação de Resistência; Liga de Resistência e Sindicato de Resistência. “Elas são típicas de um período de grande efervescência e agitação social, caracterizado justamente por um esforço para resistir ao capitalismo emergente no Brasil” (Rodrigues, 1968: 8). Estas associações representavam os interesses dos operários diante do patronato e eram

parte da resposta as explorações desenfreadas sofrida pelo jovem proletariado brasileiro. O período de resistência é fortemente influenciado pelos anarquistas, que eram, então, o grupo mais combativo. “Foi um período de intensa atividade sindical e política nos meios operários, fundando-se inúmeras organizações de classe e círculos políticos e desempenhando também uma inédita atividade cultural. Realizam-se conferências, comemorações, congressos locais, regionais e nacionais. Em conseqüência da permanente mobilização popular, desencadeiam-se greves, por empresa, por categoria ou abrangendo vários setores e transformando-se mesmo em algumas greves gerais que marcaram época, como a greve de 1917 em São Paulo” (Rodrigues, 1968: 12).

A terceira fase foi designada pelo autor como período de ajustamento, por ser um período de transição. Dois fatos influenciaram a economia nacional, o fim da Primeira Guerra Mundial e a Revolução Russa de 1917, assiste-se então a um verdadeiro surto de desenvolvimento industrial. A atuação sindical nesse período, passa por um certo recrudescimento. Pouco a pouco, impulsionados pelo entusiasmo revolucionário e pelos intelectuais progressistas, os militantes políticos socialistas e os operários criam agrupamentos e partidos políticos, centralizados principalmente no Rio de Janeiro. É desse período a criação do Partido Comunista-Anarquista. “O movimento sindical adquire cunho acentuadamente político, buscando inclusive uma atuação parlamentar. É uma característica que contrasta com o período anterior, que, se não era apolítico, poderia ser chamado de antipolítico. O movimento sindical perde nessa fase o caráter revolucionário e violento de que se revestia anteriormente e adquire um tom mais brando, buscando algumas composições com correntes políticas sem penetração sindical e tentando, por todas as vias, a atuação parlamentar. Em síntese, torna-se menos revolucionário e mais reformista” (Rodrigues, 1968: 16).

O período de controle dá-se com a promulgação da primeira lei sindical, após a criação do Ministério do Trabalho, Indústria e Comércio. Aos poucos o governo Vargas vai criando dispositivos, regulamentações e instrumentos de controle do trabalho e dos trabalhadores, que vão se tornar absolutos e efetivos quando da implantação do Estado Novo. Os sindicatos perdem sua característica de órgãos de luta da classe operária. São declarados, por lei, colaboradores do Estado e, desde 1931, a declaração oficial de Sindicatos é válida tanto para a associação de empregados como para as de empregadores. Nessa perspectiva os sindicatos são

tolerados, estimulam-se até a criação de novos sindicatos, desde que todos eles estejam dentro das atribuições legais. “Às leis sociais de amparo ao trabalhador, promulgadas nessa fase, acrescentava-se uma predisposição de aceitar o emprego na fábrica como dádiva oferecida pelo patrão que, aos olhos do operário, não se distinguia muito do fazendeiro ou do usineiro” (Rodrigues, 1968: 21).

Essa explanação sobre os sindicatos e o sindicalismo operário brasileiro, na periodização de Rodrigues, servirá de base, para que se compreenda a gênese do associativismo dos docentes de educação básica do ensino estadual de São Paulo.

Qual teria sido a primeira associação dos professores e professoras do ensino público do Estado de São Paulo? Essa é uma questão que não se encontra totalmente definida e concluída. A existência da *Associação Beneficente do Professorado Público de São Paulo*, cuja fundação data de 27 de janeiro de 1901 está comprovada nos registros da Revista de Ensino, periódico dessa associação, bem como na ata de fundação do Centro do Professorado Paulista, CPP que é de 1930. Consta também, das biografias de alguns professores apresentadas no documento intitulado, Poliantéia Comemorativa do 1º Centenário do Ensino Normal de São Paulo, (1846-1946).

A exemplo disso, um trecho da biografia de Romão Puiggari, esse professor primário que nasceu em 1865, era espanhol, naturalizando-se brasileiro, é bastante ilustrativa: “O ensino paulista teve na década 1900-1909 um dos períodos mais brilhantes de sua história. A fundação da Associação Beneficente do Professorado Público de São Paulo, a publicação da Revista do Ensino, a floração de espíritos dos mais talentosos de uma geração de mestres ilustres, deram a essa fase de nossa evolução pedagógica o seu aspecto mais fecundo” (Poliantéia, 1946: 101-102). Logicamente, que o professor Romão é um desses talentos, pela biografia escrita por Antonio d’Ávila.

Também se encontra na biografia do Professor Arnaldo de Oliveira Barreto, que se destaca por ter dirigido escolas para filhos de operários, que: “Em 1901 vemos surgir em São Paulo desejada e esperançosa corporação de professores – a *Associação Beneficente do Professorado Paulista*, em cujos estatutos se incluía a publicação de uma revista. Em abril de 1902 sai a lume seu primeiro número e até 1919 é publicada regularmente. Arnaldo Barreto é o seu redator chefe até 1904. Acompanharam-no no corpo redatorial por vários anos, Romão

Puiggari, João Pinto e Silva, João Lourenço Rodrigues, Alfredo Bresser da Silveira, Roca Dordal e João Crisóstomo Bueno dos Reis Júnior” (Poliantéia, 1946: 104).

Em comum, esses professores têm o fato de terem estudado na 1ª Escola Normal de São Paulo. Daí se poder considerar que essa escola possa ter sido o berço dessa Associação.

Porém existem dúvidas sobre a existência de outras associações, em período anterior, nesse Estado. As declarações do Inspetor Geral, Professor Emílio Mario de Arantes registrado, em 1902, na Revista de Ensino, de que a *Associação Beneficente do Professorado Público de São Paulo* representaria a satisfação de 24 anos de luta dos professores e professoras de São Paulo, deixa claro que as expectativas de fundar uma associação de classe é anterior a essa associação. Vale a pena observar alguns trechos da biografia do professor Alfredo Bresser da Silveira, “Foi um dos doze professores que em 1896, resolveram cotizar-se para publicar ‘Escola Pública’ e mais tarde, em 1901 concorria também como sócio fundador para a instalação da ‘Associação Beneficente do Professorado Público’. Ao falecer ocupava a vice-presidência da ‘Associação’ e o cargo de diretor da Escola Profissional Masculina” (Poliantéia, 1946: 114).

Isso demonstra a expectativa dos professores da época em se organizar, mesmo que essa organização tenha ficado restrita a publicação de revistas pedagógica. Também demonstra o quanto o campo educacional se encontrava em fase de estruturação.

Mas, o fato é que, antes mesmo da *Associação Beneficente do Professorado Público de São Paulo*, fundada em 1901, existe referência à existência de uma sociedade, denominada Instituto Pedagógico Paulista, de 1895. Esse instituto publicava o periódico, A Instrução Popular, do qual participavam quatro professores que iriam depois atuar na *Associação Beneficente do Professorado Público de São Paulo*. Esse Instituto tinha como ideal, trabalhar para a independência e prestígio da classe, defendendo o professorado para que possa garantir a instrução do povo. Porém não se tem registro sobre se essa associação teve permanência.

Catani (2003: 45-46) faz também referência à biografia do Professor Carlos Escobar, também publicada na Poliantéia Comemorativa do Centenário do Ensino Normal de São Paulo. Esse Professor é apresentado como fundador da primeira associação de sua classe. Em relação a essa história não fica claro que associação é essa.

A biografia desse professor diz mais: “Ocupou todos os cargos acessíveis no magistério público primário, distinguindo-se pela sua independência de opinião, quando se recusou a beijar a mão do Imperador na qualidade de republicano”. E ainda, “Fundou, com Sótero de Araújo e Silvério Fontes, em Santos, o primeiro Partido Socialista do Brasil, lançando, então ‘Questão Social’ considerado também o primeiro jornal socialista da América do Sul” (Poliantéia, 1946: 95).

Baseando-se nos estudos realizados por Luis Antonio Cunha, Catani (2003:43) registra também a existência de uma organização de professores, desta feita, não mais em São Paulo, mas, em Pernambuco, por volta de 1879. Trata-se do *Grêmio dos Professores Primários*. Essa autora também se refere ao Grêmio dos Professores Públicos do Estado do Paraná, conforme relatos da Revista de Ensino, de 1906.

Essa autora também faz referência a uma associação que haveria existido concomitantemente, a primeira associação de que se tem registro em São Paulo. Trata-se da *Associação Beneficente da Educação*, de iniciativa do professor Manuel Cyridião Buarque. Contudo, mesmo sua biografia não faz referência a essa associação, conforme já afirma a própria pesquisadora.

Baseado-se em todos esses estudos, conclui-se que a expectativa de organização dos professores é bastante antiga e coincide com o desejo de estruturar o campo educacional, investindo em publicações de caráter lítero-pedagógica. Os objetivos giram em torno da defesa da categoria e da melhoria dos conhecimentos dos professores e professoras.

Portanto, as primeiras preocupações de organização dos docentes no Estado de São Paulo se relacionam diretamente com o preparo dos serviços de ensino, com a formação e trabalho do professor, com a estruturação do campo educacional. Por campo educacional, entende-se como Catani, (2003: 7), ao apresentar seu livro em que analisa as publicações, na área educacional mais remota, como, “O espaço que inclui a vida e os interesses de grupos profissionais, a elaboração e difusão de trabalhos que visam ao estabelecimento de formas legítimas de tratamento para as questões de âmbito educativo, as instituições escolares e os mecanismos criados para manter o campo definido e em atividade”.

Essa autora identifica os anos imediatamente posteriores à proclamação da República, próximos de 1890 e a década de 20 como anos em que houve grande valorização do ensino,

empenho em reformas educativas, em que havia debates mais amplos, riqueza de realizações, enfim, anos de luz na educação, enquanto os anos intermediários seriam identificados como anos de sombra. Nos anos de sombra as preocupações com o ensino não extrapolaram as questões relacionadas com as técnicas pedagógicas. As atenções para com o ensino ficaram apenas no âmbito do ensino primário e normal. Portanto, a obscuridade se concentraria nos anos finais do século XIX e no início do século XX. “Nos anos iniciais do século XX houve uma limitação dos interesses e dos investimentos dos homens públicos no setor educacional. A perspectiva das grandes realizações, do empenho em reformas e dos debates mais amplos é, por certo, o ponto a partir do qual se lança luz aos anos de 1890 e à década de 1920, relegando a um plano mais obscuro as ocorrências educacionais que tiveram lugar no período intermediário” (Catani, 2003: 15).

Busca-se uma relação dessa situação citando-se Simão (1966) que fala em uma crise financeira que havia ocorrido no período posterior a 1890 e que havia feito retroceder o crescimento industrial em São Paulo. “O surto iniciado na década de 1870 teve sua primeira solução de continuidade ocasionada pela crise financeira de 1897 a 1900. Então se fecharam muitas fábricas e as demais reduziram suas atividades, algumas até 2 dias de trabalho por semana, ocasionando a dispensa de operários e a emigração de muitos deles” (Simão, 1966:18). Esse autor sinaliza os anos iniciais de 1900 como de retomada do crescimento industrial.

Os anos que se sucederam à Proclamação da República trouxeram para São Paulo as reformas educativas, que implicavam em reformulação da escola normal, na criação de escolas-modelo e de grupos escolares, bem como na organização das escolas dispersas, na reformulação das propostas de ensino. Tudo isso traduziu a confiança dos reformadores no poder do saber e da instrução como elemento fundamental para o desenvolvimento do Estado. Esse clima colocou a figura do professor como eixo nesse processo de iluminação pelo saber. Talvez essa situação tenha contribuído para a existência da idéia do magistério como uma profissão construtora do homem republicano e, conseqüentemente, a educação como salvadora da sociedade. Acompanhada a idéia do professor e professoras como missionários da república, entretanto, não se somaram transformações significativas para a categoria dos docentes, em termos de melhorias de trabalho, que estava se consolidando.

Antes da existência da primeira associação dos professores em São Paulo vale registrar a existência de algumas publicações que funcionavam como espaço de organização do campo profissional. Independente da discussão de quem deveria surgir primeiro, se uma associação ou uma publicação específica, o fato é que os professores desde o século XIX já se preocupavam com a estruturação do seu campo de atuação profissional.

Em 1893 existia em São Paulo a revista pedagógica, “*A Escola Pública*”. Já citado anteriormente. Sabe-se que esse periódico, inicialmente, era custeado pelo próprio bolso de alguns professores e tinha como função fazer chegar aos professores à nova forma de se ensinar.

Nessa época em São Paulo já existia a Escola Modelo que era ligada a Escola Normal, que por sua vez, também já experimentava mudanças pedagógicas significativas, como, aumento de mais um ano na formação dos docentes e inclusão de novas disciplinas. A Escola Modelo tinha por objetivo favorecer a prática dos alunos-mestres. Portanto, se experimentavam métodos pedagógicos inovadores e tudo isso precisava ser divulgado. Há também registros da existência de revistas pedagógicas em Belém do Pará, *Revista de Educação e Ensino*, no Rio de Janeiro, *Revista Pedagógica* de 1890, entre outras.

Mas, é em 27 de janeiro de 1901, que segundo uma metáfora, seria um ano à meia-luz para o ensino, que um grupo de professores e profissionais ligados à educação criou a primeira organização dos professores de públicos de São Paulo que se tem registro, *A Associação Beneficente do Professorado Público de São Paulo*. Embora na biografia dos professores que fizeram parte da associação, biografias essas que constam do documento, Poliantéia de 1946, já citada, esses anos eram considerados muito profícuos para educação.

Essa associação que em seus estatutos se propõe a reunir professores do ensino público de ambos os sexos e tem por objetivos, proporcionar benefícios aos seus membros, bem como, a elevação moral e intelectual do professorado público do estado de São Paulo, em 1902 lança *Revista de Ensino*.

Catani (2003) faz um estudo pormenorizado dessa publicação, que embora sendo da *Associação Beneficente do Professorado Público de São Paulo*, teve fases em que foi subsidiada pelo Estado. Essa autora analisa esse periódico em três etapas, usando como critério, o fato de ter sido subsidiada ou não pelo Estado. Na primeira fase, que vai de 1902 a

1904, a revista foi subsidiada pelo Governo do Estado, contudo manteve uma linha editorial relativamente independente. Na segunda, que vai de 1905 a 1910, nessa fase a revista foi publicada sem a subvenção oficial. Nessa etapa a revista se posiciona de forma mais contundente contra as instruções oficiais. E a terceira fase, que vai de 1910 a 1918. Nesse período, embora a revista ainda se colocasse como da associação foi assumida pelo Estado. A publicação dessa revista, portanto, aconteceu apenas nesse período.

Vale observar que nos estatutos dessa associação se fala na participação dos professores de “um ou de outro sexo” o que pode significar um avanço na questão de gênero e na igualdade de tratamento, contudo, em toda as nominatas das diretorias que se tem registro, ou seja, de 1901 a 1919, tempo de existência ativa da Associação, não se observa à presença de participação feminina nessas diretorias. O mesmo acontece com as Comissões de Redação da *Revista de Ensino*. Essa mesma terminologia também passou a constar da proposta de estatutos do CPP, mas foi suprimida pela comissão redatora como consta da ata da 3ª sessão do Centro do professorado Paulista, de 30 de abril de 1930.

Ainda, que também é inovador para a época a terminologia “melhorias das condições da classe”, que aparece como um dos objetivos da associação beneficente, o que não comprova, necessariamente, que o conceito de classe tenha a significação revolucionária similar ao conceito marxista de classe social.

Chama a atenção a existência das *Mordomas do Mês*, listagens com nome de professoras eleitas e que constam também das edições da Revista de Ensino. Essas *Mordomas*⁵, faziam parte da Associação e tinham por função: visitar os associados enfermos; dar providências sobre o tratamento médico; informar a Diretoria sobre auxílios e visar receitas médicas.

Observando-se os objetivos da *Associação Benéfica do Professorado Público de São Paulo*, de 1901, comprova-se que eles possuem semelhanças com os objetivos das demais associações, como, a defesa do grupo profissional, a prestação de serviços de saúde e a assistência financeira em casos de moléstia, invalidez ou necessidade momentânea, além de assistência jurídica, porém é comum a todas, o objetivo de manter o aprimoramento intelectual da categoria. Esse objetivo também aparecerá nos estatutos das outras associações, como a

⁵ Estatuto da Associação Benéfica do Professorado Público do Estado de São Paulo. Janeiro de 1904.

Liga do Professores Católicos, o Centro do Professorado Paulista e a até da Associação dos Professores do Ensino Secundário e Normal Oficial do estado de São Paulo, Apesnoesp o que demonstra a preocupação com o reforço a formação e consolidação da profissão do magistério.

4º CAPÍTULO:

SOBRE ALGUMAS ORGANIZAÇÕES ATUAIS DOS PROFESSORES E PROFESSORAS DE SÃO PAULO

Ao fazer contato com o movimento sindical docente em São Paulo, fato que foi realizado por mim, no primeiro semestre de 2006, período em que fiz a pesquisa empírica, o primeiro fato que chama atenção é a existência de um grande número de sindicatos e associações representativas. A primeira sensação que se tem é de que o espaço de luta política sindical dos professores e professoras é mapeado e dividido entre várias instituições. Essa divisão se por um lado é positiva, em termos de que a categoria está organizada e representada em suas especificidades, por outro lado, a excessiva pluralidade sindical pode dividir os docentes e fomentar a luta pelo poder, enfraquecendo o movimento.

Não dá para falar da Apeoesp sem se considerar outras instituições, associativas ou sindicais que são constituintes do movimento de organização coletiva dos professores e professoras. Para efeito dessa pesquisa se considerou além do Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo, Apeoesp, a Liga dos Professores Católicos de São Paulo, LPC; o Centro do Professorado Paulista, CPP e a Associação de Professores Aposentados do Magistério Público do Estado de São Paulo, Apampesp. Essas quatro instituições abriram suas portas para que se contasse a história do movimento organizativo dos professores e professoras, ao mesmo tempo em que foram dessas instituições que os docentes se prontificaram a partilhar suas concepções, valores, idéias a cerca do movimento sindical docente em São Paulo. Vale lembrar que, no entanto, o eixo da pesquisa foi a Apeoesp.

a) LIGA DO PROFESSORADO CATÓLICO DE SÃO PAULO - LPC

A Liga do Professorado Católico de São Paulo foi fundada em 7 de dezembro de 1919, no salão da Igreja de São Francisco com a presença de 50 professoras católicas, sob a Presidência do Reverendíssimo Vigário Geral, Monsenhor Dr. Emílio Teixeira. Foi “agraciada por diversas l ureas de mérito social. Tradicionalmente dirigida por educadores eméritos, que

se destacaram no campo social”, conforme indica seu Estatuto cujas mudanças foram aprovadas em agosto de 1996, na gestão da presidente professora Amélia Saldiva, em assembléia extraordinária após a abertura da sessão com as orações habituais.

Segundo Vianna, (1999) a Liga do Professorado Católico do Estado de São Paulo surge no ano em que a Associação Beneficente do Professorado Público de São Paulo suspende suas atividades e sobre essa instituição essa autora afirma; “As atividades da Associação Beneficente do Professorado Público em São Paulo foram suspensas em 1919, ano de criação da Liga do Professorado Católico, vinculado à Cúria Metropolitana, que nos anos 30 engajou-se no debate entre católicos e os defensores do ideário escolanovista. Em 1931, após um longo processo de negociações, o patrimônio da Associação Beneficente foi incorporado ao Centro do Professorado Paulista (CPP), fundado em 1930 com a participação de alguns diretores daquela Associação” (Vianna, 1999: 82).

A impressão que se tem é de que a Liga dá uma certa continuidade ao movimento organizativo dos professores, mas, a sua existência merece maiores estudos, pois, Mennucci (2004) ao apresentar a história do Centro do Professorado Paulista, transpõe para o livro os comentários de Joaquim Álvares Cruz que foram publicados na Revista do Professor, sobre como nasceu o Centro; “É verdade que já existiam duas associações de professores. Uma, a Associação Beneficente do Professorado Público de São Paulo, de feição lítero-pedagógica, semi-abandonada, sem rei-nem-roque e na agonia, deixando no seu acervo preciosa coleção de revistas com ótimos trabalhos sobre ensino. Era, não resta a menor dúvida, uma sociedade criada com a melhor das intenções, mas sem nenhuma expressão no seio da classe. Outra, a Liga do Professorado Católico, de cunho puramente religioso, funcionando junto a Cúria Metropolitana e destinada a congregar, em torno da Igreja, o magistério católico. Era uma sociedade confessional, subordinada às autoridades eclesiásticas, sem a necessária independência para cuidar dos problemas da coletividade normalista. Nem uma nem outra, pois, se achava em condições de canalizar os anseios da classe, agrupando-a em torno dos seus ideais e interesses” (Mennucci, 2004: 48).

A Revista do Professor era o periódico do Centro no período de 1934 a 1966 e o Professor Joaquim Álvares Cruz foi o 1º Secretário, ainda em 1930. Esse seu artigo sobre como nasceu o Centro do Professorado Paulista foi publicado na Revista do Professor, de

janeiro de 1959, p. 5. A forma como esse professor fala sobre a Liga deixa transparecer que essa instituição com o aparecimento do Centro do Professorado Paulista se extingue ou foi absorvida pelo Centro, fato que não corresponde à realidade. A Liga Católica do Professorado de São Paulo existe até hoje, possui prédio próprio, embora pareça estar menos atuante nos dias atuais.

No processo desta pesquisa empírica visitou-se a sede da Liga, em 2006. Constata-se que continua em funcionamento, embora em uma situação de grande penúria, uma vez que o seu acervo, suas instalações encontram-se deterioradas. Contudo a Liga continua funcionando com membros da Diretoria e com um Conselho Geral e conselho Fiscal.

Na fala de algumas professoras entrevistadas tentava-se justificar esse estado de “penúria” mediante o fato da Liga descontar a menor contribuição dos seus associados, comparando-se com o Centro do Professorado Paulista, CPP e com o Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo, Apeoesp. Além da contribuição dos associados, não aparecem no Estatuto da Liga as fontes de sua manutenção. Sabe-se que o imóvel, no centro de São Paulo, onde funciona a sede da Liga é próprio.

No artigo primeiro do seu Estatuto, registra-se que a Liga do Professorado Católico, também denominada pela sigla LPC, com sede própria e foro na cidade de São Paulo – SP, rua Sete de Abril nº27, Centro, é uma entidade civil sem fins lucrativos, não tem preconceito de cor, nacionalidade, sexo, credo religioso ou político, e tem prazo indeterminado de duração. Sobre a ocupação dos cargos de Presidente da LPC e de 1º e 2º Vice-Presidentes, serão ocupados por educadores, respeitando-se a tradição e a vontade expressa do Fundador da LPC, Dom Duarte Leopoldo e Silva, saudoso e eminente Cardeal Arcebispo de São Paulo.

Entre as suas finalidades expressas no seu Estatuto, chama a atenção o item b, do artigo 2º, que traduz o caráter assistencialista dessa entidade. Praticar e estimular a beneficência, assistência social e aprimoramento da educação, especialmente a elementar ou básica, com propósitos de promoção humana. Outro aspecto interessante, é que embora se intitule Liga do Professorado Católico, no que tange aos associados tem-se que: A LPC tem número ilimitado de associados e/ou prestadores de serviços voluntários, de preferência educadores, profissionais das áreas de saúde, assistência social, artes, educação especial, reabilitação profissional e outros.

Por fim, ainda em relação ao seu Estatuto chama a atenção o artigo 33 que diz: Em caso de dissolução da LPC, os bens remanescentes serão confiados à outra entidade congênere, reconhecidamente filantrópica, de convicção cristã e de personalidade jurídica, a critério da Assembléia Geral sob exigência do registro da favorecida no Conselho Nacional de Assistência Social. Tal fato inviabiliza a herança de representação do Centro do Professorado Católico em relação à Liga do Professorado Católico de São Paulo.

Na reunião de preparação para a organização da Liga, datada de 9 de novembro de 1919 fica explícita a idéia de “se trabalhar pela Religião no seio da classe e do seu campo de ação”, conforme verificado nas atas de criação dessa instituição. Ainda, na ata da reunião do dia 4 do mês de abril de 1920, encontra-se a seguinte redação: “Acta da reunião das zeladoras da Liga das Professoras Cathólicas”. “Nossa associação tem um duplo fim: reunir as professoras já praticantes no que respeita a religião e as que ainda não o são ou por negligencia ou outro qualquer motivo”. Quanto às deliberações dessa reunião constam: “Nenhum membro da Liga deve assignar o jornal Arauto” e ainda, “O distintivo da Liga será um broche em esmalte com a effigie de Santa Thereza de Jesus”. Nessa ata nenhuma explicação é dada para essas deliberações.

b) CENTRO DO PROFESSORADO PAULISTA - CPP

Sobre o Centro do Professorado Paulista de São Paulo, CPP, existem vários estudos acadêmicos. Vianna (1999) em sua tese de doutorado sobre a crise e perspectivas da ação coletiva docente em São Paulo, a inicia analisando a produção acadêmica sobre as organizações docentes. Cita alguns estudos que se referem ao CPP e assim os analisa. “Nogueira (1996) refere-se à pluralidade associativa e sindical e chega a mencionar o peso do *associativismo* no movimento sindical em geral. Refere-se também ao Centro do Professorado Paulista, mas não explora a influência de seu caráter associativo sobre o professorado paulista. Só mais recentemente Rosário Lugli (1997) e Paula Vicentini (1997) resgatam o *associativismo* como referência importante para a análise da organização da categoria docente. As autoras reconstituem a história da profissionalização e da organização dos professores e recuperam a influência do Centro do Professorado Paulista (CPP) sobre a categoria.

Valorizam o centro enquanto entidade que, apesar de ter perdido a posição de predominância absoluta, com a influência do *novo sindicalismo* na ação das entidades, é porta voz de representações tradicionais sobre profissão (...) não como um resquício ultrapassado que tende a desaparecer', mas como expressão de valores e formas de organização ainda utilizadas pela categoria para explicar a realidade social e educacional, bem como a própria atividade docente (Vianna, 1999: .34).

Na ata da reunião preparatória para criação do Centro do Professorado Paulista, realizada no dia 19 de março de 1930 encontra-se registrado um comentário publicado, "bordado", segundo essa ata, no jornal o Estado de São Paulo, que se inicia afirmando: "Reúnem-se hoje, numa das salas da Diretoria Geral de Instrução Pública, os professores residentes nesta capital com o intuito de fundarem uma nova associação de classe, em que predomine o caráter da assistência mútua..." E mais adiante: "Entretanto, era justamente o núcleo do magistério que não possuía propriamente uma sociedade, que fosse a expressão de sua vontade colectiva, isenta de paixões políticas e religiosas e apenas interessada em defender e amparar a sua própria classe, fornecendo-lhe o meio e o local para uma estreita aproximação dos seus membros componentes..."(Mennucci, 2004: 10). Segundo esse autor, tem-se quase a certeza de que essa matéria foi "bordada" por Sud Mennucci, idealizador do CPP.

O Centro do Professorado Paulista foi fundada em 19 de março e instalada em 30 de abril de 1930. Segundo seu estatuto social é uma organização de classe, sem fins lucrativos e possui sua sede central na cidade de São Paulo. Segundo resolução da Assembléia Geral de 1931, o patrimônio da Associação Beneficente do Professorado Público foi incorporado ao CPP e essa associação foi extinta na data da incorporação.

A razão social do CPP é de uma associação, porém o segundo artigo desse estatuto diz que, o Centro do Professorado Paulista, CPP, alheio às competições políticas, partidárias e religiosas tem por fim, entre outras atividades: a) amparar e defender as justas aspirações dos associados e da classe do magistério. Na letra: e) representar a classe perante os poderes constituídos, autoridades publicas e empresas privadas pleiteando medidas convenientes e oportunas aos interesses do magistério e, ainda, na letra: i) proceder à defesa individual e coletiva dos interesses e direitos dos seus associados, integrantes do Ensino Público no Estado

de São Paulo perante os poderes constituídos. Com esse tipo de estatuto, é de se indagar como uma instituição com esses compromissos consegue se manter apolítica e apenas mutualista.

Ao se estudar o CPP constata-se que essa instituição possui uma imensa lista de imóveis, clubes colônias de férias e de serviços para os associados. Constata-se também que possui uma boa lista de fontes de recursos para manutenção da associação. Entre essas fontes podem ser citadas: contribuição dos associados; taxas de manutenção dos clubes; taxa de administração de seguros em geral; taxas de administração de planos de saúde; taxas para a emissão de carteiras sociais; publicidade no “Jornal do Professor”, atual publicação da entidade; cursos; diárias de colônias de férias e alojamento; turismo; estacionamento próprio; aluguéis; departamento jurídico - custas; instituto de beleza; clínica médica e farmácia própria.

O idealizador do CPP, o Professor Sud Mennucci, era professor normalista, e foi delegado de ensino, jornalista e escritor, entre outras qualidades. Foi o segundo presidente da associação, sendo o primeiro, o Professor Cimbélino de Freitas. Segundo relato do livro de Palmiro Mennucci (2004), sobre o CPP, o professor Cimbélino conseguiu manter a associação nos três primeiros anos de existência com a ajuda das autoridades de ensino. Vale lembrar que esse professor era Inspetor de Instrução Geral, à época, além de renomado pintor. Esse presidente, na terceira reunião da associação sugere que seja colocado no estatuto o seguinte artigo: O Centro promoverá a fundação de um internato profissional para órfãos dos professores (Mennucci, 2004: 18).

Ao se falar no Centro do Professorado Paulista não se pode omitir a presença do Professor Sólon Borges à frente dessa associação durante 40 anos. Foi seu sétimo presidente, sua gestão aconteceu de 1957 a 1997. Nasceu em 1917, foi professor do ensino primário, era normalista. Têm várias obras sobre motivos literários, assuntos de educação e ensino. Acumulou experiência em educação tanto no interior de São Paulo como em outros países. Participou também da administração estadual do ensino, ocupando cargos de confiança e até como Diretor Geral do Departamento de Educação. Realizou várias melhorias no sistema de ensino, conforme relato de Mennucci (2004), entre elas, a criação do Colégio de Aplicação para a Universidade de São Paulo. “Fundador de clubes de professores de Jaboticabal e Bebedouro, este último ao lado do saudoso Stélio Machado Loureiro, participou ativamente da fundação da Associação dos Professores do Ensino Secundário e Normal Oficial do Estado de

São Paulo (Apesnoesp), em 1945, tendo sido diretor dessa instituição de classe, de cuja vida gremial sempre participou ativamente e lhe outorgou um diploma de lealdade à educação e à classe, quando em 1954 renunciou à alta posição no governo para ficar com o magistério”. (Mennucci, 2004: 36). É jornalista e foi deputado estadual durante cinco mandatos e deputado federal por outros dois, sendo que em um desses mandatos foi deputado federal constituinte, em 1988. Eleito vice-prefeito em 1993, foi Secretário Municipal da Educação e atualmente dirige o Instituto de Pesquisas Educacionais Sud Mennucci, órgão do Centro do professorado paulista.

A escolha da diretoria do CPP é feita indiretamente pelo voto dos 250 membros do Conselho Superior. Atualmente sobre o atual Presidente do CPP, Prof Palmiro Mennucci observa-se o seguinte registro em sua pequena biografia. “Eleito em outubro de 1997, por unanimidade como Presidente da entidade, pelos 250 membros do conselho superior, vem desenvolvendo um grande trabalho em favor do magistério estadual e da instituição que preside, com aprovação de todos os órgãos dirigentes do CPP e dos associados”(Mennucci, 2004: 39). O professor Palmiro é atualmente deputado estadual pelo Partido Popular Socialista, PPS, em São Paulo.

Retomando-se a história da fundação do CPP os comentários do Professor Joaquim Álvares Cruz, publicado na Revista do Professor, já citada anteriormente, registram que o Professor Ezequiel Ramos teve a idéia de reunir os professores em torno de um grêmio com finalidades políticas, para dar apoio ao então candidato Julio Prestes, à Presidência da República e eleger um representante da classe junto à antiga Câmara dos Deputados Estaduais. A idéia não foi bem acolhida. O Professor Cimbelino de Freitas foi um dos que combateu tais intenções. Declarou achar oportuna a criação de uma sociedade de classe, mas, sem cor política, nem religiosa. Essa aparente neutralidade passou a ser considerado um dos traços constitutivos da associação. Segundo Lugli, (1997), “Essa pretensa neutralidade associa-se, no entanto, com a intenção, presente desde a fundação do CPP, de eleger representantes da categoria para cargos públicos, que seriam canais para as reivindicações dos professores junto ao Estado” (Lugli, 1997: 5). Talvez essa pretensa neutralidade declarada na sua fase inicial deva-se ao fato da associação ter sido fundada em 1930. O professor Joaquim Álvares Cruz, nos mesmos comentários, também já citados, descreve assim os anos 30. “Foi o

ano de 30, sacudido por uma campanha política sem precedentes nos anais de nossa história. São essas comoções, verdadeiramente sísmicas para os povos e suas instituições que abalando as estruturas dos regimes, quebram as resistências, facilitando desse modo à irrupção de movimentos inesperados e de ideais adormecidos” (Mennucci, 2004: 50). Contudo, ainda hoje, o CPP mantém o discurso da neutralidade.

Segundo Vianna, (1999) “nos anos 30, além da Liga e do Centro do Professorado Paulista, existiam na capital e nas cidades do interior de São Paulo apenas associações docentes de menor expressão. O CPP procurou afirmar-se como principal representante do professorado diante do poder público. Era de se esperar que, submetidas a muitos controles, com uma atividade solitária no interior da sala de aula, tocadas pelos ideais de doação e vocação, compelidas a manter uma postura discreta, afastando dos alunos e do espaço público da escola seus problemas e dificuldades pessoais, entre eles os salários diferenciados, essas professoras produzissem o modelo de ação coletiva pautado no *associativismo*. Provavelmente, o CPP assumia a função a ele delegada por suas recém-associadas: defender seus direitos de um modo muito especial, sem alarde e sem confronto. Além disso, desenvolvia uma atuação voltada à assistência, contando com recursos próprios para propiciar espaços de lazer e convívio para o professorado” (Vianna, 1999: 83). O CPP da fase inicial se afirmou como uma associação de professores primários e aposentados, liderados por professores provenientes das antigas escolas normais.

c. SINDICATO DOS PROFESSORES DO ENSINO OFICIAL DO ESTADO DE SÃO PAULO. - Apeoesp

A história da Apeoesp sempre aparece nas dissertações e teses quando essas se referem ao sindicalismo docente do ensino oficial público de São Paulo. Existe uma boa produção acadêmica sobre essa instituição sindical, que é reconhecidamente considerada no movimento como vanguarda do sindicalismo docente do Brasil, especialmente, quando os pesquisadores tomam como referência a fase do “novo sindicalismo”. Sua história pode-se afirmar tem sido contada e recontada. A própria diretoria do sindicato a disponibiliza no site da organização. Sobre a memória do movimento dos professores e das professoras do ensino público estadual

paulista, que foca a história da Apeoesp durante dez anos, ou seja, de 1978 a 1988, existe um trabalho do Centro Ecumênico de Documentação e Informação de São Paulo, que foi realizado a pedido do próprio sindicato. Entretanto nenhuma dessas produções aborda a questão do sindicalismo tardio de educação básica, até porque a fase do associativismo assistencialista não constitui para os docentes, objeto digno de recordações. Observa-se esse sentimento, na falas dos professores e professoras e no próprio trato que o sindicato dá a esse período, que é anterior a 1978. Os documentos sobre essa fase sindical não têm recebido o tratamento devido e a impressão que se tem é de que não interessa ao sindicato essa fase da sua história.

Para se entender a trajetória da Apeoesp e se tentar fazer uma releitura de sua história, optou-se por intercalá-la com falas da entrevista realizada com o Professor Gumercindo Milhomen, ex-presidente da Apeoesp e Deputado Federal Constituinte, em 1988, que participou da construção dessa entidade. A opção pela suas observações segue no intuito de enriquecê-la e registrar seus depoimentos, que são únicos. Pois como diz, Bosi (2003), “Só o objeto biográfico é insubstituível: as coisas que envelhecem conosco nos dão a pacífica sensação de continuidade” (Bosi, 2003: 26).

Em relação a essa releitura, Almeida, (1999) de forma objetiva, em sua tese de doutorado sobre o sindicato como instância formadora dos professores, apresentada a FEUSP em 1999, nos conta à história da Apeoesp, optando por uma periodização. Essa autora considera que a história da Apeoesp pode ser dividida em dois períodos, que vão de organismo semi-oficial a sindicato dos professores. E afirma: “A história da Apeoesp (Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo) divide-se em dois grandes períodos. O primeiro, de 1945 até 1978, quando se constituiu numa entidade quase oficial, denominada inicialmente Apesnoesp (Associação dos Professores do Ensino Secundário e Normal do Estado de São Paulo), só adquirindo a denominação de Apeoesp em 1973. O segundo vai de 1979 até os nossos dias, período em que o sindicato tem procurado legitimar-se como representante do professorado do ensino oficial frente ao Estado e à sociedade e como interlocutor e/ou parceiro junto a outros organismos sociais no debate das questões políticas e educacionais” (Almeida, 1999, p. 64).

A Apesnoesp muda para a sigla Apeoesp em função da reforma de ensino, implantada a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº5.692, de 1971. A fala do Professor Milhomen sobre as origens da instituição, ilustram a afirmação.

“Bom, esses dados são absolutamente de memória desprevenida. Digamos assim. A Apeoesp nasce em 1945 não por acaso, na confluência de dois movimentos: um é o fim da guerra, outro o início de um período de redemocratização do país. E, além disso, ela nasce, e não renasce porque anteriormente havia apenas organizações do ensino então primário e como o ensino secundário era recente. Ele era recente no sentido de que quando ele começa foi no período em que havia ditadura. Então, que no período de 1945 há a possibilidade de criação e não de recriação de alguma coisa que existisse anteriormente. A Apeoesp começa com o nome de Associação dos Professores do Ensino Secundário e Normal, Apesnoesp. Somente com a Lei de Diretrizes e Bases, a 5692, deixa de existir o ensino primário e o ginásio, secundário e normal. Passando a existir ensino de primeiro e segundo graus é que o CPP, Centro do Professorado Paulista que anteriormente era do ensino primário passa a ser de primeiro e segundo graus. Não havia outra possibilidade que não essa. E a Apesnoesp passa a ser Apeoesp. Simplesmente, Associação dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo. Portanto, ambas as entidades passam a ter genericamente o mesmo público, mas especificamente continuam durante um bom tempo ainda o CPP, sendo mais representativo de uma parcela e a Apeoesp mais representativa de outra parcela. Como a direção escolar era naquele tempo também muito originária ou porque a maioria das escolas era do antigo ensino primário, então os diretores de escola também em grande medida identificavam-se com o CPP. Só, digamos assim, na retomada do movimento, já no fim de outra ditadura, que é ditadura de 64 é que a Apeoesp ganha características próprias, que foi, digamos assim, foi envolvida pelo movimento, que era um movimento também de redemocratização do país. Era um movimento sindical, mas um movimento de redemocratização do país, então a Apeoesp ganha novas características e passa a atrair um público identificado com essas características, digamos assim, de ser uma entidade expressamente sindical. Que o CPP durante muito tempo, digamos assim, não assumia. Assim como a então, CPB, Confederação dos Professores do Brasil, também não assumia a condição de entidade expressamente sindical.”

Em linhas gerais, buscando na sua memória o Professor Milhomen esboça um panorama sobre a história da Apeoesp. Ele não identifica continuidade entre o CPP e a Apeoesp, isso fica claro quando afirma: “O CPP é de 1930, só que ele substitui uma outra entidade que vem do século XIX. Do fim do século XIX. Isso precisa então ser verificado. O próprio CPP tem essa história”. Sabe-se que o Professor se refere à Associação Beneficente do Professorado Público de São Paulo, que data de 27 de janeiro de 1901 e cujo patrimônio e instituição foi incorporada ao Centro do Professorado Paulista, CPP, em 19 de novembro de 1931, conforme expressa o Parágrafo único do Artigo 1º do Estatuto dessa instituição. Entretanto, esse mesmo Professor afirma:

“Em 1979 a diretoria da Apeoesp mudou para uma diretoria egressa de um movimento grevista e de um movimento de oposição não propriamente, não somente a diretoria da apeoesp, mas de oposição à conduta sindical, que era uma conduta sindical, digamos assim, imposta e aceita. Uma imposição aceita ao padrão governamental do país que era uma ditadura. Então, em 1979 começa uma nova história na apeoesp, eu diria que é digamos assim, quase uma continuidade de um período que ficou interrompido pela ditadura militar, porque a apeoesp, como eu disse anteriormente, ela já surgiu de um movimento parecido de fim da guerra começo de democratização do país, né. Começo da constituição do ensino secundário normal enquanto categoria porque ele era muito pequeno anteriormente. É um truísmo dizer: ah, como a escola era boa, mas ela era boa porque era para poucos. Houve uma democratização ou, ah não, houve uma massificação. Então esses termos confundem-se não por acaso. A disputa em torno desses termos que expressam o conteúdo não acontece por acaso. E realmente, no fim da década de 40 o ensino secundário normal era pequeno e começa a se constituir a partir daquele momento. Então os professores começam a se reunir e dizem: não, nós temos nossas especificidades, então, vamos criar a nossa entidade. ‘Aquela outra’ não dá conta da nossa realidade. Diziam eles então. Não quero nem entrar no mérito se isso é verdade ou não, porque precisaria de um estudo mais aprofundado”.

“Aquela outra”, a que o Professor se refere, trata-se do CPP, que nasce contemplando os professores e professoras do ensino primário. Observa-se na fala do Professor que ele registra continuidade entre a antiga Apesnoesp, de 1945 e a Apeoesp que renasce ainda no

período da ditadura, em 1979, sob os auspícios do “novo sindicalismo”. Identifica-se também continuidade entre a Apesnoesp que foi abafada na época da ditadura militar de 1964 e a Apeoesp de 1979 no seguinte relato dos fatos que se sucederam naquele período: “Na década de 60, entretanto, realizaram-se algumas manifestações de rua. Em outubro de 1963, a Apesnoesp e o CPP lideraram uma greve, que paralisou escolas e órgãos administrativos durante uma semana. Em 1968 aconteceu uma outra greve, mas, o período de repressão e fechamento e essa foi à última até 1978” (CEDI, 1993: 21). Nota-se, portanto, uma relação de continuidade entre a Apeoesp e a Apesnoesp, assim como entre a Apeoesp e o CPP.

Contudo voltemos no tempo para debatermos mais sobre como surgiu a Apeoesp, ou Apesnoesp como era intitulada à época. O Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo, Apeoesp nasceu em uma assembléia em São Carlos, com o nome de Associação dos Professores do Ensino Secundário e Normal Oficial do Estado de São Paulo, Apesnoesp, em 12 de março de 1945.

A expansão do ensino primário foi marcante após 1930. A partir de então se segue a essa expansão a necessidade de se fazer o mesmo com o ensino secundário. A escola passa a conferir a possibilidade de mobilidade social, no que diz respeito à ascensão aos empregos e mesmo como resposta as necessidades de crescimento do país que exigiam um nível de escolarização mais elevado da população. Com a expansão do ensino secundário e normal se iniciava a construção das condições para o aparecimento da Apesnoesp.

Mas, por que a Apesnoesp nasce em São Carlos e não em São Paulo? Sabe-se que São Carlos tem uma forte tradição em ensino. A cidade foi coroada com o nome de *Atenas Paulista* devido a essa tradição. “A ‘Atenas Paulista’, São Carlos começou a ser um grande centro escolar com a fundação do Colégio São Carlos em 1905, a Escola Normal Secundária em 1911 (atualmente, EESG ‘Álvaro Guião’), e o Colégio Diocesano, em 1923. A cidade recebe em 1949 a Escola de Educação Física, e a Escola de Biblioteconomia em 1959, sob o título de Fundação Educacional de São Carlos, absorvida pela Universidade Federal em 1993. A partir de 1952 São Carlos abriga a primeira universidade, a Escola de Engenharia de São Carlos. Em 1960, a Universidade Federal de São Carlos é criada, instalada em 1970. Em 1968 vem a Faculdade de Direito, seguida em 1972 pelo Centro Superior de Ensino ASSER - Associação de Escolas Reunidas. São Carlos se transforma em pólo de alta tecnologia. Na

segunda metade do século XX, São Carlos foi confirmada como centro industrial do interior do Estado, junto com cidades maiores como Campinas, Ribeirão Preto, e Santos. A presença de duas universidades tecnológicas finalmente catalisou a instalação de um Parque de Alta Tecnologia, formado pelas duas unidades da Embrapa, pelo Ceat (Centro Empresarial de Alta Tecnologia), Cetesc (Centro de Inovação Tecnológica) e a Fundação Parque de Alta Tecnologia de São Carlos, com duas incubadoras de empresas e o Cedin (Centro de Desenvolvimento de Indústrias Nascentes), que mantém uma incubadora e é ligada à Secretaria de Ciência, Tecnologia e Desenvolvimento Econômico do Estado de São Paulo”. (www.nossosaopaulo.com.br). Talvez porque pese também o fato do Centro do Professorado Paulista ter nascido com uma forte tendência a representar os professores e professoras do ensino primário, como já falado anteriormente. Nesse caso, uma ampla parcela da categoria sentia necessidade de ter sua própria representação.

Vale lembrar que existia uma relação entre o CPP e a Apesnoesp nas suas origens. Segundo registro, na biografia do Professor Sólon Borges, escrita por Mennucci, (2004), esse professor havia participado da fundação da Apesnoesp, em 1945, tendo sido diretor dessa entidade de classe. O Professor Sólon Borges foi Presidente do CPP. Além disso, em trabalho de pesquisa do Cedi, (Centro Ecumênico de Documentação e Informação), já citado anteriormente, tem-se um relato do Professor Raul Schwinden, que presidiu a Apesnoesp, que explicam tanto a relação do CPP com a Apesnoesp, como o fato dessa entidade ter nascido em São Carlos.

Essa fala do professor foi concedida em entrevista realizada pela Professora Sonia M. P. Kruppa e pelo Professor Orlando Jóia, em São Paulo, em 5 de abril de 1989. “Raul Schwinden, que compôs a diretoria da entidade por várias gestões, relatou que em 1944, um ano antes da fundação da Apesnoesp, o professorado da escola normal de São Paulo encontrava-se numa situação muito difícil,

“Tínhamos aulas extraordinárias, variáveis, e aulas fixas que todos recebiam mensalmente. Acontecia que, às vezes, o número de aulas extraordinárias ultrapassava em valor a parte fixa que não era grande. Nessa ocasião o estado descuidou do pagamento dessas aulas extraordinárias e ficamos 11 ou 13 meses sem recebê-las. O

professor Mesquita, então professor da Escola Normal Oficial de São Carlos, encaminhou um memorial ao Diretor do Ensino, Sud Mennucci, com adesão unânime dos seus colegas de escola. Temiam ser punidos, porém o pagamento dos meses atrasados ocorreu após oito dias”.

A vitória fez com que os professores pensassem na articulação de um congresso que, realizado, contou com a presença de 80 escolas normais, bem como do próprio Sud Mennucci. Nesse congresso, surgiu a idéia de criar-se a ‘entidade de classe’ dos professores secundários (CEDI, 1993: 21).

Na ocasião, completa Schwinden,

“Alegava-se que o Centro do Professorado Paulista (CPP) só cuidava dos professores primários e que os secundários estavam sem uma entidade que os pudesse liderar. Esse primeiro movimento, de modo geral, foi realizado pelos professores efetivos, que eram poucos à época. Os professores eram nomeados interinamente, quase sempre por influência política. O professor interino ficava com a espada na cabeça; qualquer vereador analfabeto, quando o professor era um pouco mais exigente ou saía daquelas normas, vinha a São Paulo e, por meio de politicagem, conseguia exonerá-lo. O professor interino vivia em eterna instabilidade. Posteriormente, a Apesnoesp, numa batalha que entrou com o CPP, conseguiu a realização de concursos para ingresso e remoção, a partir de 1948”.

A Apesnoesp nasce em uma situação objetiva de democratização do Brasil, pós Estado Novo, em um período subsequente ao final da Segunda Guerra Mundial, além de que, em termos de educação, era um período de expansão do ensino secundário e normal. Essa situação era permeada por grandes contradições que se relacionam com o grande número de docentes contratados precariamente no período de expansão desse ensino. Essa situação gerava condições de trabalho também precárias, como a distribuição das aulas ordinárias e extraordinárias, o que gerava diferenças salariais, e incomodava os professores e professoras. Na década de 1950 a situação do ensino não satisfazia os docentes, havia problemas de lotação dos cargos, as vagas nem sempre correspondiam ao número de vagas, os salários atrasavam e as verbas eram precárias. Se os docentes efetivos sofriam com essas situações, os professores e

professoras contratadas a título precário se incomodavam mais ainda. Contudo a Apesnoesp no seu início se caracterizou como uma associação assistencialista.

Leituras sobre o sindicalismo docente de educação básica demonstram que a história da Apeoesp, assim como, a de outros sindicatos é rica em conquistas, enfrentamentos e muitas lutas. Sobre a Apeoesp e o sindicato dos docentes do ensino superior, Andes, tem-se a seguinte afirmação do sociólogo, Florestan Fernandes: “Entidades como a Apeoesp e a Andes já nasceram fora e acima das circularidades do paternalismo, do clientelismo e da inibição moral mal compreendida. Compuseram-se como formas de auto-organização coletiva dos professores, que cobraram da sociedade civil e do Estado o direito (e o dever) de falar grosso nas questões de níveis salariais, das condições de organização e funcionamento das escolas, do combate à ditadura e da defesa concomitante das liberdades civis e políticas, da democracia como governo e estilo de vida, etc. (Fernandes *Apud* Chaves, 1997: 156).

Mas, debruçando-se sobre os anos subseqüentes a sua criação, esse sindicato, à época uma associação de professores, nem sempre foi tão combativo, conforme expressa sua história.

“Desde sua fundação - em 1945, em São Carlos - até a deflagração da primeira greve em 1978, foram 33 anos em que predominou o assistencialismo na Apeoesp. Durante a ditadura militar, a entidade acomodou-se, adaptando-se ao regime autoritário, e afastando do conjunto da categoria, passando a orientá-lo no sentido de também se submeter às determinações oficiais. Todas as lutas da categoria eram encaminhadas ao departamento jurídico, fato que provocou comentário do então secretário da educação, José Bonifácio:” Os professores são sui generes porque as categorias profissionais em geral têm uma entidade de classe com um departamento jurídico. No caso dos professores é o contrário: um departamento jurídico é que tem uma entidade na categoria”. (História da Apeoesp. apeoesp.org.br).

Segundo relatos de professores e professoras, houve um tempo em que a Apesnoesp funcionava no escritório do seu Presidente, Raul Schwinden, que além de professor, era

advogado. Suas atividades se confundiam, pois encaminhava as causas dos professores e professoras, advogava e também exercia a função de Deputado Estadual.

O que se confirma, pelo relato do periódico da entidade, *Apesnoesp em Notícias* de março de 1972. O artigo dá a seguinte radiografia da Apesnoesp: “Durante muitos anos a Apesnoesp lutou com dificuldades financeiras. Não conseguia pagar o aluguel de uma saleta subalugada, seus arquivos durante alguns tempos estiveram em casa de professor. Houve época em que até o selo de uma carta enviada a um associado devia ser pago por membro da diretoria. Apesnoesp teve uma fase auspiciosa, quando o Presidente Raul Schwinden, acumulava os cargos de Presidente e Deputado, conseguiu nessa época, através da verba pessoal do Deputado comprar sua sede atual”.

Este processo de assistencialismo que impregnou a instituição nesse período, certamente deve-se ao modo como a associação foi criada, ao contexto político social que a condicionou e a consciência do professor em relação à profissão. A análise da produção acadêmica permite identificar que a profissão do professor quase sempre é vista como uma missão para a qual alguns são chamados a exercer. Uma vocação, um chamamento quase divino; Essa visão da profissão, muitas vezes internalizadas na consciência do professor e impregnada de ideologia, funciona como fator impeditivo para que este se identifique como um profissional, um trabalhador da educação e que, portanto deve-se organizar na luta pela defesa dos seus direitos.

Contudo, o assistencialismo desempenhado pela Apeoesp, durante alguns anos se restringia à assistência jurídica e era diferente do assistencialismo do CPP. Segundo Fassoni, em sua dissertação de mestrado apresentada à Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, PUC/SP, em 1991 “A Apeoesp oferecia aos seus associados orientação, assistência e providências de ordem individual e jurídica, o que resultou na caracterização da entidade como apêndice do seu departamento jurídico, e a manteve à margem do movimento sindical brasileiro” (Fassoni, 1991: 32). Já Vianna (1999), afirma que as opções recreativas oferecidas pelo CPP até meados dos anos 30 eram “atividades que propiciassem o convívio entre os professores, o acesso a eventos culturais e de lazer, como partidas de xadrez, bilhar, palestras pedagógicas, conferências literárias, filmes, passeios, exposições de flores”, (Vianna, 1999:

84) em detrimento de campanhas por melhoria salarial, questões de melhoria das condições de trabalho, etc. Esses assuntos, segundo a autora eram tratados com parcimônia pelo CPP.

Atualmente, a título de ilustração, a Apeoesp oferece aos seus associados, colônia de férias, serviços jurídicos, preparação de professores para concursos, formação sindical, programa de educação na tv, entre outras atividades, suportadas pela atividade maior, que é a defesa da categoria, fato que a legitima socialmente.

Porém, um fato significativo, é que consolidaria a Apeoesp como entidade sindical forte, foi o processo pelo qual esse sindicato passou e que resultou em um sindicato combativo, classista e de luta, senão vejamos:

“Ano de 1977, O movimento sindical encontrava-se em paralisia total. Nesse momento a Apeoesp atraiu a atenção dos professores ao desenvolver luta jurídica pela contratação de docentes precários. Os professores precários eram contratados temporariamente, sem amparo legal pela CLT e tornavam-se servidores sem concurso público. Alguns grupos que se propunham a organizar sindicalmente a categoria passam a acompanhar de perto o trabalho da entidade. Em maio, um abaixo-assinado com mil assinaturas solicitava a então diretoria da Apeoesp uma assembléia da categoria, que se realizaria no colégio Caetano de Campos”.
(História da Apeoesp www.apeoesp.org.br)

A partir daí a associação dos professores e professoras vai passar por um processo de lutas internas e externas que resultaria, no que se tem ainda hoje, um grande sindicato, uma referência para o Brasil. Foi um processo árduo, de forte resistência e combatividade, que fez com que a categoria se mobilizasse e abraçasse o seu sindicato como grande instrumento de conquistas sociais. Hoje a Apeoesp apresenta uma extensa lista de conquistas, que podem ser elencadas e que são fruto do compromisso com a organização da categoria. Esse fato é demonstrado a partir da pressão ainda no governo Maluf, em 1980, para a realização de concursos, possibilitando a efetivação de milhares de professores.

Sobre 1979, Milhomen relata:

“Só que a Apeoesp, eu num sei precisar isto, mas pelo menos a partir do fim da década de 70 com certeza, a Apeoesp se manifestou sempre contra aquela visão de que ela deveria ser, ou que

as entidades de professores devessem ser entidades de colaboração com o governo. Isso sim, a partir de 79 a Apeoesp rompe com isto. Até mesmo a então Confederação dos Professores do Brasil trazia essa característica, né. De ser composta por entidades que não necessariamente se assumiam como entidades sindicais, mas entidades educativas, entidades de professores, portanto, voltadas para a educação, para compreender os desígnios da secretaria de educação, para se colocarem como entidades auxiliares, para melhorar as relações, etc... e não necessariamente a contraposição que a apeoesp assume, não. Nós estamos aqui para defender os interesses de uma categoria profissional. Essa categoria profissional é assalariada, e tem, portanto interesses, que genericamente se chamam interesses sindicais. Então a Apeoesp, se assume, embora proibida por lei, a Apeoesp se assume como sindicato. E isso foi muito marcado a partir de 1978, 79. 78 como oposição, 79 já como direção”.

E ainda,

“Na verdade, esse direito de organização sindical para funcionários públicos vem em grande medida por este posicionamento da Apeoesp, que não foi único, mas foi, provavelmente pioneiro”.

Sobre essa questão o Professor relata:

“O próprio movimento sindical não reconhecia o sindicalismo de funcionários públicos. Isso tem a ver, muito a ver com aquela questão da unicidade sindical, que é uma questão que hoje a CUT combate, mas que era uma questão muito consolidada no sindicalismo brasileiro em grande parte por digamos assim, influência da atuação dos partidos comunistas, que entendiam dessa maneira. Essa é uma discussão longa, teórica, que vem lá de... ”E completa” Essa era uma disputa entre as organizações internacionais de sindicatos. Daí a expressão ‘sindicalismo livre’, né, que também era muito contestado. porque aí entra toda uma discussão a respeito do conceito de liberdade. Mas, enfim, o sindicalismo livre, ele se expressa como sendo uma contraposição àquele sindicalismo que era o sindicalismo estatal, sindicato único. Aqui, embora o Estado não fosse um Estado, digamos assim, do socialismo real, o socialismo como era conhecido, mas aqui também o sindicalismo recebeu muito essa influência da militância do partido comunista em prol de um sindicato único. E isso também foi muito reforçado pela legislação trabalhista no

país. A dita legislação varguista, que criou também o sindicato, a legislação sindical, a estrutura sindical legal, a qual a CUT se contrapunha. Mas a CUT é recente também. Então quando a Apeoesp começa este posicionamento, aquilo era uma novidade. Como que uma associação de funcionários públicos se pretende sindicato? Sindicato é aquele que tem representação legal, que recebe imposto sindical, etc... A Apeoesp nunca foi isso, portanto quando começa esse movimento que resulta na criação da CUT, entre outras organizações sindicais, havia mesmo uma resistência à participação de funcionários públicos. A Apeoesp, por exemplo, encontrou com muita dificuldade. Quer dizer, ela teve que brigar para ser aceita no meio sindical”. A CUT é a Central Única dos Trabalhadores, que foi criada em agosto de 1983.

Em seguida o Professor Milhomen falou do histórico Congresso de Lucélia.

“Em meados para o fim da década de 70, os professores começaram a se organizar como em outras categorias, era o fim da ditadura. Houve um período em que a organização era absolutamente proibida e aí semiclandestinamente os professores, entre outros, começaram a se organizar. Organizaram-se como, aqui em São Paulo, como um movimento pela união dos professores que se dividiu. A melhor tradição da esquerda, né. Dividiu-se e dessa divisão resultaram duas organizações. Semiclandestinas. Eu digo semi porque elas se reuniam abertamente, mas, digamos assim, com aqueles cuidados todos que eram compreensíveis na ditadura e também pelo fato de que muitas das pessoas que atuavam nesses movimentos também participavam de organizações que pesavam mais pela clandestinidade, porque essas eram mais perseguidas. Entre elas, o MEP, mas também o partido comunista, o partido comunista do Brasil, todas aquelas organizações que havia no período da ditadura e que depois, algumas continuaram e outras foram absorvidas pelos partidos políticos. Então estes movimentos nos anos 76, 77, se organizaram pedindo à Apeoesp que convocasse uma assembléia. Então, veja que esses movimentos foram se apoiar em uma formalidade. Foram pedir a organização, que ela organizasse, convocasse uma assembléia dos professores. Fizeram um abaixo-assinado, pedindo à diretoria da entidade que convocasse uma assembléia de professores para discutir assuntos de interesse dos professores. Eu num me lembro exatamente qual era a pauta de reivindicações original, mas essa pauta se mostrou depois uma coisa, nossa, gigantesca na assembléia. Houve até um colega que brincou dizendo que cada Professor que tinha entrado em greve, que resultou numa greve isso, cada Professor tinha uma reivindicação diferente. O meu

caso é o seguinte...Então, uma coisa que virou brincadeira depois. Mas, enfim. Tendo recebido este abaixo-assinado com esta solicitação, a diretoria da Apeoesp foi tomada de surpresa e resolveu convidar, convocar uma assembléia de professores. Só que os grupos vinham se organizando já. MUP, MOAP, e outros. Os grupos que participavam MUP, MOAP e depois convergência socialista, e depois sei lá mais quem. Esses grupos vinham se preparando para esta assembléia. Achavam, todos nós achávamos, que éramos marinheiros de primeira viagem, que nós íamos ser, tomar muito cuidado para não sermos ludibriados pelos, como se chamavam, pelegos. Que eram raposas, ladinos e tal. Na verdade, não foi isso que aconteceu. Na verdade, os dirigentes da entidade, a diretoria da entidade é que se mostrou absolutamente despreparada para enfrentar aqueles grupos que vinham se preparando já. Estavam muito mais preparados para aquela situação que imaginavam que estavam. Isso resultou a criação de uma comissão aberta de mobilização e ao mesmo tempo, de um abaixo-assinado a ser encaminhado agora ao governador, secretário de educação, governador de Estado, sei lá, pedindo aquelas reivindicações. Portanto, a partir deste momento, aqueles movimentos que eu tinha chamado de semilegais ganham mais um espaço legal, que era aquela comissão aberta. Então a diretoria da apeoesp viu-se agora com este caroco para ser engolido. Provavelmente, foram procurados pelo DOPS, eu num tenho certeza, ou se foram eles mesmos que procuraram o DOPS, a verdade é que depois muitos de nós fomos convocados, fomos intimados ao DOPS e lá ficamos sabendo que a diretoria da Apeoesp tinha sim dado declarações ao DOPS, ninguém sabe se por iniciativa própria, isso eu num me lembro, num sei. Se por iniciativa própria ou não. Mas o que é certo é que disso resultou em processos, pela lei de segurança nacional. Muitos foram processados e absolvidos. Absolvidos posteriormente. O que foi mais uma conquista que alimentou o movimento. Mostrando que estas pessoas estavam certas e tal e tal. Então a diretoria da apeoesp, por esses encaminhamentos acabou se transformando num empecilho, num obstáculo. Então, o movimento inteiro ganhou características de movimento contra a diretoria da Apeoesp e disso resultou uma chapa de unidade que também precisava contemplar o estatuto da Apeoesp. Muitos daqueles militantes não tinham as condições estatutárias necessárias para serem candidatos...’’⁶

⁶ O MEP era a sigla para o Movimento de Emancipação do Proletariado; MUP Movimento de União dos Professores e o MOAP, Movimento de Oposição Aberto dos Professores. Já o DOPS era o Departamento de Ordem e Política Social, organismo de repressão do governo militar, cuja ditadura durou mais de 20 anos.

O Estatuto construído em Lucélia e tentava barrar as mudanças na Apeoesp, para tal vejamos o relato do Professor Milhomen.

“Em Lucélia houve mudanças, mas a mudança mais importante não foi nem essa, que viessem impedir a candidatura. A mudança era que as assembleias para serem convocadas precisavam ter condições tão draconianas que era impossível se convocar uma assembleia. Mas as assembleias foram convocadas assim mesmo e a partir daí com ou sem a Apeoesp...”

Em seguida o Professor fala sobre o grupo que ganha a eleição e vence a situação.

“Ganha a eleição e toma posse. Toma posse com medida judicial porque eles criaram obstáculos. Mas os obstáculos foram sempre superados, então, a sede da Apeoesp foi ocupada não por causa das eleições. Foi ocupada na primeira greve. Ela num foi ocupada, ela foi solicitada. Então, como eu disse, a diretoria num estava, ela num era uma diretoria contra o movimento, eles eram provavelmente amedrontados, acomodados. A situação era uma situação confortável para eles anterior, que eles eram diretoria num precisavam nem fazer campanha para se eleger. Provavelmente precisavam dizer: ô gente, votem lá, vai lá, a gente precisa. Eles recebiam as contribuições. O que eles tinham que fazer num era muita coisa. Não acredito que usufríssem pessoalmente, para dizer assim, mas era uma situação confortável. De ser direção de uma entidade sem agitação nenhuma. Então eu acho que mais eles foram tomados por esse movimento, foram contestados, foram tomados de surpresa do que propriamente... Mas de qualquer maneira se contrapuseram. E em tendo se contraposto, porque estavam perdendo suas posições, o movimento todo se configurou como um movimento de oposição à diretoria. Bem, respondendo objetivamente à sua pergunta, na greve a intenção do movimento era envolver a entidade porque isso fortaleceria perante os outros professores e tal. Então um grupo, essa comissão formada na assembleia da greve foi a apeoesp solicitar como associados uma sala para a direção do movimento. Então a comissão, que se chamava comando geral de greve, instalou-se dentro da Apeoesp. Num chegou a ser uma invasão, porque ela foi consentida. A diretoria da Apeoesp teve que ser concessora, ela teve que ceder. Ela num tinha força para se contrapor”.

Em seguida o Professor Milhomen fala de quando no Governo Maluf há a proibição do desconto em folha, no holerite, da contribuição. Aí teve uma queda de arrecadação e a nova diretoria passou por grandes dificuldades.

“A diretoria da Apeoesp, essa nova diretoria já colidiu com o governo Maluf. Então uma dos instrumentos que o governo usou para breçar o movimento foi tentar estrangular economicamente a Apeoesp. Como fazer isso? Os professores descontavam, como descontam hoje a sua contribuição para a entidade nos seus respectivos holerites. Então o governo do estado cortou o desconto em folha. E tendo cortado o desconto em folha, isso abalou muito a apeoesp. E a apeoesp teve que encontrar outras formas de arrecadação. Enfim, durante todo o período Maluf uma das formas de se contrapor a isso foi através do encaminhamento de ações judiciais. De vez em quando vinha uma decisão da justiça que nos favorecia, aí o governo recorria, aí nós recorriamos. Então, a gente ficou equilibrado com o governo Maluf por períodos que havia arrecadação, períodos em que não havia. De certa maneira aqueles militantes, pode-se dizer que pagavam para militar. Foi um período muito difícil. Bonito, glorioso.”

Por fim, o Professor fala da época Franco Montoro.

“O governo Montoro uma das primeiras decisões do governo foi conceder novamente. Uma das primeiras decisões que nos dizia respeito foi voltar o desconto. E aí nós conseguimos reintroduzir. Nós não fizemos um por um, nós reintroduzimos todos aqueles que tínhamos perdido anteriormente. Então de repente a entidade se viu com uma estrutura novamente. Digamos assim, para ressurgir dos escombros. Não das cinzas, mas dos escombros com certeza”.

A Apeoesp consegue se transformar de associação assistencialista para sindicato combativo, colecionando, fatos de resistência e de luta, ao longo de sua trajetória histórica. Embora estudos atuais sinalizem para uma queda no número de filiados, mesmo assim continua sendo um sindicato com uma representatividade tão ampla e com um número significativo de filiados. Um sindicato, com uma organização fortemente estruturada, com

demonstrações de alto grau de mobilização. Ainda em 2006, ou seja, recentemente, reuniu em ato público, na Assembléia Legislativa de São Paulo, cerca de mais de 30.000 professores e professoras para se manifestar contra a demissão de docentes admitidos em regime de contrato temporário (ACT) e em defesa da escola pública.

d. ASSOCIAÇÃO DE PROFESSORES APOSENTADOS DO MAGISTÉRIO PÚBLICO DO ESTADO DE SÃO PAULO – Apampesp.

A necessidade de ter uma organização específica pela luta em favor de dos professores e professoras aposentados, é decorrência da ofensiva que esse setor tem sofrido nas últimas décadas. Com o fim das políticas do Estado do bem estar social e a implantação de políticas do Estado mínimo, os governos têm procurado não mais ofertar direitos, como saúde, educação, segurança, habitação, etc. O Estado neoliberal atual se vê desobrigado, e se mantém forte apenas em aspectos que garantam a liberdade de mercado e a manutenção do *status quo*.

Hoje os trabalhadores se vêm mais na luta pela manutenção de alguns direitos conquistados do que propriamente pela conquista de novos direitos. Os aposentados do mundo e, especialmente, dos países periféricos sentem que essa luta tem sido cada vez mais difícil e, ao mesmo tempo, cada vez mais necessária.

Nesse sentido surge a idéia de se fundar uma associação. Assim, a Associação de Professores Aposentados do Magistério Público de São Paulo - Apampesp nasceu da luta dos professores aposentados contra essa política, ainda no governo Quéricia, na década de 1980.

A insatisfação contra a política do governo, que rompe com a isonomia salarial e estabelece gratificações para os professores e professoras da ativa, foi o principal motivo que levou os aposentados e aposentadas a se mobilizar. Somado a isso, um grupo de docentes aposentados reuniu-se, percorrendo as entidades de classe, lutando contra a instituição de gratificações, consideradas injustas e discriminatórias, pois estabelece desigualdade de tratamento entre ativos e aposentados. Porém essas entidades associativas e sindicais não respaldaram sua luta, na expectativa desses docentes.

A política de gratificações instituída em 1988, prejudicando o professor aposentado, incentivou este grupo de idealistas de São Paulo, a iniciar uma luta específica a favor dos docentes inativos.

Pensou-se, então, conforme relato dos professores e professoras entrevistados na Apampesp, em ações concretas: a primeira foi visitar a Assembléia Legislativa, fazendo moções junto aos Deputados e fazendo instâncias na Comissão de Educação, pedindo apoio às reivindicações. Em segundo lugar, foram feitas visitas às entidades representativas do magistério, para reivindicar um trabalho conjunto, uma vez que essas possuem departamentos próprios que cuidam das questões dos aposentados. Em terceiro lugar, no interior do Estado, estabeleceram-se contatos com associações locais, aumentando assim a adesão ao movimento, nas diversas regiões paulistas.

Em 1994 o grupo de docentes aposentados prosseguia esse trabalho, participando de debates com representante do candidato ao governo do Estado, Mário Covas, levando suas reivindicações, embora a principal fosse, basicamente, a de extensão e incorporação das gratificações, que concedidas aos professores em atividade e não eram repassadas aos aposentados. O movimento crescia e, se sentindo discriminados, os mestres aposentados viam seus proventos defasados, em relação aos da ativa.

Ao ouvir os colegas, declaravam os aposentados, a sensação que se tinha é de que o professor aposentado acordava, sentindo que nunca seria tarde para continuar sua luta, na defesa de seus direitos. Dessa forma, continuaria ensinando o que sempre soubera fazer, o respeito mútuo, a luta pela dignidade, pela justiça, e continuaria contribuindo para formação do Cidadão! Para isso, encontros de professores aposentados foram realizados nas cidades de Campinas, São Carlos e Ribeirão Preto.

Em 18 de outubro de 1994, numa Assembléia Geral de Professores Aposentados realizada em Ribeirão Preto, com presença de participantes de São Paulo e inúmeras cidades do Interior, nascia a Apampesp, cujo objetivo é, entre outros, de lutar por uma política salarial justa e digna, restabelecendo o respeito e dignidade ao professor aposentado.

Hoje, a Apampesp é uma realidade. Sua sede central funciona no município de São Paulo e possui sedes regionais nas cidades de: Adamantina, Araçatuba, Araraquara, Assis,

Bauru, Campinas, Fernandópolis, Lins, Marília, Mogi das Cruzes, Presidente Prudente, Ribeirão Preto, São José do Rio Pardo; além de escritórios regionais em: Botucatu, Franca, Ituverava, São José do Rio Preto e Socorro. Possui um patrimônio acumulado em treze anos de existência, doze regionais instaladas em sedes próprias e possui três conjuntos na capital, sede da Associação.

Segundo o site da associação consta do seu histórico que a Apampesp jamais se deixará vencer por pequenos obstáculos, continuando na sua grande caminhada, perseguindo seus objetivos e lutando por tudo aquilo a que se propôs, em benefício do professor aposentado e, por extensão, pelos futuros aposentados do magistério público. Portanto um tipo de luta que exige um acompanhamento constante. Luta pelos direitos incorporados ao patrimônio funcional do aposentado e do pensionista, pela sua saúde e por um regime próprio e justo de previdência pública, que mantenha os direitos conquistados durante 30, 35 ou 40 anos de serviço dedicado à formação do cidadão paulista.

2ª PARTE: DIALÉTICA DA SUBJETIVIDADE DOCENTE

5º CAPÍTULO

METODOLOGIA

SOBRE OS PARTICIPANTES

Os professores e professoras que participaram da pesquisa foram escolhidos entre aqueles que respondessem aos seguintes critérios: tempo longo de vida, (o que significava acúmulo de experiência) e ter participado da vida sindical, na liderança ou na base. As entrevistas com os participantes da pesquisa foram realizadas nas sede das associações e do sindicato, com exceção de uma que foi realizada na residência do docente. Ao ser recebida na casa dessa professora em Santo André, chamou atenção o fato de que sendo uma professora aposentada, (69 anos), que se encontrava enferma, estava lendo ainda sobre educação. Isso poderia ser um simples dado, se não demonstrasse o compromisso e a paixão dessa professora pela profissão, assim, como as dezenas de professoras aposentadas que até hoje vão às ruas, se fazerem presentes nas mobilizações e passeatas. Foi esse tipo de docente que participou da pesquisa.

A princípio a idéia era se concentrar nos professores e professoras sindicalizados à Apeoesp. À medida que as leituras foram sendo realizadas, percebeu-se que seria interessante diversificar os participantes entre docentes que fossem associados e filiados à Liga do Professorado Católico, LPC, ao Centro do Professorado de São Paulo, CPP e a Associação de Professores Aposentados do Magistério Público de São Paulo, Apampesp.

A opção pela adoção das instituições, LPC e CPP deu-se após a constatação de que em suas trajetórias essas instituições apresentam continuidades e rupturas em relação à Apeoesp. Continuidades identificadas nas suas origens, nas pessoas que as construíram e nas suas dinâmicas. Rupturas, por exemplo, nas concepções de sindicalismo em determinados períodos, nas ações e posições tomadas na suas trajetórias de luta. A opção pela Apampesp deve-se ao fato de que nessa Associação, os professores e professoras aposentados se faziam mais presentes. Ao selecionar dois critérios, que eram idade e experiência sindical,

coincidentalmente, percebeu-se que um traço comum aos participantes era de que a maioria eram docentes aposentados.

Mesmo envolvendo outras instituições, contudo, é a Apeoesp, que se constitui o objeto de concentração deste estudo. Os motivos são os originais, 1. Densidade docente, é o maior sindicato de docentes de educação básica do Brasil; 2. Estar circunscrito a um grande centro urbano; 3. Baixa produção acadêmica, no que se relaciona ao tema sindicalismo tardio; 4. Relevância da Apeoesp no cenário nacional.

Uma das dificuldades encontrada foi que nas instituições de um modo geral, os docentes, a maioria aposentada, só comparecia em dias específicos, para atividades específicas, nem sempre se dispoñdo a participar da pesquisa. Nesse sentido, contou-se com a colaboração da secretaria das associações e sindicato na localização e mobilização dos professores e professoras para participar da entrevista. Outro esquema que funcionou nessa mobilização foram os plantões realizados nessas entidades. Por exemplo, na Apeoesp foi designada uma sala específica para que pudesse desempenhar esse trabalho. Então foram realizadas 20 entrevistas. Dos 20 participantes, 15 (75%) são do sexo feminino e 5 (25%) do sexo masculino.

Uma entrevista requereu que eu me deslocasse para o domicílio da entrevistada, uma vez que a professora se encontrava enferma, fato já mencionado. A entrevista extrapolou o tempo e foi um encontro muito enriquecedor.

Para que se tenha uma compreensão do processo empírico convém que se faça uma caracterização dos participantes, aspectos que serão abordados a seguir, porém, a sua abrangência remete a reflexão de que esta pesquisa enfoca a questão do tempo, na sua concretude, o tempo como condição da existência humana. Discussão complexa, preocupação constante da humanidade.

Implica o tempo, quando aborda o aparecimento do sindicalismo operário e docente, o tempo como critério na escolha dos participantes da pesquisa e o tempo existencial dos participantes. Do professor e da professora consigo mesmos, com sua subjetividade.

Ao retornar ao movimento docente na Universidade de Brasília em 1988, senti o impacto do tempo. De repente, em uma assembléia de professores e professoras percebi o quanto o tempo havia passado. Docentes de cabelos grisalhos, marcados pelo tempo e ainda

na luta. Essa situação gerou dois sentimentos, um de impotência, pois veio a percepção de que uma vida estava sendo gasta na luta e a vitória não se fazia presente, a outra, porém positiva, de que havia ainda forças para a luta continuar e que a mudança da sociedade era um eterno “vir a ser”, que não cabia dentro de um espaço de uma vida. Nesse sentido, questionei meus valores, porque o tempo de construir e de lutar não pode estar circunscrito apenas à juventude. Enquanto há vida há luta, enquanto há contradições sociais há sempre porque se lutar. Nesse sentido, as questões do tempo, das lutas, têm que ser sempre resignificadas.

Esta pesquisa envolve o conceito, tardio, como algo que se relaciona com o tempo. O que seria o tempo certo? O que seria tardio? Quais as implicações de algo não ter acontecido a tempo. Embora não seja objeto deste estudo aprofundar esta questão, pois, a pesquisa define apenas a constatação, tardio ou não tardio, parte-se do pressuposto que os ciclos de vida devem ser vividos em seu tempo. E que, se os trabalhadores vivenciam juntos suas lutas, a força pode ser potencializada, o poder das conquistas e transformações também.

Ao se tratar da subjetividade dos docentes, o tempo se impõe. Talvez essa deva ser também uma questão que mereça ser resignificada entre nós, professores e professoras, sujeitos que estamos aos limites e possibilidades do tempo.

A opção pelos participantes esteve diretamente relacionada com o ciclo de vida denominado, velhice. Velhice aqui entendida na perspectiva abordada por Erikson (1998: 89), como o período da integridade, como o período da sabedoria, o período em que a experiência se encontra acumulada, entre outras características.

Conforme a tabela 01, as idades dos participantes, à época da entrevista, variavam de 58 a 89 anos, com uma média de 71,8 anos e desvio padrão de 8,7 anos. Dos 20 participantes, 1 optou por não expor a idade.

Embora, nem todos os participantes da pesquisa estivessem no ciclo de vida caracterizado pela velhice, chamou a atenção à atitude da professora que se negou a declarar sua idade. Como as professoras da Liga do Professorado Católico de São Paulo, optaram por conceder a entrevista juntas, e essa professora pertence à Liga, quando indagadas sobre sua idade, a referida professora, disfarçou, levantou-se e saiu da sala, somente retornando após essa questão.

Tabela 01: Idade dos participantes	
Nome	Idade
Ber	67
Car	58
Fran	58
Ge	67
Glo	69
Ig	73
Jan	76
Leo	72
Ame	-----
Ali	88
Mal	89

Lor	80
Lu	68
Mar	74
Mom	70
Gum	58
Ro	72
Zen	72
Zil	80
Wa	74
Média	71,8
Desvio Padrão	8,7

A compreensão dessa atitude revela-se quando se lê Erikson (1998: 95) “Um ancião em seus oitenta e noventa anos também pode ter experienciado muitas perdas, algumas de relacionamentos distantes e algumas de relacionamentos mais profundos e íntimos – pais, parceiros, e, inclusive, filhos. Existe muita tristeza a ser enfrentada e também um claro anúncio de que a porta da morte está aberta e não tão longe”. A consciência da finitude da vida provoca entre as pessoas reações diferentes e, dignas de respeito.

Continuando com a descrição dos envolvidos na pesquisa, de acordo com a tabela 02, dos 20 participantes, 12 (60%) são associados ao CPP, 12 (60%) são associados à Apeoesp. Destes, 5 participantes (25%) são associados a ambos os sindicatos. Além disso, 7 (35%) também fazem parte da Apampesp; 3 (15%) da LPC; 2 (10%) do Sindicato de supervisores do magistério no Estado de São Paulo (Apase); 1 (5%) faz parte da direção da CNTE; 1 (5%) fez parte do Sindicato dos Professores de São Paulo (Sinpro-SP) e 1 (5%) faz parte da Apeoesp, desde o período em que esta se chamava Apesnoesp (tabela 2).

É comum que professores e professoras em São Paulo se filiem a uma ou mais associações sindicais. Isso reflete por um lado, a complexidade do trabalho do magistério, por exemplo, um docente pode ser professor e diretor escolar, podendo participar de duas instituições organizativas ao mesmo tempo. Por outro lado, os sindicatos e associações oferecem um amplo leque de prestação de serviços que se completam. Enquanto no Centro do Professorado Católico o aspecto de cultura e lazer eram predominantes, na Apeoesp os

embates com as questões trabalhistas com a Secretaria de Educação são mais fortes. Contudo, pode-se depreender no geral, que essa situação pode refletir que o docente se sente cada vez mais compelido a se proteger contra as investidas das políticas estabelecidas contra os trabalhadores, contra suas conquistas sociais nesse processo de luta das organizações associativas e sindicais.

Tabela 02: Sindicatos e associações aos quais os participantes são ou foram associados

	APEOESP	APESNOESP	CPP	APAMPESP	LPCSP	SINPRO	APASE	CNTE
Ber	X							
Car	X							
Fran	X					X		X
Ge	X		X					
Glo	X		X					
Ig	X		X	X				
Jan			X	X				
Leo	X			X				
Ame			X		X			
Ali			X		X			
Mal			X		X			
Lor			X					
Lu			X	X			X	
Mar	X							
Mom	X	X						
Gum	X							
Ro	X		X	X				
Zen	X							
Zil			X	X				
Wa			X	X			X	
%	60	5	60	35	15	5	10	5

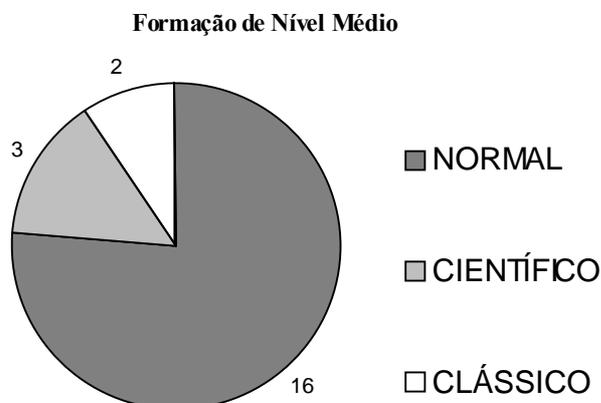
Embora *a priori* pareça, a pluralidade de representações, expressa na filiação a mais de uma organização sindical, não é uma questão simples. Tem relação direta com a história das associações e sindicatos, com a formação da categoria, com a estruturação e importância econômica e social do segmento e ainda, com o trabalho desenvolvido pelos docentes, enfim, com a capacidade de ação coletiva das associações e sindicatos.

Em relação à formação dos docentes, verificou-se que, dos 20 participantes, 16 possuem formação de nível superior, sendo 2 com pós-graduação. Apenas 4 tem como maior formação o curso normal. Dos 20, apenas 4 não cursaram o magistério (normal). Dentre os 16 participantes com nível superior, observa-se uma formação bastante diversificada, entretanto, verifica-se uma maioria com formação em ciências humanas (13 participantes, 81,25%); 2 (12,50%) com formação em saúde e apenas 1 (6,25%) com formação em ciências exatas. A tabela 03 e os gráficos 01, 02, 03 demonstram tais dados.

Tabela 03: Formação profissional dos participantes.

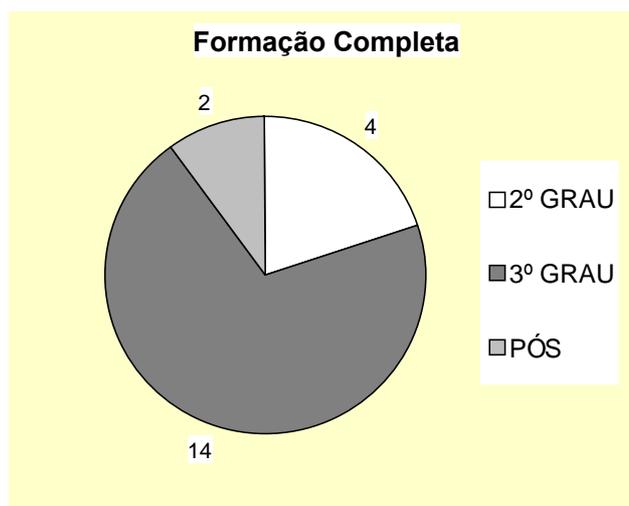
Formação Profissional						
Nome	Normal	Científico	Clássico	Técnico	Nível superior	Pós-graduação
Ber	X			X (contabilidade)	História	
Car	X	X			Biologia	
Fran		X			Artes plásticas	
Ge	X				Sociologia	
Glo	X				Música	
Ig	X				Educação Artística	
Jan	X				Pedagogia	Orientação Educacional
Leo	X				Pedagogia	
Ame	X					
Ali	X					
Mal	X				Enfermagem	
Lor	X					
Lu	X				Pedagogia e Turismo	
Mar			X		Geografia	
Mom		X			Matemática e Física	
Gum			X		Geografia	
Ro	X				Pedagogia	
Zen	X				Pedagogia	
Zil	X					
Wa	X				Pedagogia	Esp Adm e Supervisão Escolar

Gráfico 01: Distribuição do tipo de formação de nível médio dos participantes



Esse gráfico indica que a maioria da amostra (16 participantes) fez o curso normal. Houve um caso em que o participante fez curso normal e científico paralelamente. Importante que a formação dos professores e professoras privilegiassem a formação do magistério (curso normal). Independente das motivações pela escolha dessa opção profissional, fazer o normal significa direcionar sua carreira. Mesmo o professor que fez normal e científico, segundo declarações suas, deveu-se ao fato dele querer uma formação mais “humanista”.

Gráfico 02: Quantidade de professores e professoras que cursaram até o nível médio, superior ou pós-graduação.

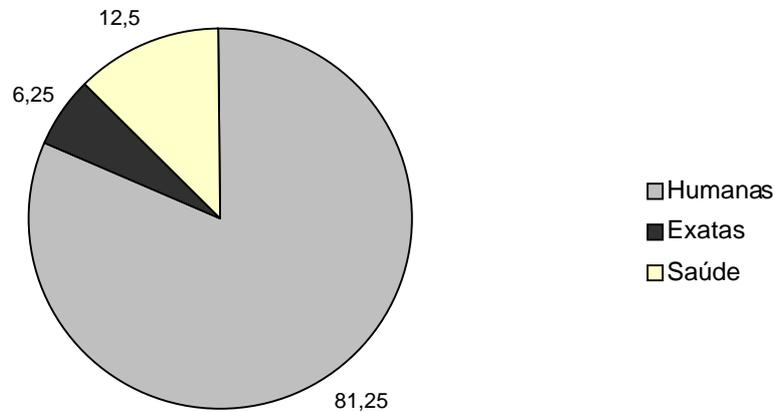


Esse dado pode indicar que os professores ao longo da sua trajetória profissional sentiram a necessidade de complementar sua formação. Poucos se contentaram em ficar apenas com o curso normal. Se por um lado isso é altamente positivo, pois envolve ampliação da formação, profissionalização, por outro, demonstra que as exigências do mercado de trabalho tendem a demandar cada vez mais uma escolarização mais extensa, sem necessariamente, implicar em significativas mudanças salariais.

Carvalho, (2003: 168) ao escrever sobre educação e formação profissional na perspectiva dos trabalhadores, tendo como foco a apropriação por parte dos trabalhadores sobre o tipo de formação e processos pedagógicos, afirma o valor da profissionalização dos educadores, “não se pode esquecer, também, que numa sociedade, onde o conhecimento se alça à posição central, tanto as pessoas, quanto as atividades ligadas à produção e distribuição do conhecimento, assumem um papel estratégico. Nesse sentido, é fundamental a disputa pela apropriação da escola, enquanto um lugar onde se constrói e se distribui o conhecimento e, portanto, assumir o poder de decisão sobre o que se ensina e de quem tem acesso a essa aprendizagem. Deste ponto de vista, a questão da profissionalização dos educadores, assume uma posição central”

Gráfico 03: Porcentagem de professores e professoras que se graduaram nas áreas de humanas, exatas ou saúde.

ÁREA DE FORMAÇÃO



Em relação à data de ingresso no magistério os dados demonstram que, dentre 19 participantes (um não forneceu a informação), 8 (42,1%) iniciaram o magistério na década de 50; 6 (31,58%) na década de 60, 2 na década de 30 (10,53%) e 2 (10,53%) na década de 70 e apenas 1 (5,26%) na década de 40. Tal dado pode ser observado na tabela 04 e no gráfico 04.

Tabela 04: Ano de ingresso no magistério de cada participante e porcentagem em cada década.

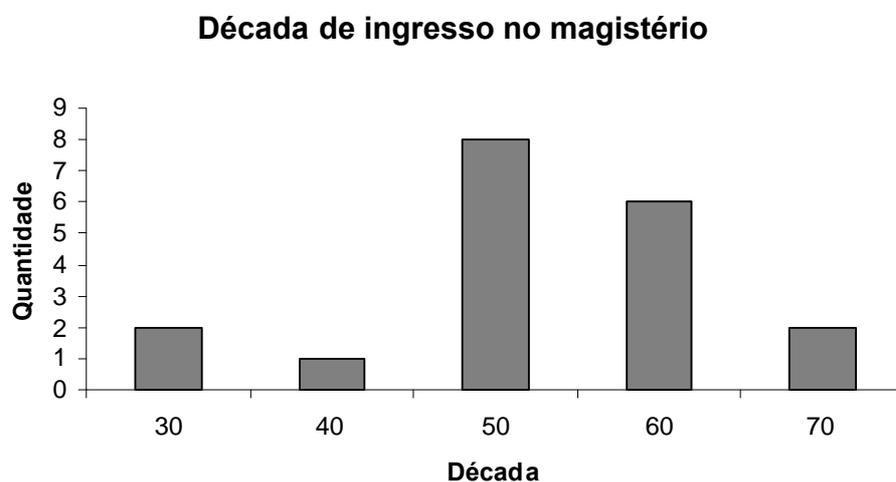
	Quantidade	%
1930	2	10,5
1940	1	5,2
1950	8	42,1
1960	6	31,5
1970	2	10,5

Segundo Bosi (2003), “a história, que se apóia unicamente em documentos oficiais, não pode dar conta das paixões individuais que se escondem atrás dos episódios” (Bosi, 2003: 15). Nessa perspectiva, a opção por professores e professoras que já acumulavam vivências associativas e sindicais foi fundamental. Esses docentes têm em si, a memória da história dessas organizações, portanto, são os maiores protagonistas dessa tese, pois se entende ainda

como essa autora que, “a memória dos velhos pode ser trabalhada como um mediador entre a geração e as testemunhas do passado. Ela é o intermediário informal da cultura, visto que existem mediadores formalizados constituídos pelas instituições (a escola, a igreja, o partido político, etc.) e que existe a transmissão de valores, de conteúdos, de atitudes, enfim, os constituintes da cultura” (Bosi, 2003: 15). Assim, também a cultura associativa e sindical do passado dos docentes de educação básica do ensino oficial do Estado de São Paulo se revela na fala dos professores e professoras.

Esses professores e professoras acumulam anos no magistério e embora não se encontrem na ativa, em termos de ministrar aulas (apenas três ainda não se aposentaram), são pessoas que se encontram em atividade na militância associativa e sindical. Apenas uma professora, se encontrava afastada da luta sindical por sua condição de saúde, se encontrava enferma. Contudo me apresentou seu livro de cabeceira, o último livro lançado, à época, sobre Paulo Freire.⁷

Gráfico 04: Quantidade de participantes que ingressaram no magistério por década.



⁷ Souza, Ana Inês. (Org.). Paulo Freire: Vida e Obra. São Paulo: Expressão Popular, 2001.

SOBRE OS INSTRUMENTOS UTILIZADOS

Para a estruturação da pesquisa foram utilizados três tipos de fontes: 1) depoimentos dos professores e professoras, colhidos por meio de entrevista semi-estruturada e que serão apresentados a seguir; 2) fontes primárias, como documentos de valor histórico, atas de reunião de fundação das associações pesquisadas e anuários estatísticos do Brasil; 3) fontes secundárias, como periódicos, jornais, bibliografias específicas das instituições associativas, sindicais; dissertações e teses acadêmicas.

Entre as dissertações consultadas duas merecem ser destacadas. A dissertação da Professora Maria Isabel de Almeida traça o perfil dos professores da escola pública paulista; apresentada à Faculdade de Educação da USP (FEUSP) em 1991. Essa autora apresenta um rico trabalho, com dados estatísticos, resultantes de estudos realizados com 203 professores de 5ª a 8ª séries e conclui, entre outros aspectos, que: a profissão hoje é predominantemente feminina; que existe um empobrecimento da categoria e apresenta a origem social desses professores: “50% dos pesquisados são oriundos de famílias trabalhadoras do setor de serviços, que na segunda metade deste século alcançou uma forte expansão em consequência do desenvolvimento urbano e constituiu-se no grande empregador da população que migrava para as cidades em número crescente. Outros 32% originam-se de famílias que estavam ou estão diretamente ligados à terra, quer como proprietárias ou como assalariadas; portanto seus filhos viveram o processo migratório, enfrentando consequências como a perda das raízes culturais e da identidade” (Almeida, 1991:41).

Outra dissertação, de autoria da Professora Rosário S. Genta Lugli, faz um estudo sobre o Centro do Professorado Paulista no período de 1964 a 1990, apresentada também à FEUSP, em 1997. Entre outras conclusões essa autora afirma que “a figura do professor como sacerdote e, até mais fortemente que esta, como profissional liberal continua como ideal no Periódico da entidade” (Lugli, 1997:159). Tais conclusões corroboram com os resultados da pesquisa realizada neste estudo.

Há ainda, na literatura, trabalhos que auxiliam na compreensão da gênese do movimento organizativo dos professores e professoras do ensino oficial do Estado de São Paulo. A tese de Bárbara Catani sobre a Revista de Ensino da Associação do Professorado

Público de São Paulo, apresentada à FEUSP em 1989, é um exemplo. Essa tese demonstra que a publicação dessa revista e a atuação dessa entidade serviram para iniciar a luta salarial e instaurar o debate entre os profissionais de educação, iniciando a organização do campo profissional.

Nesse mesmo sentido, tem-se a tese da Professora Ilíada Pires da Silva, também sobre essa Associação Docente, enfocando a fase de 1901 a 1910 e apresentada a FEUSP em 2004. Tal trabalho demonstra que a partir da análise dessa entidade é possível se estabelecer uma identidade sócio-profissional do magistério, à época. Silva constrói um perfil assentado na crença da superioridade moral dos professores. Como os docentes que construíram essa associação eram oriundos da primeira escola normal de São Paulo e ser normalista significava fazer parte de uma elite, esses professores constituíam-se em uma elite profissional.

Trabalhou-se também com uma literatura específica sobre educação e trabalho, que serviu de suporte as análises, bem como as construções teóricas das categorias, das discussões apresentadas nos capítulos e na conclusão da tese. Constam dessa bibliografia algumas leituras realizadas durante os cursos de doutorado, da participação em seminários, encontros e ainda, leituras sugeridas pelos professores e professoras do Instituto de Ciências Sociais da UnB e da Universidade de Lisboa.

Quanto ao roteiro da entrevista, a princípio, a sua elaboração considerava apenas os professores e professoras da Apeoesp. Na medida em que houve necessidade da participação de docentes das outras instituições associativas e sindicais, esse roteiro foi sendo adaptado. Outra observação é que nem todos os dados colhidos foram trabalhados nesse estudo, por exemplo, as questões relacionadas a ingresso, lotação, remoção e carreira, como exigiam um acompanhamento da evolução desses elementos em toda a trajetória associativa e sindical, optou-se por trabalhá-los e aprofundá-los em um artigo ou algum debate específico.

Em relação às fontes primárias, a dificuldade para localizá-las foram grandes. Nos documentos que se encontram na Apeoesp, é possível constatar que: o próprio sindicato não valoriza o seu passado. Tal afirmação é facilmente verificada quando se observam as falas dos professores e professoras no sindicato; os textos das publicações, em que o passado da Apeoesp, anterior à década de 1970, é tratado como assistencialista. A impressão é de que esse passado não se constitui um valor para os sindicalistas. Um exemplo disso é o próprio texto da

história do sindicato, publicado no seu site.”Desde a sua fundação – em 1945, em São Carlos – até a deflagração da primeira greve em 1978, foram 33 anos em que predominou o assistencialismo na Apeoesp” (www.apeoesp.org.br de 12/02/2008). Daí a história continua como se essa fase anterior não tivesse tido nenhum significado.

Ter sido assistencialista é uma mácula que a maioria dos sindicalistas militantes procuram esquecer nesse sindicato. Mesmo as dissertações e teses, sinalizam para duas grandes fases na história da Apeoesp, anterior e posterior a 1978⁸. Mas, a história da Apeoesp é muito rica, seja ela no período assistencialista ou não.

Também é lamentável o trato com que a Liga do Professorado Católico e a Apeoesp dão aos seus documentos históricos. A sensação é de que o passado é relegado à destruição. Documentos empoeirados, desordenados e sem conservação parece não ser privilegio apenas dessas duas instituições associativas sindicais do Brasil. Tal fato remete a questão do desenraizamento colocado por Simone Weil no passado e empregado por Bosi em relação ao trabalhador. Embora as autoras analisem a questão cultural, o enraizamento, na minha avaliação, implica o tratamento dado aos registros do passado. “O amor pelo passado não tem nada a ver com uma orientação política reacionária. Como todas as atividades humanas a Revolução extrai toda a seiva de uma tradição. Marx o sentiu tão bem que fez questão de buscar a origem dessa tradição nas mais longínquas idades fazendo da luta de classes o único princípio de explicação histórica. (...) A oposição entre o passado e o futuro é absurda. O futuro não nos traz nada, não nos dá nada; nós é que, para construí-lo, devemos dar-lhe tudo, dar-lhe a nossa própria vida. (Weil, 1966, *Apud*, Bosi, 2003: 185)”. O amor pelo passado implica o zelo pelos seus registros.

⁸ A exemplo ver Almeida, Maria Isabel de. O sindicato como instância formadora dos professores: novas contribuições ao desenvolvimento profissional. São Paulo FE-USP, 1999. Tese de Doutorado.

SOBRE OS PROCEDIMENTOS

Essa pesquisa implica em hipóteses pensadas sob a diretriz de uma hipótese condutora. A construção de associações e de sindicatos supõe a superação de um tipo de subjetividade docente e a construção de uma outra. Analisar esse movimento de superação/construção pode-se dizer será o fio condutor desse estudo.

Como já afirmado anteriormente, é um trabalho investigativo no qual se envolve tanto a objetividade, quanto a subjetividade, numa relação dialética, dos mecanismos que causaram o aparecimento tardio do sindicalismo docente de educação básica.

Para tal, parte-se do pressuposto marxista de que existem bases materiais que determinam a consciência dos indivíduos. A existência concreta dos docentes como condição empírica de pesquisa. “A produção das idéias, das representações e da consciência está, a princípio, direta e intimamente ligada à atividade material e ao comércio material dos homens, ela é a linguagem da vida real. As representações, o pensamento, o comércio intelectual dos homens aparecem aqui ainda como emanção direta de seu comportamento material. O mesmo acontece com a produção intelectual tal como se apresenta na linguagem da política, na das leis, da moral, da religião, da metafísica, etc, de todo um povo. São os homens que produzem suas representações, suas idéias, etc; mas os homens reais, atuantes, tais como são condicionados por um determinado desenvolvimento de suas forças produtivas e das relações que a correspondem, inclusive as mais amplas formas que estas podem tomar” (Marx e Engels, 1933).

Entende-se que, para que a ação política docente se concretize são necessárias que condições preliminares existam. Isso significa reconhecer as condições materiais, objetivas, bem como, condições culturais. Essas condições, chamadas culturais, trazem implícitas a subjetividade dos professores, envolvendo valores, idéias e concepções, enfim, modos de ser de uma categoria profissional. Há também o reconhecimento da existência da relação dialética entre objetividade e subjetividade, entre condições materiais e culturais.

Esse estudo demandou um amplo trabalho de campo, que compreendeu a análise de documentos históricos, estudo de publicações e a realização de entrevistas. Tanto os estudos dos documentos quanto a tomada de depoimentos de antigos professores e professoras,

daqueles e daquelas que haviam exercido um papel relevante na construção de associações e sindicatos, quer sendo dirigentes das entidades depois de constituídas, quer não, estavam voltados para a busca do entendimento da subjetividade, em especial da formação da consciência de classe, e seu efeito sobre o engajamento dos docentes na construção e manutenção da luta de associações e sindicatos.

Toma-se por base o referencial do processo de formação de classe construído por E. P. Thompson, que utiliza premissas do materialismo histórico. Assim, “as pessoas se vêem numa sociedade estruturada de certo modo (por meio de relações de produção fundamentalmente), suportam a exploração (ou buscam manter poder sobre os explorados), identificam os nós dos interesses antagônicos, batem-se em torno desses mesmos nós e, no curso de tal processo de luta, descobrem a si mesmas como uma classe, vindo, pois a fazer a descoberta da sua consciência de classe. Classe e consciência são sempre o último e não o primeiro degrau de um processo histórico real” (Thompson, 2001: 274).

6º CAPÍTULO

MEMÓRIA E SUBJETIVIDADE DOCENTE

Esse capítulo apresenta a memória e as subjetividades dos docentes que participaram da pesquisa empírica. Também apresenta estudos realizados e que serviram de aporte teórico para a análise dos dados coletados. Apresenta, por fim, as análises feitas em Lisboa e na cidade do Porto em Portugal, sobre o aparecimento associativo e sindical dos professores e professoras daquele país. Ressalta-se que a pesquisa empírica configurou-se também como participativa, uma vez que durante um certo período se vivenciou a luta associativa e sindical dos docentes, tanto em São Paulo, local foco da pesquisa no Brasil, como em Portugal.

ANÁLISE DAS ENTREVISTAS

I. TRAJETÓRIA NO MAGISTÉRIO: IDENTIDADE E REPRESENTAÇÃO DA PROFISSÃO

Ao se buscar conhecer a trajetória profissional dos docentes objetivou-se perceber a sua identidade profissional, bem como a representação que os professores e professoras fazem do seu ofício. Concordando com Castells (1999: 23), “Identidades, por sua vez, constituem fontes de significado para os próprios atores, por eles originadas, e construídas por meio de um processo de individuação. Embora, conforme argumentarei adiante, as identidades também possam ser formadas a partir das instituições dominantes, somente assumem tal condição quando os atores sociais as internalizam, construindo seu significado com base nessa internalização”. Mesmo tendo seu caráter individual, a identidade é socialmente construída. Para Brzezinski “A identidade construída pode ser pessoal ou coletiva. A primeira configurada pela história e experiência pessoal e implica um sentimento de unidade, originalidade e continuidade, enquanto que a segunda é uma construção social que se processa no interior dos grupos e das categorias que estruturam a sociedade e que conferem à pessoa um papel e um

status social. A identidade profissional configura-se como uma identidade coletiva” (Brzezinski, 2002: 8).

1. ESCOLHA DA PROFISSÃO

Ao se reportar às origens da educação formal no Brasil e ao processo de como esta vai se estruturando, faz-se necessário que se retorne a educação ministrada pelos padres jesuítas, na época do colonialismo. A prática educativa de então, tinha como principal objetivo recrutar fiéis e servidores para as missões da Igreja Católica. A educação que se inicia com a missão de catequese dos índios, acaba se estendendo aos demais segmentos da população brasileira, embora com objetivos diferentes. Ao se indagar sobre o porquê da educação no Brasil ser considerada como um sacerdócio, como uma missão, talvez, a herança do caráter missionário da educação jesuíta possa ser uma das explicações para esse fenômeno. Tal concepção seria constitutiva da formação educacional brasileira. Faria parte das raízes da nossa educação, embora esse caráter, não tenha sido apenas privilégio da educação do nosso país. A questão da profissão como vocação, sacerdócio, missão, povoa o imaginário dos professores e professoras do Brasil, ainda hoje, fato demonstrado quando esses profissionais falam da opção pela profissão, conforme demonstram os seus discursos.

“É sacerdócio, é vocação. Missão (...) Ser professor para nós é uma coisa sagrada”. (Ame, professora).

“É dom de Deus”. (Mal, professora, 89 anos).

“Eu acho que para ser professora tem que ter vocação. O que não acontece muito nos dias de hoje. Muitos fazem magistério como quebra-galho. O magistério é uma coisa séria. Ser educador não é fácil”. (Ge, professora 67 anos).

Nesse sentido, as mazelas da profissão, consideradas fruto da escolha vocacional, passam a ser de responsabilidade de quem escolhe ou de quem “nasce” contemplado por essa vocação, de quem existe com o dom para ser professora ou professor. Assim, nessa perspectiva os espaços para a análise crítica da situação da educação são reduzidos, bem

como, os espaços para se reunir e organizar ações sindicais entre os docentes. Nesse caso, não cabe a luta, cabe a resignação pela predestinação que a vocação pressupõe.

Ainda em relação à vocação, sacerdócio, também se comprova essa forma de conceber a prática educativa na queixa apresentada por um professor que, no momento da entrevista, ocupava um cargo de liderança sindical.

“Inclusive a organização dos professores nos sindicatos, a dificuldade que nós tivemos era justamente fazer o professor entender que ele era um trabalhador também. Ele se considerava como sendo da classe diferente da dos trabalhadores. E quando você passava, discutia com os colegas a organização mesmo da Apeoesp, ou de movimento, de paralisação, ‘ah, mas isso é para os metalúrgicos, pros eletricitários, para os bancários’. Quer dizer, houve uma dificuldade muito grande de você, em termos, conscientizar o professor de que ele era um trabalhador, que conseqüentemente era extremamente explorado. Principalmente por essa idéia que ele tinha que se dedicar como se fosse um sacerdócio e não uma profissão”. (Car, professor, 58 anos).

Por outro lado, uma professora confirma tal queixa. Ao se abordar a questão da filiação dos sindicatos dos professores às centrais de trabalhadores, a exemplo da filiação da Apeoesp à Central Única dos Trabalhadores, CUT, ocorrida em 1983, essa professora, associada à Liga do Professorado Católico de São Paulo e ao Centro do Professorado Paulista simultaneamente, foi categórica, uma vez que, na sua avaliação essas duas entidades seriam apolíticas e apartidárias.

“Porque aqui a gente exerceu a profissão, ou exerce como uma coisa que faz parte da gente. É um sacerdócio mesmo. Então nós nunca nos filiamos a nada disso. Se ganha pouco, sabemos que o Alckmin não dá nada para a gente, mas a gente o respeita como governador”.(Ame, professora).

A questão da identidade profissional é muito delicada e interfere na luta sindical. Essa identidade que é constitutiva da subjetividade do professor e da professora, conseqüentemente determinará sua ação. Em certos momentos da luta, se os professores e professoras tivessem

internalizado na sua identidade profissional, que também são trabalhadores, que estão inseridos em um sistema capitalista, talvez a luta sindical fosse fortalecida.

Em relação a essa questão, tem-se a compreensão de que o professor é um trabalhador, porém tratá-lo como um operário significa desconhecer as especificidades da profissão. Como trabalhadores, os professores e professoras, vendem diuturnamente seu trabalho, são explorados e contribuem direta ou indiretamente para a reprodução da mais-valia. Entretanto, os professores e professoras possuem formações diferenciadas, práticas distintas, vivenciam situações específicas no processo pedagógico, além de que, fazem parte de uma categoria que não é uniformizada.

Nesse sentido a comparação mecânica com os trabalhadores que atuam diretamente na produção de mercadorias pode se constituir em reducionismo. Pode-se afirmar que o trabalho docente possui características mais relacionadas ao trabalho imaterial, ou seja, não está circunscrito à produção direta de mercadorias. Todavia, pode-se concluir que as falas dos entrevistados contribuem para a negação da sua condição de trabalhadores, enquanto profissionais da educação.

Retornando, a questão da escolha da profissão, como vocação, observa-se que esse aspecto, porém, não apareceu como posição unânime entre os entrevistados. Fato constatado na fala de uma professora que respondeu a pergunta da seguinte maneira:

“Não tinha vontade ou vocação para o magistério. Mas no fim eu acabei me dando bem. Eu dei aulas durante 36 anos, não precisa falar mais nada, né?”. (Jan, professora, 76 anos).

Assim, a escolha profissional determinada pelo gosto, que foi apresentada nas entrevistas, de forma contundente, pode ser considerada como determinante e se refere à questão do interesse.

“Com a educação, foi paixão (...) e tinha vontade de ser professora”. (Glo, professora, 69 anos).

“Como eu gosto muito de gente, sou muito comunicativa. Então acho que foi a área que eu escolhi. Eu sempre fui assim de fazer amizade, de gostar de ensinar. (...) Antes de me formar eu

sempre dei aula. Aula particular, aula de piano. Eu sempre gostei de dar aula. Por gosto mesmo”. (Leo, professora, 72 anos).

“Eu quis ser professora porque é uma profissão que eu gostava muito. Eu amava isso daí, eu doei a minha vida quase que inteira na minha profissão”. (Ge, professora, 67 anos).

O gostar do magistério aparece nas entrevistas como decorrência da história de vida desses professores e professoras. Essa relação aparece de forma tão enfática que fica difícil estabelecer o limite entre o vivido e a motivação pela escolha profissional. Isso talvez se deva ao fato de que a vocação, também, tem seu aspecto de algo socialmente construído.

“Eu acompanhava minha mãe quando ia dar aula. A minha mãe me levava para a escola cantando. Sempre cantando”.(Glo, professora, 69 anos).

“Talvez seja pela influência direta de meu pai. Ele gostava muito de contabilidade” (Mom, professor, 70 anos).

“É uma coisa que está no sangue. Eu tinha paixão por ser professora. Minha avó dizia, que eu ia ser professora porque as minhas brincadeiras eram dando aula. (...) Eu adorava criança, adorava dar aula. Eu vibrava com isso. Tinha umas amigas da minha tia, que elas contavam”.(Lu, professora, 68 anos).

O interesse profissional, o gostar da profissão poderia ter sido um forte fator a determinar a adesão à organização e à luta sindical se outros fatores presentes na subjetividade dos professores e professoras não fossem tão determinantes, como por exemplo, a ideologia de que “a profissão é apenas uma questão vocacional”. Isso porque se a paixão pela profissão é tão intensa, isso por si só, deveria ter sido motivo suficiente para aderir à sua defesa.

Continuando a análise, percebe-se que entre os motivos apresentados pelos entrevistados para a escolha profissional, os que demonstram serem mais incisivos referem-se às questões de circunstâncias de vida. Por sua vez, eles aparecem imbricados com outras

questões como, a falta de opção profissional e com a necessidade de ingresso imediato no mercado de trabalho.

“Porque era a única escola que tinha na minha cidade. Era de normalista”. (Ig, professora, 73 anos).

“Assim que minha mãe faleceu, eu tinha que fazer um curso que me desse condições de trabalhar”.(Glo, professora, 69 anos).

“Fazendo faculdade de geografia, logo no primeiro ano, eu acabei, na busca de uma atividade profissional, digamos assim, apartada da família, saindo do pequeno comércio, aí eu fui ser professor”.(Gum, professor, 58 anos).

Entende-se como “circunstâncias de vida” aqueles determinantes que extrapolam a vontade pessoal. Nesse caso, são as condições objetivas que influenciam as decisões dos indivíduos. O curso do magistério, até então, proporcionava aos futuros professores e professoras o ingresso mais rápido no mercado de trabalho. Era uma forma de se obter uma profissionalização imediata e de se conseguir a possibilidade de empregabilidade.

Outro aspecto observado em relação às circunstâncias de vida e que interfere na decisão profissional relaciona-se com a feminização da profissão. O magistério foi se transformando em uma profissão predominantemente feminina, principalmente em relação ao exercício nas séries iniciais.

“... eu não resolvi, era obrigada. Porque eu queria trabalhar. Quando eu tinha 15 anos mulher não podia trabalhar em escritório. Classe média era assim. Não! Imagina, trabalhar no meio de homens. Não! Você tem que fazer o magistério!”.(Jan, professora, 76 anos).

“E também uma das causas de fazer o normal foi que o papai falou que se eu não tivesse o diploma eu não casava. Naquele tempo, se não estudar não casa”. (Leo, professora, 72 anos).

“Porque na época ou ia ser costureira ou professora”. (Ig, professora, 73 anos).

Porém um dos depoimentos que mais chama a atenção refere-se à decisão de escolha da profissão por opção de militância política. Pode-se afirmar que, para esse professor a militância passa a ser opção de vida, e que as escolhas são decorrências dessa decisão.

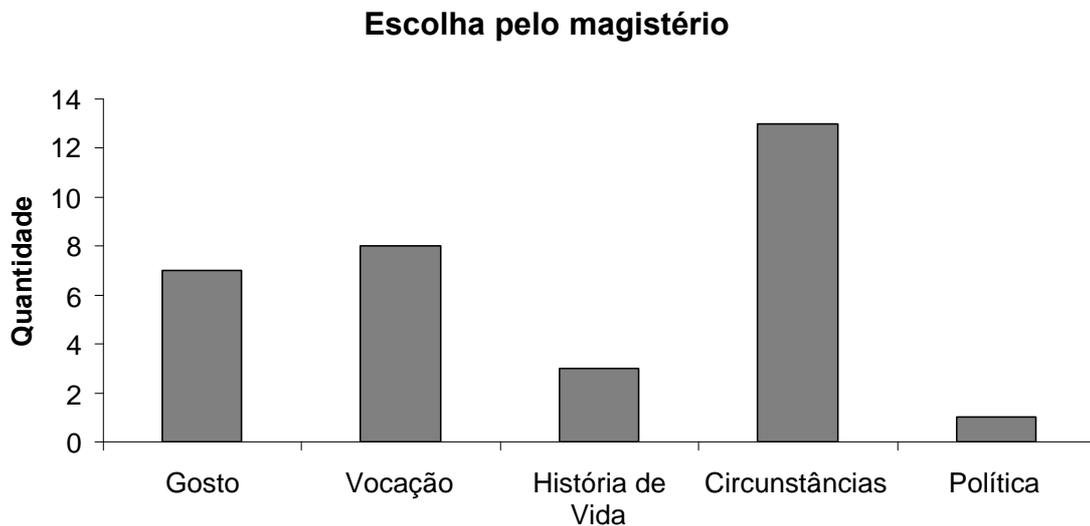
“Mas o que me levou ao magistério foi justamente fazer o normal, né. E relacionando com o científico, na época. Normal era um curso que dava uma formação humana muito grande e aí eu também já era presidente de grêmio, participação no movimento estudantil me levou a fazer a opção pelo magistério. (...) A identificação com o movimento, a formação que eu tive no normal também, né, que levou a isso. E acho que eu fiz a opção correta”.(Car, professor, 58 anos).

Embora vários sejam os motivos que levam os professores e as professoras a fazerem a escolha pela profissão do magistério, a sua compreensão contribui para que sejam explicitadas as concepções, os valores, as idéias que se tem acerca da ação educativa e conseqüentemente da luta sindical.

O gráfico 5 indica a quantidade de depoimentos relacionados a cada um dos motivos citados. Observa-se uma predominância de uma escolha circunstancial da profissão, ou seja, acontecimentos que favoreceram a escolha, mas que o indivíduo não possuía um controle sobre elas. Em seguida observa-se que a vocação foi o relato mais freqüente, o que indica uma certa contradição, pois apesar da escolha não ter acontecido de forma deliberada, os professores relatam também ter optado pela profissão devido à vocação.

Levantou-se também o dado de que 86,67% dos participantes afirmaram haver outros professores na família, antes deles. E apenas 13,33% foram os primeiros na família a optar pelo magistério. Esse dado também pode estar relacionado com a escolha profissional, quando se considera que pode ter havido influência de pessoas significativas na família na opção profissional. Esse dado também pode ser revelador da origem social dos professores e professoras. A maioria dos entrevistados fez a opção pelo magistério, na década de 1950. Nesse período, a profissão de magistério ainda era exercida pelas camadas médias da população.

Gráfico 5: Quantidade dos relatos de motivos associados à escolha profissional.



Esses motivos para a escolha profissional estão presentes na literatura que aborda questões pedagógicas. Freire ao escrever suas cartas a quem ousa ensinar dedica-se à reflexão dos motivos pelos quais levariam professores e professoras a escolher a profissão do magistério. Seu foco privilegia a escolha das professoras das séries iniciais da educação básica. Nesse sentido, nos convoca a pensar sobre a importância da profissão, enquanto fundamental e indispensável à vida social. “Eu não posso, apenas, formar-me para a docência apenas porque não houve outra chance para mim, menos ainda, somente porque enquanto me ‘preparo’, espero um casamento. Com estas motivações, que sugerem mais ou menos o perfil que faço da prática educativa, fico nela como quem passa uma chuva. Daí que, na maioria dos casos, possivelmente, não veja por que deva lutar. Daí que não me sinta mal com o esvaziamento de minha profissionalidade e aceite ser avô, como muitas companheiras e companheiros aceitam ser *tias* e *tios*”. (Freire, 2003: 48). E esse autor diz mais, “Quanto mais aceitamos ser *tias* e *tios*, tanto mais a sociedade estranha que fazemos greve e exige que sejamos bem comportados” (Freire, 2003: 49).

Souza, (1996) ao analisar a questão da vocação e do prazer na prática do magistério, a coloca como uma consequência de um comportamento de resistência frente às adversidades as

quais os professores e professoras estão expostos quando se defrontam com as condições de trabalho impostas pelo sistema público de ensino. Assim, reconhece “que embora o estado, como empregador da força de trabalho docente, determine as condições e a organização desse trabalho, os professores e professoras buscam significados simbólicos para a docência, por meio de movimentos de resistência. Esses movimentos são portadores de ambigüidades. De um lado, o professor e a professora assumem a responsabilidade individual pela qualidade do seu trabalho, atribuindo à vocação e ao prazer as possibilidades de realização da formação de novas gerações; por outro lado, consideram-se portadores da não-qualificação para a realização do mesmo trabalho, consequência das condições e da organização do mesmo, por parte do estado. Esse jogo conflituoso, na busca de reconhecimento social pelo seu trabalho, move-se entre as respostas individuais - do professor com vocação e que sente prazer nas realizações da docência – e as coletivas, no espaço político, da práxis” (Souza, 1996, p.133). A vocação, embora um aspecto altamente polêmico, tem servido de justificativa tanto para a escolha da profissão quanto para a permanência nela.

O que se conclui das respostas dos entrevistados é que várias razões embasaram a decisão pela profissão de professor. A uniformização das respostas torna-se delicada, pois o magistério é um trabalho que possui especificidades diferenciadas e complexas, e, portanto, os motivos para sua opção também são diferenciados. Contudo, as respostas dos entrevistados já se tornam comuns e passam a fazer parte do imaginário de professoras e professoras.

Em relação a essa questão, alguns aspectos merecem ainda um melhor aprofundamento. Por exemplo, é comum que os jovens e as jovens encarem o ingresso e a formação do magistério, como uma opção que conseguem realizá-la sem precisar de muita dedicação e muitos estudos. Esta situação pode ser considerada altamente contraditória, pois se está diante de uma profissão que exige muito preparo, responsabilidade e dedicação. Portanto, enquanto os professores e professoras não internalizarem a idéia de profissionalização e do magistério também como um trabalho assalariado, fica difícil que esses e essas assumam a luta e a organização sindical no seu cotidiano.

2. A DIFICULDADE DE INICIAR NA PROFISSÃO

O início do desempenho em um campo de atuação profissional está intimamente ligado à formação, ao preparo pelo qual passou esse profissional. No caso do magistério essa formação pode ter sido patrocinada pelo estado, quando os futuros professores e professoras são formados em instituições públicas, ou pela família, quando estudam em instituições privadas. Houve um período em que o professor era protagonista da sua própria formação e aperfeiçoamento, embora as políticas públicas de então, já sinalizassem para a educação mantida pelo Estado. Para tal, vale retomar a primeira Lei Geral da Educação, da época do Brasil Império, promulgada em 15 de outubro de 1827. O artigo 4º dessa lei diz que os professores que não tiverem a necessária instrução irão instruir-se em curto prazo e à custa dos seus ordenados nas escolas das capitais. Naquela época os objetivos do ensino eram: o ensino das primeiras letras, das quatro operações de aritmética, prática de quebrados, decimais e proporções, as noções mais gerais de geometria prática, a gramática de língua nacional, e os princípios de moral cristã e da doutrina católica, apostólica romana, proporcionados à compreensão dos meninos; preferindo para as leituras a Constituição do Império e a História do Brasil.

O preparo para o exercício do magistério tem um aspecto que pode ser considerado de formação individual, enquanto preparação única dos indivíduos, e coletiva, quando esta se realiza nos espaços de reflexão da prática pedagógica e de trocas entre docentes. O uso da escola como espaço de aperfeiçoamento profissional é uma prática que só se consolidou nos últimos tempos com o estabelecimento dos horários de coordenação pedagógica dos professores, em que este ganha horas de trabalho para estar entre seus pares discutindo questões do ensino, preparando as tarefas de sala de aula. Os horários de coordenação de professores são frutos da luta dos sindicatos, embora as instituições reconheçam a sua necessidade, nem sempre fizeram parte do exercício da profissão. Nesse sentido, a coordenação dos professores pode ser considerada espaço de luta política, espaço em que os docentes se sentem apoiados em sua atuação. Enfim, espaço de encontro, que é uma das condições necessárias para que haja possibilidade de organização associativa e sindical.

A formação profissional é um tema que deve estar associado à categoria como um todo e conseqüentemente também à luta dos sindicatos dos professores. A fragilidade da formação faz-se presente, quando professores e professoras são indagados sobre o começo da trajetória profissional, a grande maioria dos docentes entrevistados respondeu que achou difícil esse começo.

A aprendizagem profissional docente tem-se constituído em um processo que se complementa ao longo da carreira. Tal fato, por si só justificaria a organização dos professores. A organização sindical assumiria, além das questões relativas a luta por melhores salários, a luta por melhores condições de trabalho, a luta pelo melhor desempenho profissional, evitando assim, que o docente se sinta penalizado no cumprimento do seu trabalho. O que poderia estar implícito na discussão da prática pedagógica, enquanto questão coletiva, da categoria.

Mas, esse aspecto da luta sindical só será registrado na historiografia educacional muito tardiamente, embora o nascimento do movimento associativo dos professores tenha um caráter predominantemente pedagógico e será marcado por dois aspectos: a estruturação do ensino em si e a estruturação da formação dos professores. Este tipo de atuação sindical torna-se mais significativo nos momentos em que os professores e professoras passam a ter uma prática de atuação coletiva mais combativa, a exemplo disso pode –se citar a luta em defesa da escola pública; o fórum mundial pela educação, entre outros.

Como a aprendizagem da profissão acontece também no seu exercício, foi possível observar pela fala dos docentes, o receio em relação ao fato de nunca haver lecionado.

“Foi difícil. Eu me lembro do primeiro dia que eu cheguei nessa escola... Eu nunca tinha lecionado. Quando eu vi os alunos pela primeira vez, eu levei um susto. Porque eram todos mais velhos que eu”. (Be, professora, 67 anos).

“Não tinha experiência, só adquiri com o tempo. Eu tive muita ansiedade, medo de não saber”. (Mar, professor, 74 anos).

“Eu peguei umas aulas à noite, mas no começo eu levei um susto porque ao adentrar numa sala eu avistei uma classe onde os alunos eram mais velhos que eu, muitos casados, e eu lá jovem.

Começou assim. Mas eu fui mordido pela chamada mosca azul, depois disso nunca mais larguei”. (Mom, professor, 70 anos).

Porém foi a incoerência entre a formação e a prática pedagógica o fator mais forte observado nas falas dos professores e professoras. Demonstra o quanto à preparação para o exercício da profissão é dissociada da realidade. Refere-se ao tema recorrente nos cursos de formação de professores, que se trata do distanciamento que existe entre teoria e prática.

“Foi difícil porque eu ia para os sítios, depois, quando eu ingressei aqui em São Paulo, ingressei aqui no pico do Jaraguá, foi uma decepção grande porque eu achava que o professor ia naquela escola bonita, e quando cheguei aqui fui lá numa escolinha de madeira, onde você pisava aqui, debaixo passava cobra, passava tudo. E a gente tinha muito medo”. (Gen, professora, 67 anos).

“Olha, no começo eu achei. Eu achei difícil. Difícil pelo seguinte, porque teoria é uma coisa e a prática é totalmente diferente. E mesmo que eu venha de um curso normal que a gente tinha prática. Mas a gente tinha uma prática assim, de ir para biblioteca, organizar uma aula, fazer uma aula maravilhosa. E a gente pensava quando saísse, eu pensava, que iam ficar todos de braços cruzados, te olhando explicar. Quando você pega uma classe, você vê que não é assim. Cada um é um. Enquanto você está explicando para um, o outro está se batendo lá atrás. Então foi difícil”. (Leo, professora, 72 anos).

Chama a atenção a falta de condições de trabalho. Aspecto que também seria definidor da organização e participação sindical dos professores e professoras, e que esteve presente em seus depoimentos. Essa carência vai desde a falta de orientação pedagógica, até as condições materiais da escola. Se por um lado, as condições de trabalho se mostravam bastante precárias, por outro lado, chama a atenção a paciência, a disposição para o enfrentamento individual dessas adversidades na rotina dos docentes (nota 1).

“Ah, pra mim foi difícil porque eu peguei aula de alfabetização. Eu achava difícil alfabetizar”. (Wa, professora, 74 anos).

“Aí sim, aí minhas tias me orientaram. Uma delas me indicou que eu tinha que comprar um programa de ensino. Então aí eu já tive um pouquinho de orientação. Mas, fui trabalhar em roça, meu primeiro estágio era em vilarejo e depois em roça”. (Ig, professora, 73 anos).

“Foi difícil no sentido da distância. Porque não havia trem até Irapuru. Você tinha que pegar, descer, pousar em Adamantina, e ir de jardineira, depois pegar aquelas charretes cobertas. Por causa do sol. E era uma fazenda. No meio do sertão. Era isso que eu queria, eu queria o desafio”. (Glo, professora, 69 anos).

Por fim, entre os poucos, apenas três que declararam não ter achado difícil o início da prática profissional está o depoimento de uma professora que se disse muito preparada e isso facilitou o seu começo.

*“Não (foi difícil), porque eu tive uma professora, que me orientou em tudo. Eu aprendi bastante com ela. Então eu tenho uma admiração por ela”.
(Zen, professora, 72 anos).*

Além da questão do início de uma carreira, que traz na sua essência a relação entre teoria e prática, a sondagem sobre o início da trajetória profissional retrata um tempo, uma disposição por parte dos docentes, uma forma de conceber a educação. Nesse sentido, as dificuldades apresentadas foram várias. Compreendem desde as dificuldades de natureza técnico-pedagógicas, que dizem respeito à formação dos professores, como as de natureza das condições objetivas do trabalho docente. Essas questões estão presentes na forma como a educação formal se estrutura, na organização do trabalho escolar, na fase inicial da sua prática e ainda hoje são recorrentes. Tais aspectos, porém não foram suficientes para que os professores atuassem de forma combativa em suas associações de classe e sindicatos.

Em relação às questões técnico-pedagógicas, Guarnieri, (2000), enfatiza que uma parte da aprendizagem da profissão docente só ocorre e se inicia em exercício, ou seja, segundo essa autora, o exercício da profissão é condição para consolidar o processo de tornar-se professor. Isso significa dizer, que não basta ao professor e professora aplicar um conjunto de conhecimentos técnicos, previamente aprendidos. Bem como, que a realidade, na qual se dá à

prática docente, não é estática, linear. Um campo no qual se aplicam as normas e técnicas derivadas das teorias. Essa relação entre teoria e prática se enriquece à medida que o professor e a professora à luz das teorias fazem a crítica e tentam superar a sua prática. E essa prática passa a ser considerada “práxis”.

Nesse sentido, é que se faz necessário uma certa consciência da práxis. Em termo marxista, práxis é entendida como atitude material do homem, que transforma o mundo material e social para fazer dele um mundo humano. A práxis educativa é um processo que deveria acontecer no cotidiano dos professores e professoras. Encampar a luta pela práxis pedagógica seria motivo suficiente para a organização e atuação dos professores e professoras na luta no interior de suas entidades de classe.

Arroyo, (2000) refletindo sobre o aprendizado do ofício de mestre demonstra como os centros de formação atuais deixam a dever na formação dos futuros mestres e afirma: “A ocupação quase exclusiva dos futuros mestres nos espaços dos professores, na sala de aula, a passagem corrida pelos centros, apenas para assistir aulas, a necessidade de trabalhar para sobreviver, a falta de tempo livre de lazer e convívio leva a que o tempo de formação perca em densidade cultural, não apenas teórica. Não há tempo para ler, nem recursos para participar de espaços culturais na cidade, para praticar outras atividades culturais fora dos centros. Fora não tem condições de convívio e enriquecimento cultural e nos centros de formação não se cultiva um clima cultural. Essa lacuna é gravíssima na socialização dos futuros professores(as). Como ser agente de cultura, garantia da socialização da cultura acumulada e devida a todos os educandos, se os mestres não têm tempo, recursos para seu cultivo cultural? Se os centros de sua formação não propiciam esse cultivo?” (Arroyo, 2000: 131)”.

Nesse sentido, negar os espaços de formação e aperfeiçoamento dos docentes significa aumentar cada vez mais o empobrecimento profissional. Esses espaços têm que garantir aprendizagens individuais e coletivas. Embora os responsáveis pela educação formal assumam para si a educação continuada dos docentes, as próprias coordenações de ensino dos professores e professoras, não se caracterizam como espaços que contribuem para a consciência da práxis pedagógica. Os sindicatos e a luta sindical empreendida pela categoria poderiam contribuir para a melhoria dessa formação. Ao estar com seus pares os professores e professoras têm condições de analisar, avaliar e discutir sobre as condições de trabalho, sobre

como desempenham suas tarefas, entre outras possibilidades de trocas. Esse processo, com certeza, pode contribuir para o aprofundamento da consciência social e profissional.

Em relação a esse ponto é necessário ressaltar que para que aconteça a formação da consciência de classe dos professores e professoras é importante que os conteúdos e as metodologias adotadas nos cursos de formação e aperfeiçoamento conspiram para que esse objetivo seja alcançado. Professores e professoras deveriam entender mais da história dos homens, de suas relações sociais, entender os modos e as relações de produção, sobre o trabalho, a divisão social e técnica do trabalho, sobre as classes sociais, entender a luta de classe, sobre a forma como capital e trabalho estão estruturados, enfim, entender sobre o sistema no qual estão inseridos, sobre o capitalismo e sua atual configuração.

Esse tipo de conhecimento é trabalhado nas escolas quando os governos eleitos são progressistas e adotam políticas de educação histórico-críticas. Esses governos constroem e implementam propostas pedagógicas comprometidas com a transformação social e com a formação do senso crítico dos alunos, a exemplo disso tivemos recentemente no Brasil, a Escola Candanga no Distrito Federal, Escola Plural em Belo Horizonte, a Escola Cidadã, Rio Grande do Sul, a Escola sem Fronteiras em Santa Catarina e a Cabana em Belém do Pará. Nessas propostas pedagógicas se observam um esforço na formação e consolidação da consciência social e política dos professores e professoras. Tal preocupação deveria ser uma exigência dos docentes, em qualquer governo, desde sua fase de profissionalização, até no cotidiano do exercício da profissão.

3. COMO ERA VISTA A PROFISSÃO

A visão da profissão de professor, o significado profissional, como este autor social se relaciona com os seus alunos, com a família, com a própria sociedade e a escola como ambiente específico de atuação do professor é preocupação desse tema. Esses aspectos relacionados à profissão vão mudando com o decorrer do tempo e interferem na organização e estruturação da luta dos docentes. O magistério é uma profissão que traz em si um certo fascínio. Sempre esteve envolta por um certo *glamour*. Talvez pelo fato de que em sua

especificidade esteja implícita o “cuidar” do outro, especialmente, quando se refere à aprendizagem da criança e do adolescente. O fato é que essa “aura” que envolve a profissão sempre foi fortemente reforçada no passado pela literatura sobre o magistério, nos cursos de formação e está presente, até hoje, no imaginário dos professores e professoras. Ao responder sobre como era ser professor no início da carreira foi quase unanimidade o reconhecimento de que a profissão significava algo de muito valor (nota 2).

“Ah, era um motivo de orgulho. Entende? Professor nessa época que eu iniciei era muito bem valorizado”. (Be, professora, 67 anos).

“Ah, naquela época era muito importante. Então você era dona da sua sala de aula. Então a gente conseguia desenvolver o trabalho ali de mãe, de professora, de mestre, de tudo na sala de aula”. (Gen, professora, 67 anos).

“Nós éramos o Deus na Terra. Professor falou, acabou”. (Glo, professora, 69 anos).

“Ser professor era altamente dignificante. O professor aqui em São Paulo era muito bem tratado, numa festa que houvesse em qualquer cidade do interior, o professor e o juiz de direito tinham os mesmos lugares. Era muitíssimo respeitado”. (Ali, professora, 88 anos).

Apenas uma professora fez referência às dificuldades que significavam ser professor naquela época.

“Olha, no início era ensinar a ler, escrever e contar. E nas salas da escola rural tinham as sessões a, b e c, e 2º e 3º ano. Então a gente trabalhava com 5 turmas numa mesma sala. Ao mesmo tempo em que você tinha que atender o aluno que estava sem saber pegar no lápis, tinha que atender o aluno de terceira série. E à noite ainda dava aula para adultos. Para fazer o curso para ingressar no magistério. Curso de adulto noturno dava um ponto e meio. Então a gente fazia esse sacrifício”. (Ig, professora, 73 anos).

Um aspecto que chama a atenção nas falas dos docentes refere-se à relação entre professores e alunos. Percebe-se nas falas dos entrevistados um certo saudosismo, uma certa nostalgia.

“E nós éramos muito respeitados pelos alunos”. (Be, professora, 67 anos).

“Nossa, a gente chegava pra dar aula era o maior respeito, as crianças esperavam a gente de pé até a gente entrar na sala. Cumprimentava todos. A educação, com respeito à professora era muito maior. Muito maior”.(Gen, professora, 67 anos).

“Era considerado um privilégio ser professor pelo respeito que ele possuía junto à comunidade, aos alunos principalmente. (Mom, professor, 70 anos)”.

O mesmo pode ser sentido quando se trata da relação dos professores com os pais.

“Não havia dificuldade no relacionamento. Pelo contrário, os pais das famílias respeitavam muito os professores”.(Lor, professora, 80 anos).

“Os pais nos recebiam de uma maneira que hoje você não vê isso”. (Ro, professora, 72 anos).

Na relação dos professores com a sociedade, observa-se uma grande valorização profissional, na fala dos entrevistados.

“Professor nessa época que eu iniciei era muito bem valorizado. Em todos os âmbitos. Pelos governos da época, na comunidade onde a escola estava inserida”.

(Be, professora, 67 anos).

“Éramos muito bem recebidas. Quando sabiam que era professor, minha nossa senhora, só faltavam colocar tapete vermelho na nossa frente. Todos lugares nos atendiam muito bem. Éramos muito consideradas”. (Jan, professora, 76 anos).

“Era muito bem quisto pela sociedade. Ele era muito bem recebido em qualquer lugar que fosse. Por exemplo, no interior, é costume a gente comentar que no interior depois do prefeito, a autoridade era o professor. Eram os professores”. (Lor, professora, 80 anos).

Às vezes a valorização era tamanha que o professor assumia tarefas que hoje já não lhe cabem no interior da escola.

“Então, esse problema, tudo era o professor. A questão até de separação de marido, o professor era ouvido”. (Glo, professora, 69 anos).

“Então, nós éramos tudo. A gente que preenchia registro. Lá na colônia japonesa a gente tinha que preencher registro dos lavradores, dos trabalhadores de enxada. Nós éramos tudo. Nós éramos assistentes sociais, psicólogas”. (Glo, professora, 69 anos).

Porém, a desvalorização profissional se faz presente nos discursos dos professores e professoras, como uma marca dos dias atuais. (nota 3)

“Então a gente notou que de lá para cá veio um desrespeito total. Inclusive a gente era muito valorizada”. (Leo, professora, 72 anos).

“Tinha mais status do que hoje. Os vencimentos eram melhores, a desvalorização do salário deselitiza a profissão. Entre vários profissionais, o professor era o mais respeitado”. (Mar, professor, 74 anos).

Em relação à questão da desvalorização profissional, apenas um professor faz uma avaliação mais crítica da situação. Talvez se deva ao fato de que esse professor tenha ingressado no magistério no ano de 1971, enquanto que os demais ingressaram até 20 anos antes. Esse professor, pela sua fala, demonstra uma percepção de mais profissionalismo.

“Quando eu comecei, na década de 70, nós tínhamos sérios problemas, inclusive com relação à valorização do professor. O salário passa também a sofrer um processo de degradação, de arrocho salarial, porque houve um aumento da rede pública, sem um investimento proporcional a este aumento. Então isso vai significar a desvalorização do professor, principalmente em relação ao seu salário, plano de carreira, como também

piorando as condições de trabalho e a própria infra-estrutura das nossas escolas”. (Car, professor, 58 anos).

Nóvoa (1995:12) considera que a compreensão do processo histórico de profissionalização do professorado pode servir de base à compreensão dos problemas atuais da profissão docente. Analisando a história da profissão docente em Portugal vai até as origens, quando a profissão era tutelada pela Igreja. E afirma, “A gênese da profissão de professor tem lugar no seio de algumas congregações religiosas, que se transformaram em verdadeiras congregações docentes”. Em um segundo momento, acontece o processo de estatização do ensino. Para esse autor, os novos Estados docentes instituem um controle mais rigoroso dos processos educativos, isto é, dos processos de reprodução (e de produção) da maneira como os homens concebem o mundo. A estratégia adotada prolongou as formas e os modelos escolares elaborados sob a tutela da Igreja, dinamizados agora por um corpo de professores recrutados pelas autoridades estatais.

No Brasil, esse processo de formação da profissão aconteceu de forma semelhante. Até porque, os jesuítas, responsáveis pela institucionalização inicial da educação, aqui estiveram e foram os precursores do ensino na época do Brasil Colonial. Tal atuação nos deixou um grande legado de normas e valores influenciado por crenças e atitudes morais e religiosas. Portanto, como afirma Nóvoa, os professores aderem a uma ética e a um sistema normativo essencialmente religioso; mas, mesmo quando a missão de educar é substituída pela prática de um ofício e a vocação cede o lugar a profissão, as motivações originais não desaparecem. Daí porque os professores internalizaram essa valorização da profissão. Em determinada época, essa valorização tinha bases concretas, pelo menos no que diz respeito a alguns segmentos dos docentes e somente aos poucos vai sendo substituída.

Em relação ao professor assumir várias tarefas no interior da escola, vale lembrar os estudos de Carvalho (1989), que ao analisar a escola no contexto da divisão do trabalho coloca essa questão na sua relação com a totalidade social. Carvalho ressalta a disputa de funções pelos profissionais no interior da escola quando esta é considerada como mercado de trabalho e demonstra que, no âmbito do capitalismo, as mudanças técnicas são determinadas menos por exigências técnicas propriamente ditas e mais por questões de hegemonia e de mercado. Nesse

sentido, o professor, que tomava para si várias atividades, agora se vê destituído dessas funções que são assumidas por especialistas de educação, psicólogos, assistentes sociais, nutricionistas, fonoaudiólogos e outros profissionais, no cotidiano da escola.

Diante desse quadro, que vai desde a estatização profissional, até o esvaziamento de conteúdos da profissão assiste-se a um processo cada vez maior de desvalorização profissional, aliado à deterioração concreta das condições de trabalho, rebaixamento salarial, entre outros aspectos. Contudo, a pesquisa demonstrou que o professor e a professora ainda mantêm em seu imaginário uma “época de ouro” da profissão, o que torna difícil a adesão sindical.

4. NOÇÕES DA PROFISSÃO

A identidade de uma profissão resulta fundamentalmente da sua especificidade, do seu “fazer” característico. A profissão do magistério, como já abordado anteriormente, envolve o domínio de um corpo de conhecimentos e técnicas que são apreendidas ao longo da sua formação. Esse processo de apreensão torna-se contínuo, uma vez que a produção dos conhecimentos se dá de forma dinâmica e constante. Além disso, a profissão traz implícita um conjunto de normas e valores que são internalizados pelos profissionais e acabam se constituindo no que se designa “imaginário da profissão”.

Tentar captar as noções que eram passadas sobre a profissão, aos professores e professoras na época em que estavam concluindo a sua formação legal e ingressavam no magistério constitui-se uma forma de tentar trazer a discussão à idéia que se tinha da profissão em um determinado momento histórico e tentar também entender as condições para a estruturação, organização e luta sindical dos docentes de educação básica.

Quando indagados sobre as noções que eram passadas sobre a profissão, a positividade foi uma das qualidades ressaltadas pelos entrevistados (nota 4).

“Ah, positiva. Era um orgulho. Nós tínhamos vantagens, salário”.(Be, professora, 67 anos).

“Passavam uma idéia positiva da profissão. Estimulava-se a formação de professor. Ser marido de professora naquela época era vantajoso, chegava-se a brincar: qual a sua profissão? Marido de professora”. (Mar, professor, 74 anos).

“Que era uma profissão digna, se passava à idéia de vocação, de sacerdócio, de missão”. (Mom, professor, 70 anos).

Muitas vezes a identificação com a profissão se dava pela convivência com os próprios professores e professoras. Daí que as noções da profissão eram internalizadas pelos alunos e alunas no convívio com seus professores e professoras que lhes foram significativos, no seu percurso escolar. Nesse sentido, as noções eram altamente positivas. A profissão passa a ser exemplo a ser seguido pelos alunos e alunas.

“A maioria dos alunos dizia: ‘ ah, eu vou ser professora’. Identificavam-se muito com a gente. ‘Vou ser professora’”. (Gen, professora, 67 anos).

“Tanto no vestuário, quanto no visual da gente, nas atitudes. Eles queriam copiar da gente e copiavam da gente”.(Gen, professora, 67 anos).

A noção positiva da profissão se dava também pelo curso de formação. Aquelas professoras que passaram por um bom curso de formação de professores sentiam-se mais seguros na sua prática de magistério.

As noções eram muito boas. E o curso que eu fiz na Caetano de Campos foi muito bom, excelente. Eu posso dizer que o que depois eu consegui transmitir para os meus alunos, eu aprendi lá. (Jan, professora, 76 anos).

Por outro lado, uma professora denuncia a falta de consciência da atuação profissional, a ausência de uma noção exata do valor social da profissão.

“Era uma coisa mecânica. Era só ensinar a ler, escrever e contar. Nós não tínhamos nem de longe noção da importância do nosso papel na sociedade, no desenvolvimento social. Não tínhamos noção nenhuma. Era só bons hábitos. Respeito à família, higiene. Aquela coisa bem vazia”.(Ig, professora, 73 anos).

Outro professor contestou a noção de sacerdócio, reconhecendo que, embora essa noção houvesse sido passada para ele, a noção mais determinante era da profissão em si.

“Isso sempre foi colocado, que a profissão era um sacerdócio. Mas não foi isso que me interessou. Eu já participava do movimento político desde os 15 anos, 16 anos, nos movimentos estudantis, nos grêmios, mais uma participação política também. E é claro que eu encarava mais como uma questão profissional, não como um sacerdócio. Mas havia isso”. (Car, professor, 58 anos).

Porém algumas falas dos professores e professoras estabelecem um comparativo entre as noções que eram passadas da profissão no início da sua carreira e o que, segundo esses docentes, acontece hoje em relação ao magistério.

“Quando ia de férias para o interior, meu pai era do interior. Quando eu chegava lá eu era a sobrinha da professora. Minhas tias eram professoras. Eram as que tinham as melhores empregadas, eram as que casavam muito bem. E agora não, é a professorinha. Desvalorizando. Tanto que chamavam pelo título professora tal, é a casa da professora. Quer dizer, era muito respeitada. Agora total desrespeito pelas famílias e pelos alunos. E ainda digo mais, eu acho que família começou a desrespeitar. E o aluno começou a ver que o professor é muito mal pago. Então ele não é mais aquele”. (Leo, professora, 72 anos).

“Olha, naquela época, na época em que eu iniciei na minha carreira, no começo principalmente o professor era tido como a segunda mãe, a professora no caso. Segunda mãe. E eu acredito que era muito considerada. Não era assim vista como hoje. Eu vejo hoje casos que acontecem nas escolas de alunos contra professor. Não existia isso. Era uma pura amizade. E eu fui orientadora do centro cívico também. Nossa, eu vivi a escola. Sabe? Então, o relacionamento do

professor no próprio ambiente escolar ou fora do ambiente escolar era muito bom”. (Lor, professora, 80 anos).

Vianna (1999) analisando as “imagens” sobre a profissão afirma que “historicamente, a docência adquiriu legitimidade pública mediante uma imagem que foi se consolidando por meio da interiorização de uma representação social, Ou seja, professores e professoras extraíam a legitimidade de sua profissão do fato de que representavam a sociedade, a nação e o Estado. Denominavam-se sacerdotes da republica” (Vianna, 1999: 65). E, portanto, nessa perspectiva só seria possível o associativismo.

Ainda tendo como base os estudos de Vianna (1999), a medida em que as condições de trabalho vão mudando, as contradições sociais se acirrando, a imagem de professor-sacerdote vai sendo modificada. O professor necessita ir para as ruas defender a categoria e na década de 1970, sob a influência do “novo sindicalismo”, a denominação romântica de “Professorinha” vai sendo substituída pelo termo mais amplo de “Educadora”. Depois é considerada “Profissional do Ensino” e nos últimos anos, “Trabalhadora da Educação”.

Segundo essa autora, “no âmbito da produção sobre organização docente, esse processo foi, em grande parte, analisado como uma passagem do sacerdote para o trabalhador. Ou seja, como uma ruptura entre duas imagens da docência que traduziriam formas diferenciadas de ação coletiva; de um modelo no qual professores e professoras assumem uma postura passiva (do ponto de vista coletivo) - delegando para uma entidade específica a representação de seus interesses - para um modelo baseado na reivindicação coletiva mediante pressões sobre o Estado” (Vianna, 1999:66).

Angelina Peralva (1992) “também fornece algumas pistas sobre a tensão entre novos e antigos significados do magistério, ao afirmar que, no final dos anos 80, a representação da docência em termos de vocação ainda exercia, no interior do Estado de São Paulo, forte influência nas ações coletivas desenvolvidas pela Apeoesp. A recusa da condição professor-trabalhador, pelo grupo de professores militantes da entidade em Presidente Prudente, foi registrada muitas vezes pela autora, que, apesar de tratar essas duas imagens –vocação e assalariado- em termos de polaridade, capta uma possível intersecção entre elas, chamando atenção para a existência de um tipo intermediário de professor” (apud Vianna, 1999: 67).

A literatura corrente sinaliza para as mudanças que as noções da profissão vão adquirindo através do tempo. Esse processo representa continuidades e mudanças nas organizações docentes. Não são mudanças simples, trazem no seu interior concepções, idéias e valores diferenciados que refletem no tipo de ação coletiva adotada pelos docentes.

Ainda com base nos estudos de Vianna (1999) sobre as conclusões que a contribuição de Peralva (1992) nos traz, vale registrar que essa autora sinaliza para um tipo de professor, considerado como intermediário, “que mantém, simultaneamente, duas formas de consciência nas quais se baseiam a figura docente, a consciência positiva ou orgulhosa, fundada na percepção do trabalho como fonte de criatividade, e a consciência da privação ou proletária, que resiste ao processo de proletarização, Alerta para a necessidade de resistir a um modelo profissional e coletivo que desconsidera aspectos da identidade profissional, ‘a ponto de fazer desaparecer qualquer vestígio de vocação’, restando ao professor somente sua condição de assalariado (*apud* Vianna, 1999: 67).

Já os resultados da presente pesquisa contrapõem-se aos dados apresentados na pesquisa de Peralva, quando essa se refere a um professor com consciência intermediária, Os depoimentos dos entrevistados, e esses atuaram predominantemente na capital de São Paulo, demonstraram de forma decisiva, que os docentes mantêm até hoje esse imaginário, da profissão enquanto vocação, sacerdócio, como uma atividade altamente positiva e valorizada. Ou seja, ainda impera esse aspecto, de uma consciência positiva ou orgulhosa da profissão no imaginário dos docentes entrevistados em detrimento da imagem de trabalhador da educação.

“É sacerdócio, é vocação. Missão”.(Ame, professora)

“É dom de Deus”.(Ali, professora, 88 anos)

“Sabendo que ganha muito pouco, mas a gente vai em frente. Pelo o que a gente ganha nunca seria agradável”.(Mal, professora, 89 anos).

“Para mim significava uma dádiva de Deus”.(Be, professora, 67 anos).

“Eu acho que tenho vocação, porque quem não vai com amor dar aula, não consegue. Não fica porque é muito árduo. Muito árduo. Você fica porque você quer ver, quer ver a criança ler”.
(Leo, professora, 72 anos).

“Eu acho que eu nasci para ser professora”. (Lor, professora, 80 anos).

5. SIGNIFICADO DA PROFISSÃO

O significado da profissão de professor, a forma como as pessoas concebem a prática docente poderá ser definidora do tipo de políticas públicas para a educação, das intervenções e das estratégias para lidar com a questão, bem como da organização e luta sindical. Esse significado, muitas vezes, está impregnado de imagens que compõem o imaginário social acerca da profissão. A questão do orgulho é um aspecto muito presente na subjetividade dos professores e professoras. Tal sentimento ficou demonstrado quando os docentes responderam sobre o que significava para eles a profissão do magistério.

Desde dádiva de Deus, vocação, até o fato de a profissão representar crescimento pessoal, foram diversos os motivos que fizeram parte da representação que os professores e as professoras tem da sua profissão. Portanto, os docentes entrevistados demonstraram orgulho em serem ou terem sido docentes.

“Essa era a minha vocação. Se eu seguisse uma outra carreira talvez eu caísse no magistério também. Por exemplo, a minha mãe gostaria muito que eu fosse arquiteto. O sonho dela era que eu fizesse arquitetura. Mas se eu seguisse arquitetura talvez eu caísse no magistério”. (Mom, professor, 70 anos).

“Seria uma atividade diferente das outras porque primeiro nós tínhamos uma grande responsabilidade de lidar com seres humanos. Principalmente com jovens em sua fase de crescimento. Então com aquilo que eu aprendi na escola. Com a minha educação em casa e com isso veio completar aquilo que eu tinha em mente. E futuramente, então, isso veio a confirmar sobre a minha vocação”. (Mom, professor, 70 anos).

Para uma determinada professora significava desafio.

“Era isso que eu queria, eu queria o desafio”. (Glo, professora, 69 anos).

Para outros representava, de uma certa forma, ascensão social.

“Meus pais eram imigrantes italianos, não puderam estudar, eram assim, praticamente analfabetos, que vieram para ganhar a vida aqui no Brasil. Eu fui balconista em loja antes de ser professora. Enfrentei essas dificuldades também de arrumar um bom emprego”. (Lor, professora, 80 anos).

“Pessoalmente foi uma evolução, representou status e ganhos salariais. Eu conseguia viajar com os salários”. (Mar, professor, 74 anos).

Mas, ser professor no interior, poderia significar maior controle.

“Mas ser professor era também ser reprimido. Eu fiz o primeiro concurso em Pirassununga porque no interior tem mais status. Mas desisti de assumir porque ao mesmo tempo em que tem status, você é mais controlado”. (Mar, professor, 74 anos).

E significar crescimento pessoal,

“Eu cresci. Eles conseguiram passar uma responsabilidade da escola. A responsabilidade que nós tínhamos diante da sociedade e diante dos alunos. Que nós íamos formar esses alunos. O que nós íamos passar para eles, eles iam levar para a vida toda. Da mesma forma o que eu recebi acho que eu levei para a vida toda”. (Ro, professora, 72 anos).

Todavia, a resposta que mais chama a atenção em relação a esses professores e professoras que já concluíram uma extensa trajetória profissional é a certeza da satisfação profissional.

“Se eu tivesse que começar de novo, eu queria novamente ser professora”. (Gen, professora, 67 anos).

Na constatação de Arroyo, (2000: 203), que discute a questão, “os olhares sobre as professoras e os professores de educação primária e fundamental têm destacado por décadas as mesmas imagens: tradicionais, despreparados, desmotivados, ineficientes... e por aí. Desde os relatórios mais antigos dos inspetores escolares no Império, até diagnósticos mais recentes, carregados de dados, repetem a mesma visão negativa. As análises mais progressistas, até de lideranças, às vezes destacam outras tonalidades nesse velho e desfigurado quadro: despolitizados, alienados, sem consciência de classe, sem compromisso político, desmobilizados... Tonalidades que trazem outros aspectos político - ideológicos, mas que somam na visão negativa tradicional, que tanto têm marcado o imaginário social e a auto-imagem dos mestres desse ofício”.

Entretanto, os depoimentos dos docentes entrevistados confirmam que na subjetividade dos professores e professoras convivem imagens positivas e orgulhosas da profissão, principalmente em relação ao passado profissional.

As respostas dos professores e professoras sinalizam para um grande orgulho da profissão. Isso talvez se deva ao fato da relação professor-aluno trazer em si, uma relação de poder dada *a priori*. O professor desfruta de uma posição de poder que lhe é dada pelo exercício da profissão cotidianamente. É como se ele tivesse a sua disposição, todos os dias, uma assembléia de alunos.

Para Souza (1996: 118), a vocação e o prazer são significados que os professores e professoras atribuem a sua vivência das condições de trabalho. Como uma estratégia defensiva ante as condições de trabalho. “A resistência à vivência das condições de trabalho, imposta pelo Estado, possui um conteúdo subjetivo. O professor enfrenta as adversidades atribuindo dignidade ao seu trabalho”.

Entretanto, Arroyo (2000: 207) admite que os professores e professoras estão sendo alvo, nas últimas décadas, de um trabalho de conscientização e reeducação política por parte dos sindicatos e dos partidos, que em função dessas estratégias, um novo perfil profissional se encontra em processo de delineamento, em que os professores estão passando por um processo

de politização e auto-educação. Alerta que muitos professores e professoras têm dado tanta ênfase à consciência política e têm se descuidado da consciência profissional. Contudo, para esse autor, “Os processos de conscientização política podem ser um mecanismo de recuperação de dimensões de nosso ofício que foram perdidas no tecnicismo marcante de nossa tradição escolar. A professora e o professor que avançam na visão política encontram novos sentidos sociais de seu fazer. Recuperamos o sentido social perdido. Nos sentimos próximos de outros profissionais do social, da cultura, do desenvolvimento humano, da consolidação dos direitos humanos, da construção lenta de outra sociedade”.

Apesar disso, ainda se constata que a consciência dos professores e professoras continua impregnada de uma visão que poderia ser chamada de “romântica” da profissão. Acima de tudo, comungando com Arroyo, considera-se que a prática dos professores e professoras, eles e elas, enquanto Sujeitos devem ser levados em conta, assim como, suas representações, os significados que dão as coisas, suas idéias, valores e concepções. Levar em conta a subjetividade docente é condição para o encaminhamento da organização, estruturação e luta sindical.

6. O SIGNIFICADO DA PROFISSÃO PARA OS OUTROS

A visão positiva da profissão também pode ser constatada quando os professores e professoras entrevistados responderam sobre o que significava para os outros sua profissão. As respostas foram agrupadas, em termos gerais, em que eles expressam o aspecto do reconhecimento social da profissão e em termos específicos, em que as opiniões dos docentes expressam o reconhecimento da profissão do magistério, por parte das famílias, da sociedade, dos alunos e até dos governos.

A idéia era indagar sobre as noções que a sociedade, no caso, os outros, tinham a respeito da profissão de professor. Nesse sentido, parte-se do pressuposto de que existe uma relação entre a objetividade e subjetividade das pessoas. Em termos de objetividade, está se considerando a visão dos outros, que é exterior ao pensamento do professor ou da professora. Nesse caso, a concepção que os docentes têm da sua profissão seria um aspecto da subjetividade. Essa relação entre objetividade e subjetividade é uma relação dialética, isso faz

com que se internalize aquilo que o mundo objetivo apresenta e também que se projete para a realidade objetiva a nossa subjetividade. Assim a positividade da profissão, que foi redundante na fala dos entrevistados, parece estar presente na subjetividade do professor e conseqüentemente, nessa relação.

Para os outros a profissão era muito bem vista, conforme os depoimentos dos professores e professoras.

“Muito bem, muito bem vista”. (Be, professora, 67 anos).

“Mas era muito valorizado. Era muito valorizado em termos do conceito que o professor tinha na sociedade. Embora até hoje qualquer pesquisa que se faça, até em termos profissionais, o professor sempre é apontado como aquele profissional mais dedicado, que tem o reconhecimento da sociedade”. (Car, professor, 58 anos).

“Ser professor era ter status”. (Leo, professora, 72 anos).

“O professor foi muito respeitado. A profissão, nossa, sempre foi muito respeitada. A palavra professor era uma bíblia. O professor falava, acabou. Os alunos, os pais: ‘ a professora falou, você que está errado. A professora tem razão’”. (Professora, 80 anos).

Interessante, a observação que é feita em relação à professora das séries iniciais da escolarização. Baseada em tal afirmação pode-se depreender a existência de uma relação de poder, exercida por parte dos professores das séries finais e relação aos professores das séries iniciais da educação básica.

“Também com orgulho. Inclusive a professora primária”. (Mar, professor, 74 anos).

Também é curiosa a analogia que o professor entrevistado faz quando relaciona a escola como extensão da família, como se a escola fosse uma continuidade da família, como se a escola reproduzisse as relações familiares.

“Como eu disse anteriormente, o professor era considerado como um segundo pai e a escola um segundo lar, tal era o respeito que havia na época. Infelizmente hoje nós não temos isso”. (Mom, professor, 70 anos).

Porém, uma professora faz uma análise mais realista.

“Muito bem vista. Professora ainda era assim... Não era como muita gente pensa, que era tida como uma pessoa bem de vida, não. Mas era respeitada. Era respeitada”. (Ig, professora, 73 anos).

Alguns professores fizeram observações em relação a como as famílias se colocavam em relação à profissão do magistério. Nesse sentido, a profissão é tida como uma forma de ascensão social.

“Olha, para minha família era muito importante porque eu era a única, minhas outras irmãs trabalhavam em fábrica, em loja, só eu era professora, era chique demais! Chique a última filha ser professora! (risos)”. (Gen professora, 67 anos).

“Orgulho. O meu pai tinha orgulho de falar que tinha um filho professor”. (Mom, professor, 70 anos).

Nessa resposta seguinte, percebe-se a relação que as famílias da comunidade na qual a escola estava inserida tinham com os professores, ao mesmo tempo em que se observa o quanto as condições de trabalho eram deficitárias. Mesmo assim, esses fatos não foram suficientes para organizar os professores em luta sindical combativa, à época.

“Perdeu esse trem, você tinha que morar na casa de duas famílias, que nós podemos tirar o chapéu pra essas duas famílias de Mauá, que eram a família Tomás e a Brancallune. Você acredita que eles chegaram a ofertar a cama deles para a professora dormir. ‘Não, mas não tem nada disso não. A senhora está mais cansada, é mais confortável’. Colchão de palha, né. E nós tínhamos que pousar, porque não tinha como voltar a pé de Mauá pra Santo André”. (Glo, professora, 69 anos).

Os professores e professoras também falaram de como a sociedade via sua profissão e de como se relacionavam com os docentes.

“Era muito importante para a sociedade também. ‘Gente olha lá: a professora ta chegando!’ Era muito importante. Os pais respeitavam muito a gente, sabe? Muito! Eu lecionei muito no sítio, não tinha um dia que não vinha uma abóbora, chuchu, ovo, galinha. Mas não tinha um dia. Eles tinham um carinho mesmo com a professora, sabe? Então era muito chique. Muito importante. (risos). Principalmente pro ego da gente”. (Gen, professora, 67 anos).

“Todo mundo ficava paparicando a gente”. (Jan, professora, 76 anos).

“A gente tinha uma voz na sociedade. Que é mais difícil ter hoje. O professor é o formador de opiniões. Formador de uma sociedade”. (Ro, professora, 72 anos).

Também se expressaram sobre a noção da profissão implícita na relação com os alunos.

“Professor entrou em sala de aula, todo mundo de pé. Maior respeito”. (Glo, professora, 69 anos).

“Tinha muito governo. Os alunos tinham limites”. (Zen, professora, 72 anos).

E na relação com os governos.

“A gente era respeitada pelos pais dos alunos, pela direção, pelo governo”. (Zen, professora, 72 anos).

A noção da profissão de magistério como uma prática valorizada e bem conceituada habita o imaginário dos professores e professoras ainda hoje. Tal fato pode dever-se ao reconhecimento social da profissão. É certo que a educação possui uma função social básica, quer seja na reprodução das relações sociais, quer seja para sua transformação.

Na década de 1980, predominava entre os educadores leituras críticas sobre esse aspecto do campo profissional, ou seja, da educação como fator de reprodução das relações sociais. A produção acadêmica abordava o caráter reprodutivista da educação. Tais estudos tinham em sua maioria, como pressupostos as teorias crítico-reprodutivistas, que se baseavam nos estudos de Establet, Passeron e Althusser.

Em seu livro, *Aparelhos Ideológicos do Estado*, Althusser (1985: 78) elabora uma teoria funcionalista das instituições sociais, estabelecendo, entre outros aspectos, a relação entre ideologia e instituições. Nesse sentido, analisa a instituição escolar como aparelho ideológico do Estado, e afirma que: “todos os aparelhos ideológicos de Estado, quaisquer que sejam, concorrem para o mesmo fim: a reprodução das relações de produção, isto é, das relações de exploração capitalistas”. Mas, é o tratamento que este autor dá a questão da ideologia que chama a atenção, para o caso específico de como os professores e professoras consideram que sua profissão seja vista pelos outros. Althusser (1985: 88), ao fazer suas análises, parte da idéia de que a ideologia é uma representação da relação imaginária dos indivíduos com suas condições reais de existência. Mas, principalmente, conclui que “toda ideologia representa, em sua deformação necessariamente imaginária, não as relações de produção existentes (e as outras relações delas derivadas), mas, sobretudo a relação (imaginária) dos indivíduos com as relações de produção e demais relações daí derivadas. Então, é representado na ideologia não o sistema das relações reais que governam a existência dos homens, mas a relação imaginária desses indivíduos com as relações reais sob as quais eles vivem”.

Isso pode significar que algumas “idéias” habitam o imaginário dos professores e professoras em função da profissão, que não se mantêm hoje, em termos de suas condições concretas. Várias são as produções acadêmicas que sinalizam para a desvalorização econômica da profissão e que se constituiu em um verdadeiro processo de proletarização pelo qual o magistério tem passado. Por exemplo, os estudos de Novaes (1991), sobre o exercício da profissão de professora primária e a divisão social do trabalho escolar. Analisando a organização do trabalho pedagógico no interior da escola, essa autora comprova que a prática da professora primária foi desapropriada de suas funções básicas, sendo delegada aos pedagogos as funções de supervisão, administração e orientação educacional, o que contribuiu

para o desprestígio da prática docente e conseqüentemente dos seus salários. Esses estudos levariam a autora a afirmar que o trabalho docente se desvalorizou tanto, que as professoras primárias passaram de um estágio em que eram consideradas mestras, chegando a um estágio tão acentuado de desprestígio e desprofissionalização, que passaram a serem consideradas apenas “tias”.

Contudo, a despeito de ter havido nas últimas décadas, reestruturações nos cursos de pedagogia, praticamente em todo país, e que se encaminham no sentido de retomada dessas funções especializadas, dando ao estatuto de professor as funções de supervisão, orientação e administração do trabalho docente, não se verificou ainda, uma valorização da profissão.

Embora a literatura sobre o caráter transformador da educação, sobre os espaços de mediação dessa prática, no processo de transformação social seja evidente e tenha imperado na década de 90, pode-se afirmar que hoje o magistério já não possui o magnetismo de antigamente. Hoje a profissão está mais desprestigiada. Análises recentes divulgados recentemente na mídia sobre a carência de professores, nas áreas específicas de conhecimento, como, biologia, física, química e matemática, sinalizam para falta de perspectivas da profissão, como um dos motivos. O magistério se tornou uma profissão sem atrativos, quer sejam financeiros, quer sejam sociais. Esta é uma questão que merece maior aprofundamento por parte das instituições formadoras e pelos organismos responsáveis pelas políticas públicas para educação, sob pena de não termos professores para estas áreas.

Entretanto os professores e professoras com essa subjetividade, em que alimentam ainda a alteração imaginária da profissão, não colaboram para que a análise real da situação da profissão seja feita. Isso não significa dizer que tenhamos que estar no estágio de pauperização e desprestígio total, para que haja mobilização e organização sindical, mas, espera-se que o acesso a informações e ao conhecimento, típico da profissão, houvesse levado o professor e a professora a um patamar de consciência social ampliado e conseqüentemente à luta sindical.

7. COMO ERAM OS PROFESSORES NAQUELA ÉPOCA

Indagados sobre como eram os docentes no início da sua carreira, os professores e professoras deram seus depoimentos, baseados em suas recordações e fizeram um paralelo

entre antes e hoje. Percebe-se também pelas suas falas, todo o “glamour” de uma época e de uma profissão.

“Professor tinha que andar impecável. Impecável nas roupas. A meia tinha um fiozinho atrás no lugar. Eu lembro nessa escola particular a primeira vez que eu fui de sandália de salto, a diretora me chamou atenção”.(Be, professora, 67 anos).

“Elas não vestiam roupas de luxo, mas bem apresentadas. Dificilmente você via uma professora sem ter seu colarzinho, sem ter passado seu batonzinho, sem os seus brincos. E os alunos observavam isso: ‘Olha, hoje ela está com o vestido daquela cor!’ Olhavam para o sapato que a gente tinha. Então tudo isso era legal porque eles também copiavam isso da gente. Hoje... bom não se pode falar de hoje”. (Gen, professora, 67 anos).

“Era obrigado usar avental. O pessoal se vestia muito bem. Todas professoras se vestiam muito bem. Os homens todos de gravata”.(Jan, professora, 76 anos).

E relataram as dificuldades da época.

“Elas iam de jardineira. Entende. Elas iam de jardineira. Aquele pó da estrada e tudo. Voltavam à tarde”.(Zil, professora, 80 anos).

Também fizeram referências ao poder aquisitivo dos salários. Relacionaram o salário ao padrão de vida, em termos de vestimentas de uso, na rotina do trabalho.

“Quando eu comecei a trabalhar, eu ia muito arrumada. Trabalhei no Sesi, no colégio particular a gente ia muito arrumada. O salário dava”. (Leo, professora, 72 anos).

“Nossa! Nossa! Nossa! Naquele tempo a gente ia de meia para a escola, bem arrumadinha, a gente tinha condição também, bem arrumadinha”.(Zen, professora, 72 anos).

“Olha, se vestiam muito bem. O ordenado dava para se vestir bem. Não era uma coisa exagerada. Mas tinha um cuidado tremendo, haja vista que demorou muito para a professora usar calça comprida na escola”. (Ig, professora, 73 anos).

“Eram mais elegantes. Os professores iam de terno e gravata”. (Mar, professor, 74 anos).

Outra referência feita diz respeito a comportamentos e mais do que atitudes próprias de uma profissão, as falas das professoras sinalizam para a moral da época.

“Professora não podia entrar em bar. Já era taxada como ‘puta’. E eu passava sede, porque quando eu estava aqui em Mauá o último trem que vinha de São Paulo pra Mauá era 6h da tarde. A gente também não entrava onde tinha muito homem”.(Glo, professora, 69 anos).

“No caso da mulher, eu, por exemplo, posso dizer por mim. Eu nunca ia dar aula de tênis. Eu não sabia nem o que era tênis. Eu não sabia o que era uma sandália. Nunca a gente ia assim como se fosse para um cinema, uma festa. Sabe?”. (Lor, professora, 80 anos).

“Imagina se é essa avacalhação de hoje em dia”. (Jan, professora, 76 anos).

Havia também aquele professor que considerou tudo normal, como a educação que ele havia recebido, as atitudes entre professor e aluno, à época, eram de respeito mútuo. Ou aquela professora que denuncia a “normalidade” da época, como algo natural.

“Eram normais. De minha parte era tudo normal. Era uma continuação de tudo aquilo que eu aprendi e naturalmente o ambiente era favorável para esse tipo de trabalho, o respeito mútuo”.(Mom, professor, 70 anos).

“Eu não sei se a professora que se vestia com respeito, mas na época, o próprio vestuário, da gente não saía do que era normal”. (Wa, professora, 74 anos).

Em relação à atualidade, os professores e professoras foram incisivos. E pensar o passado, é pensar hoje, a necessidade que os sindicatos têm de unificar as lutas e

conseqüentemente, de que os professores e professoras tenham a consciência de que são trabalhadores iguais a tantos outros, explorados pelo sistema capitalista. Essa necessidade de unificação extrapola as outras categorias de trabalhadores e percebe-se nos últimos anos, até a necessidade de que os professores e professoras se sintam iguais aos integrantes dos movimentos sociais.

“Hoje é o individualismo que prevalece. Está certo. Hoje está muito individual. Você tem um sentimento muito de cada um por si. Então, eu acho que esse foi um elemento que fez com que fosse mais difícil para que os funcionários públicos, de uma maneira geral, e os professores em particular, assumirem sua condição de mão-de-obra trabalhadora. Ele foi sendo proletarizado”.(Fran, professor, 58 anos).

“Havia em torno dos professores uma aura romântica muito grande. A professora era a segunda mãe. Está certo. Era geralmente uma mulher, doce, sensível, amável, está certo. Mas nunca era enxergada como uma profissional que tinha necessidades, que queria ser reconhecida como profissional e não só por causa da sua sensibilidade. Evidentemente que a profissão de professora exige sensibilidade. Exige amor, isso é uma questão fundamental. Mesmo as professoras que iam ser professoras mais porque as famílias queriam, porque na família tinha tradição de ter professor, mesmo assim ela acabava adquirindo por causa de todo o espírito, todo o clima. Claro que isso termina criando uma condição diferenciada, que não a coloca junto com o trabalhador comum”. (Fran, professor, 58 anos).

“Mas nessa época muitas pessoas não tinham, quando a gente dizia: solidariedade aos metalúrgicos. O que nós temos com o metalúrgico? O que nós temos com o trabalhador sem terra? Até hoje tem isso. O que nós temos com o trabalhador sem terra? Porque que nós temos que estar filiado a uma CUT? A uma central sindical? Não, nós não temos nada com isso, nós somos professores. Essa visão que tinha muito mais naquela época, ainda tem um pouco hoje”.(Fran, professor, 58 anos).

A riqueza das falas dos professores e professoras reside, principalmente, no resgate de um tempo. Um tempo qualificado, um tempo concreto. Vivido ou não, mas, um tempo que é cultivado nas recordações dos docentes. Segundo Bosi, (2003: 66). “O passado reconstruído

não é refúgio, mas uma fonte, um manancial de razões para lutar”. Segundo essa mesma autora, nesse sentido, a nostalgia revelaria sua outra face: a crítica da sociedade atual e o desejo de que o presente e o futuro nos devolvam alguma coisa preciosa que foi perdida. Talvez aí resida a resistência dos docentes em manter as lembranças positivas do passado, o desejo de recuperar algo perdido e a necessidade de sentir a continuidade.

Ao falar sobre como eram os professores e professoras no início de suas carreias, os docentes exprimem suas versões, verdadeiras ou não, são suas verdades. Cabe à pesquisa desvelar o quanto de ideológico está contido em seus discursos. “Quando um acontecimento político mexe com a cabeça de um determinado grupo social, a memória de cada um de seus membros é afetada pela interpretação que a ideologia dominante dá desse acontecimento. Portanto uma das faces da memória pública tende a permear as consciências individuais” (Bosi, 2003: 21).

A memória pública está permeada de ideologias. De ideologias que predominam em determinados momentos históricos. Nosella (1981: 68), por exemplo, ao analisar a ideologia subjacente aos textos didáticos contidos nas cartilhas e nos livros estudados pelos alunos nas séries iniciais do ensino fundamental, nos dá uma dimensão de como as idéias são passadas e internalizadas, passando a fazer parte das imagens e identidades profissionais. No caso da professora, os textos a descrevem como sendo uma pessoa boa, dedicada, que considera seus alunos como filhos, sendo também amada por eles como uma outra mãe. A professora é carinhosa, maternal. Para essa autora, os professores, da mesma maneira que os pais, são idealizados e não descritos como pessoas concretas, com qualidades e defeitos. No caso do professor, da figura masculina na escola, ele é o chefe, que exerce a desinteressada missão de educar. “Os homens mencionados desempenham, ainda, a função de dirigir a escola. O diretor é descrito como autoridade máxima da escola e, como tal, é severo e distante, fiscalizando os estudos dos alunos e sendo muito respeitado e temido por estes”.

Arroyo (1980) reflete sobre operários e educadores. Partindo do pressuposto que esses trabalhadores se identificam, aponta para os rumos que a educação brasileira, a partir desse fato, deverá tomar. Ao configurar o contexto educacional brasileiro alerta para a visão elitista da história que sempre dominou a formação do magistério, e que sempre faz considerar como relevante o pensamento e as idéias dos dirigentes da educação. Que os bem-pensantes, as elites

controladoras do poder fazem a história e que essa é feita de cima para baixo. Para esse autor, até mesmo para grupos que se julgam radicais, as massas e os oprimidos apenas são mecanicamente reproduzidos pela educação feita e manipulada pelos dominantes. Na sua análise considera que há uma história que se faz em baixo e uma educação que nasce e cresce nas camadas populares, feita pelas camadas populares para apreender sua vida e sua luta. Portanto, essa história que se faz nas camadas subalternas, engloba sua consciência, sua educação e organização, conseqüentemente, condiciona a história oficial.

A escola que interessa aos trabalhadores deve ser repensada, assim, como a prática dos educadores, pois da forma como está organizada só contribui para a reprodução das relações sociais capitalistas. Arroyo (1980: 23), reconhece a solidariedade que existe entre trabalhadores do ensino e trabalhadores da produção de mercadorias, uma identidade de luta, contra as formas de exploração inerentes às relações de trabalho na escola e na produção. “Enquanto muitas das análises privilegiam quase exclusivamente a dimensão político-ideológica da escola, a identidade entre trabalhadores assalariados-docentes parece sugerir que a identidade entre escola e o processo de produção é direta e não apenas, nem fundamentalmente, mediatizada pela dimensão ideológica”.

Embora considerando as condições concretas e a relação que exista entre trabalhadores de ensino e trabalhadores da produção, o fato é que, a maioria dos professores e professoras, alimentam em suas consciências imagens idealizadas da sua função e da sua profissão. Diante de tamanha imaginação, qualquer relação direta entre esses trabalhadores quase sempre é negada pela categoria docente. Nesse sentido, talvez fosse normal, que àquela época, professores e professoras procurassem se vestir, se comportar e agir como “figuras idealizadas”, para corresponder às expectativas da posição que ocupavam. Não cabe, mais uma vez, posturas de sindicalistas, de trabalhadores ou até de pessoas ligadas a movimentos sociais.

8. COMO SE VESTIAM

Ao se abordar diretamente sobre como os professores e professoras se vestiam, as declarações dos docentes foram mais incisivas. Para estes e estas, os professores e professoras

deixaram de ser “impecáveis” para serem “relaxados”. As comparações sobre as vestimentas dos docentes no início das suas carreiras remetem a um saudosismo, que demonstra todo o charme da profissão. Mais do que “memórias”, esses depoimentos são retratos de um tempo, de um contexto em que a profissão possuía toda uma concepção diferenciada da atual (nota 5).

“E sempre muito bem arrumada. De tailleur, de jóias, clássica. A roupa era clássica. Não usávamos calças compridas. Saía, não, não podia. Era um saião”.(Glo, professora, 69 anos).

“Toda minha vida eu dei aula de salto sete e meio. Não precisa dizer mais nada. Eu ia dar aula, saía de casa com o saltão de sete e meio. Dava aula o dia inteirinho com sapato de salto alto. Nem sonhando dar aula de calça comprida”.(Jan, professora, 76 anos).

“As moças tinham que usar avental, na gestão da professora Esther Ferreira Ferraz. Uma diretora entendeu que até os professores deveriam usar avental. Tinha que ser branco para os homens e cor de rosa para as mulheres. Eles eram vendidos pela escola, inclusive o dos homens. Eu não usei”. (Mar, professor, 74 anos).

A comparação com os tempos atuais parece inevitável.

“Olha, professora, hoje eu acho que eu estou muito relaxada e a maioria dos colegas”.
(Be, professora, 67 anos).

“Hoje a gente fica até triste! Quando eu vejo aí as assembleias. O vestuário dos professores dá uma tristeza de ver como eles foram empobrecendo e perdendo tudo isso. Porque eu vejo assim, se o professor fica pobre de dinheiro, ele fica pobre de cultura, ele fica pobre de tudo. Então, vai se largando tudo, sabe? E isso não é exemplo pra aluno”.(Gen, professora, 67 anos).

Ao refletir sobre ideologia e educação, Marilena Chauí (1980) apresenta a noção de ideologia como “um *corpus* de representações e de normas que fixam e prescrevem de antemão o que se deve e como se deve pensar, agir e sentir. Por sua anterioridade, a ideologia

predetermina e pré-forma os atos de pensar, agir e querer ou sentir, de sorte que os nega enquanto acontecimentos novos e temporais”. Porém, é quando essa autora coloca a finalidade desse *corpus* de representação que se torna mais fácil tentar-se entender o porquê dos comportamentos, valores, formas de vestir e agir dos professores e professoras. A ideologia, segundo Chauí, tem por finalidade “produzir uma universalidade imaginária, pois, na realidade, apenas generaliza para toda a sociedade os interesses e o ponto de vista particulares de uma classe” (1980: 24). Aquela que domina as relações sociais, aquela que é considerada, como classe fundamental. Assim, a produção desse universal, visa não só ao particular generalizado, mas, sobretudo a ocultar a própria origem desse particular, isto é, a divisão da sociedade em classes. Como a subjetividade docente está eivada de “ideologias”, pode-se afirmar que, a maneira “correta” de se vestir, é a da classe que domina as relações sociais. Uma forma de se vestir, agir, pensar que é de uma determinada classe social passa a ser internalizada como universal, como se fosse realidade para todas as classes.

Embora nas últimas décadas a produção de estudos em que se reconhece a escola também como espaço de contradições inerentes à sociedade de classes e, portanto como instância mediadora de transformação social tenha se acentuado, os estudos que Nosella (1981) realizou sobre a ideologia subjacente aos textos didáticos, demonstram a força da inculcação da ideologia dominante que a instituição escolar exerce no seu dia a dia. Analisando um extenso acervo de livros didáticos, essa autora alerta para o trabalho antieducativo que pode ser feito pelos adultos, no caso, professores e professoras, com a utilização de instrumentos aparentemente inofensivos, como os textos de leitura. A escola estaria então, a serviço dos interesses dominantes, da difusão da cultura considerada socialmente aceita, como universal, e seria o instrumento para expressar os interesses de modo erudito das camadas menos privilegiadas da sociedade. Nesse sentido, não é de se estranhar que os professores e professoras se vestissem como se vestiam e que tenham nas suas lembranças, os tempos em que podiam se vestir da maneira como a classe fundamental se apresentava ou julgava “moralmente” correta.

O professor e a professora, mesmo os que exercem no processo de ensino-aprendizagem da educação escolar o papel de mediação, entre o diálogo que o aluno estabelece com os conteúdos no seu processo de aquisição de conhecimentos, não é uma

pessoa “neutra”, “iluminada”, que estaria acima do bem e do mal, e como, segundo Chauí (1980: 40), “a ideologia não está fora de nós como um poder perverso que falseia nossas boas intenções: ela está dentro de nós, talvez porque tenhamos boas intenções”, os docentes não estariam imunes a essa situação. De todos os depoimentos, apenas na fala de um professor observou-se atitude de não submissão, quando este se negou a usar o avental.

Naquele momento histórico o professor e a professora eram considerados “autoridade”, cumpridores de uma missão, representantes dos pais na escola, chefes de sua sala de aula, trabalhadores superiores aos demais trabalhadores, enfim, representavam o poder na sala de aula e, portanto, deveriam se vestir como tal.

9. COMO SE COMPORTAVAM

As referências feitas aos comportamentos dos professores e professoras no início de suas carreiras remetem a questões fortemente presentes ainda hoje no imaginário dos docentes. A primeira, e já trabalhada em itens anteriores, seria de que os professores e professoras mantêm valores de uma classe social determinante no contexto de então. No caso, valores “burgueses” ou ligados à elite brasileira que sempre determinou as relações sociais no nosso país. Outro aspecto se refere à origem social dos professores e professoras. Essa questão tem sofrido mudanças ao longo do processo histórico. Por fim, um aspecto que merece ser abordado refere-se a proletarização da profissão, ou seja, o processo pelo qual a profissão docente vai atravessando ao longo dos tempos, sendo empobrecida, desprestigiada. Atualmente, uma das grandes preocupações em relação à profissão diz respeito ao fato dela ter-se tornado sem atrativos. O salário, o desprestígio social, as péssimas condições de trabalho, a falta de perspectivas de crescimento profissional faz com que hoje, a profissão deixe de ser buscada e já se fala em “apagão” no magistério; a ausência de professores em determinadas áreas de conhecimento já se faz sentida, tanto nos cursos de formação das universidades públicas, quanto no sistema de ensino.

Quando os professores e professoras foram solicitados a falar sobre o comportamento dos docentes, quando do início de suas carreiras, mais uma vez o parâmetro comparativo foi a

atitude dos mesmos na atualidade. Fica evidente a mudança no modo de se comportar dos professores e professoras.

Para um professor entrevistado a mudança nos comportamentos dos docentes seria conseqüência da expansão da rede de ensino. Essa expansão deveria ter sido acompanhada de uma política de formação dos docentes, de uma política de expansão da rede física das escolas, enfim, das condições para que a qualidade de ensino se mantivesse em relação ao tempo em que a classe média era maioria da clientela nas escolas da rede pública. Houve um tempo em que a formação para o magistério era bem limitada. Com a criação e expansão das escolas normais a formação de professores e professoras cresce numericamente. Aquela formação que era contida e de um grupo considerado de “elite” passa a ser de uma massa de docentes. Essa questão relaciona-se também com a questão da origem social do professor.

Quando perguntados se possuíam casa própria à época do ingresso no magistério, observou-se que dos 16 que responderam, exatamente 8 (50%) afirmaram possuir casa própria e a outra metade afirmaram não possuir. O que pode indicar uma diversidade na origem social do professor, que ingressou no magistério, predominantemente nas década de 1950 (nota 6).

“Houve uma mudança muito grande. Houve uma mudança muito grande e pela própria expansão da rede. E também pela questão principal, de uma profissionalização mais rápida. Então, houve uma mudança sim. Houve um processo aí pela desvalorização, uma pauperização do professor”. (Car, professor, 58 anos).

Mudou, e eu acredito que foi para pior. (Lor, professora, 80 anos).

Na fala dos professores e professoras percebe-se que existe a compreensão de que os docentes devem ter um jeito diferenciado de se comportar.

“Olha. Eles cobravam muito comportamento da gente. A gente tinha que ter postura. A gente tinha uma postura de professor. Para começar não era chamada de tia. Era professora, era respeitada. Mesmo os funcionários da escola nos respeitavam. Porque você tinha um status, agora...” (Leo, professora, 72 anos).

“Ah sim, postura. Aliás, eu acho que até hoje o professor tem que ter”. (Be, professora, 67 anos).

E esse comportamento é confrontado com o da atualidade.

“Muitos perderam a postura em sala de aula. Outro dia uma aluna me disse: professor sentou na carteira e disse: ‘ah, não vou escrever na lousa não. Eu ganho tão pouco, eu não vou escrever’”. (Be, professora, 67 anos).

“Hoje o professor senta em cima da mesa, põe o pé aqui. Como é que pode? Cadê o respeito? Por isso que as crianças não têm mais limite. Professor não tem mais autoridade, aluno não tem mais limite, não tem disciplina, não tem nada. Deus me livre entrar numa sala de aula hoje”. (Zen, professora, 72 anos).

Certos comportamentos não eram permitidos, principalmente às professoras.

“Tinha certas regras. O professor tinha normas a serem seguidas. Sendo que não somente em sala de aula como fora. Isso era muitíssimo importante. Era uma característica do magistério”. (Jan, professora, 76 anos).

“Quando eu entrei com aquela saia godê, aquele vestido, aquele penteado de laquê, toda de jóia dentro de um bar na mesma hora a Teresa, a esposa do dono do bar, porque a mulher não vinha servir os homens. Mulher não saía pra servir homem, ela fazia as frituras lá e fez assim pra mim, que não era pra eu ficar ali na beirada”. (Glo, professora, 69 anos).

“Todo mundo pensava igual. Salvo casos pontuais. Muito poucos. A maioria era aquele comportamento de casar virgem, de não ser falada. Naquele tempo dizia-se não pode ficar falada. Porque a gente trabalhava numa cidade onde os costumes eram muito rígidos. Os costumes morais. Então a gente tinha que corresponder. A que fizesse uma coisinha fora já era criticadíssima. A gente não dava mais pensão para ela nas fazendas...”. (Ig, professora, 73 anos).

As atitudes dos docentes eram naturalizadas, e para alguns professores e professoras, essas atitudes além de serem impregnadas de valores morais, se confundiam com valores de caráter cívico.

“Olha, não havia tanta proibição. A gente sabia até onde era, qual era o limite da gente. Quando começava o limite do diretor, ou do supervisor. Até aquele limite a gente sabe que a gente podia fazer o que a gente quisesse. Organizar festas, jogos. Bater papo com os alunos. A gente tinha mais liberdade porque a confiança no professor era tão grande, que o que era dado na mão do professor sabia que só podia sair coisa boa”. (Lor, professora, 80 anos).

“Também era uma atitude muito mais saudável. Eu acho que estava impregnada em nós essa responsabilidade de formar, não é só passar informação, mas formar cidadãos. Porque a gente levava muito a sério as datas cívicas. Levava muito a sério o país”. (Ro, professora, 72 anos).

*“No interior os professores tinham que acompanhar os alunos até em desfiles”.
(Mar, professor, 74 anos).*

Algumas vezes, pelos depoimentos dos docentes, confunde-se a origem social dos professores com o seu despreparo. Principalmente, quando se fala dos comportamentos dos professores e professoras hoje.

“Elas não têm aquele gabarito, aquela fundamentação, aquela vontade de estudar, de aprender, aquela base de conhecimentos que nós tínhamos. Então por isso que o fundamento não está muito bom, né”. (Jan, professora, 76 anos).

“Porque hoje em dia, vou dizer uma coisa, eu tenho várias amigas que foram empregadas domésticas, as filhas atualmente são todas professoras. Então, você vê, mudou completamente a origem social dos professores”. (Jan, professora, 76 anos).

“Mas eu acho que o fato de ter um grupo menor, era um grupo mais elitizado, que se preparava mais. Talvez tivesse um suporte. Não eram pessoas que precisavam tanto lutar pela vida. Como eu vejo hoje que é uma questão de sobrevivência”. (Lu, professora, 68 anos).

Sobre a proletarização da profissão, Novaes (1991: 45) faz referência a questão tendo como parâmetro os salários dos professores em contraposição aos salários dos especialistas de educação (supervisores, diretores, inspetores de ensino e orientadores educacionais) no Estado de Minas Gerais. E constata que no período de 1966 a 1980, enquanto o salário real do professor sofre uma tendência decrescente, para os especialistas registra-se exatamente o contrário.

Sobre a questão essa autora afirma: “É interessante observar que até 1973 o salário de professores e especialistas vinha se comprimindo e que, a partir de 1974, os salários dos especialistas começam a crescer, ultrapassando o piso do ano-base. O mesmo fato não ocorre com o professor, cujo salário, ao final da série, ainda é inferior ao do ano-base”. E afirma também que até 1973 os professores recebiam um salário 30% inferior aos especialistas e essa diferença chega a ser, a partir de então, de aproximadamente 50%.

Outro aspecto analisado por essa autora refere-se às condições de trabalho, como um indicador da proletarização do magistério. Constata então que, “além de assumir o encargo da manutenção da escola, a professora se vê obrigada a enfrentar prédios escolares sem o menor conforto: faltam vidros nas janelas, e o frio, o vento e a chuva inundam a sala; muitas vezes a janela é tão pequena que não cumpre as funções de iluminação e areação do ambiente; as goteiras atravessam os forros envelhecidos ou lajes sem cobertura; o piso costuma ser de cimento e no inverno as crianças chegam a ter os lábios arroxeados de frio. Os alunos se acotovela e amontoam-se nos bancos, caixotes e nas poucas carteiras existentes; a cantina muitas vezes resume-se a um cubículo onde fica o fogão e onde as crianças passam para receber a merenda; o recreio é feito em terrenos baldios ou o aluno tem que permanecer dentro da sala de aula. A lousa tem uma cor indefinida que não permite identificar se ela já foi verde ou negra; os banheiros – escuros, louças velhas, esgotos enguiçados, falta de água corrente – mais parecem uma masmorra que uma instalação sanitária. O quadro não pode ser mais

desanimador: muitas das escolas existentes de escolas só têm o nome, as professoras e os alunos” (Novaes, 1991: 52).

Quanto à questão de que professores e professoras mantêm valores da classe dominante, vale lembrar que nossa educação contribui para que tenhamos uma visão com fortes conotações ideológicas da realidade. Por exemplo, é comum que na escola sejam veiculadas idéias que se distanciam da realidade. A escola, nos textos didáticos analisados por Nosella (1981:178), é retratada como um segundo lar. “A descrição desta instituição social é exatamente o contrário da realidade: ela é um lugar onde as condições sociais e econômicas dos alunos não têm a menor importância; onde a discriminação social é o maior delito e nunca acontece. Como na Família, a Escola não reflete as contradições sociais. Na Escola, os problemas e as desigualdades sociais são ignorados e, quando lembrados, a abordagem visa minimizar, privatizar e fatalizar esses fenômenos”. A proletarização profissional, os conflitos sociais, passam distantes dos debates escolares.

E quanto à origem social dos professores e professoras, é fato que essa sofreu modificações através dos tempos. Esse é um tema que merece ser mais aprofundado, pois se observa controvérsia, uma vez que não existe uma única origem social durante toda a trajetória da educação brasileira. Desde os padres-professores jesuítas até a grande massa de trabalhadores em educação que temos hoje, os professores e as professoras foram sendo recrutados conforme as necessidades e nesse percurso tiveram momentos em que existiam docentes de origem social simples, mal pagos, improvisados, até professores de formação consolidada, oriundos de famílias tradicionais e bem pagos.

10. COMO ERA O PROFESSOR NA ÉPOCA DO ESTADO NOVO (1937 – 1945)

A quase totalidade dos docentes entrevistados quando da época do Estado Novo se encontravam na condição de estudantes e tentaram passar as representações que possuíam dos seus educadores daquele período. Nos interessa saber como eram os professores e professoras nesse período histórico e como estes e estas se relacionavam com o Estado, representado pelo governo de Getúlio Vargas.

Dos depoimentos dos entrevistados depreende-se que a maior ênfase foi dada à questão do autoritarismo, pois, no entender dos depoentes, os educadores desse período reproduziam uma relação autoritária.

A tabela 5 indica a quantidade de relatos por características no que se refere a seus educadores à época do Estado Novo (nota 7).

Tabela 5: quantidade de relatos por características dos professores no Estado Novo.

Professor no Estado Novo	
Autoritário	6
Valorizado	2
Amoroso	2
Bem-apresentado	1
Distante	1
Total	12

“Autoritários. Muito autoritários”. (Be, professora, 67 anos).

“Olha, eu lembro dos meus professores muito enérgicos. Uma disciplina! Ninguém olhava, ninguém mexia”. (Gen, professora, 67 anos).

Alguns professores fizeram referência à forma como os professores e professoras da época do Estado Novo tratavam os alunos, inclusive como algo normal e muito positivo.

“Havia uma separação, professor era professor, aluno era aluno. Naquela época era assim. Professor fica lá, aluno fica aqui”. (Jan, professora, 76 anos).

“Havia um pouco de distância, eu achava. Naquela época eu achava um pouco de distância entre o professor e o aluno. Porque o professor, ele era... Talvez esse respeito que a gente tinha pelo professor”. (Ro, professora, 72 anos).

“A professora era autoridade, batia com a régua, dava castigos e se eu reclamasse em casa apanhava de novo”. (Mar, professor, 74 anos).

Outro aspecto levantado na fala dos entrevistados foi à questão do civismo.

“Então, toda festinha era obrigada a comparecer. Todas as comemorações. Tinha tanta comemoração naquele tempo. Nacionalista. Aqueles hinos de guerra. A gente cantava na escola todo dia. Eu sei de cor. E a professora eu me lembro que a professora falou assim: ‘Olha, o nosso Presidente Vargas!’. Era getulista”. (Ig, professora, 73 anos).

O professor dava aula, ensinava os símbolos da pátria. Era uma aula normal. O aluno assimilava muito bem. (Lor, professora, 80 anos).

Chama atenção a deferência aos trabalhadores.

“Valorizado, porque as professoras tinham maridos trabalhadores”. (Glo, professora, 69 anos).

Porém chama atenção também a forma afetuosa como um professor descreve os seus primeiros anos de escolarização. Imediatamente vem a imagem de que professores podem ser altamente significativos nas histórias de vida de seus alunos.

“Meu caso foi após o término da guerra, olhando como se fosse hoje minha primeira professorinha. Quem não se lembraria? Dona Carmelita. Eu entrei num grupo escolar então, como eu tinha vindo do interior, eu tive que passar por um período de adaptação. Então me colocaram, hoje seria o prezinho, na época eu não me lembro o nome, talvez fosse jardim, alguma coisa assim. E essa professora me marcou para o resto da vida. A maneira de ela tratar as crianças, o amor que ela tinha. Cada uma das crianças, tratava como se fossem filhos. Isso foi o que me marcou profundamente. E a partir daí, então, continuamos o estudo na escola pública e a cada nova professora, eu aprendia muito, principalmente o respeito. Elas ensinavam muito o respeito que a gente deveria ter, não só com os pais, mas fora de casa, na escola, em todos os ambientes, com os amigos, enfim. Era uma educação completa, com uma formação exemplar e isso veio marcar todos nós” (Gum, professor, 58 anos).

Ribeiro *et ali* (1991) descrevem o Estado Novo como um regime que para se afirmar usou métodos típicos dos regimes ditatoriais. Fechou o Parlamento, as Assembléias Estaduais e as Câmaras Municipais, dissolveu os partidos políticos e acabou com a liberdade de ir e vir, opinar e votar. E relatam: “Até com as bandeiras dos estados eles acabaram. Este fato aconteceu numa solenidade pública, organizada dias depois do golpe. De peito estufado e ternos bem chiques, os donos do poder convidaram um grupo de normalistas para jogarem numa fogueira um por um dos pavilhões: São Paulo, Minas Gerais, Rio de Janeiro, Mato Grosso, Piauí...Agora só tinha valor o auriverde pendão nacional! Agora só o chefe do Estado Novo teria poder. Para os Estados, o governo central nomeou interventores, para os municípios, novos prefeitos. Eles deveriam fazer tudo que seu mestre mandar. Era a centralização do poder” (Ribeiro *et ali*, 1991: 143).

Nesse período a relação entre Estado e Escola era bastante complexa. Isso fica claro no texto a seguir: “Hoje tem festa na escola! É o dia 19 de abril, aniversário do presidente. Os alunos, com uniformes de gala, depositam rosas numa cesta. No retrato pendurado na parede, o presidente sorri agradecido. O diretor da escola, orientado pelo DIP, reúne todos os alunos e professores. Com voz forte, ele lê a cartilha *Getúlio Vargas para crianças...* A data não é comemorada só nas escolas. Ela é lembrada também em todas as rádios, nos jornais, sindicatos e clubes. Nas igrejas são rezadas missas”(Ribeiro *et ali*, 1991: 116).

A utilização de professores e professoras como sacerdotes do Estado não é privilégio apenas do governo de Getúlio. A historiografia educacional brasileira está repleta de exemplos. O mais significativo, talvez, tenha sido durante o período de instalação da República no Brasil. Professores e professoras internalizaram a missão de levar o saber ao povo. Talvez resulte daí, época em que vigoravam as idéias iluministas, esse imaginário que os professores e professoras mantêm até hoje, de salvador da Pátria.

Contudo Vargas foi um dos primeiros governantes a se preocupar com a criança e em 1940 criou o Departamento Nacional da Criança, sendo exaltado nas cartilhas como o herói das crianças. “Em todo o Brasil, as autoridades do governo, com o apoio de muitos educadores, formavam esquadrões de estudantes. Era a ‘guarda avançada de juventude brasileira’. Ela devia amar a bandeira nacional, cultuar a figura de Vargas e praticar esportes.

Nas escolas, incentivou-se a educação física. Muitos clubes e estádios surgiram nessa época” (Ribeiro *et ali*, 1991: 118).

Para se ter uma idéia da relação entre Educação e Estado, naquele momento histórico, vale a pena lembrar um pequeno discurso que Olavo Bilac fez em 1918, na Escola Normal de São Paulo e que serviu de abertura ao documento de comemoração do 1º Centenário do Ensino Normal de São Paulo, já citado anteriormente, e que data de 1946. Por esse pequeno discurso observa-se como o professor era percebido e verifica-se a expectativa em relação a sua função. *“Na sua cadeira de educador, o mestre recebe a visita de uma deusa: é a Pátria que se instala no seu espírito. O professor, quando professa, já não é mais homem; a sua individualidade anula-se: ele é a Pátria, visível e palpável, raciocinando no seu cérebro e falando pela sua boca”*. O que se conclui é que se torna difícil se pensar em enfrentamento contra o Estado empregador, quando o professor confunde-se com o próprio Estado e com a Pátria.

II. TRAJETÓRIA NA LUTA SINDICAL: A CONSCIÊNCIA DE CLASSE DOS PROFESSORES E DAS PROFESSORAS

Em relação à consciência de classe dos professores e das professoras, abordado neste ponto, parte-se da compreensão como Marx e Engels de que, “a produção das idéias, das representações e da consciência está, a princípio, direta e intimamente ligada à atividade material e ao comércio material dos homens, ela é a linguagem da vida real. As representações, o pensamento, o comércio intelectual dos homens aparecem aqui ainda como a emanção direta de seu comportamento material. O mesmo acontece com a produção intelectual tal como se apresenta na linguagem da política, na das leis, da moral, da religião, da metafísica etc. de todo um povo. São os homens que produzem suas representações, suas idéias, etc., mas os homens reais, atuantes, tais como são condicionados por um determinado desenvolvimento de suas forças produtivas e das relações que a elas correspondem, inclusive as mais amplas formas que estas podem tomar” (Marx e Engels, 1998: 18).

Toma-se o conceito de consciência de classe como o conhecimento que os professores e professoras possuem da situação real, da totalidade social, das relações de trabalho, das

contradições que existem no cotidiano do seu trabalho, etc. Numa perspectiva contrária à alienação. Pensando que, “não é a consciência que determina a vida, mas sim a vida que determina a consciência” (Marx e Engels, 1998: 20).

Contudo reconhece-se a relação dialética entre realidade, (aqui implicada os modos e as relações de produção), e consciência. Neste sentido, dá-se destaque também ao papel significativo da experiência sindical, da participação na luta, perfilhando-se o caráter pedagógico da luta política.

1. SOBRE A LUTA SINDICAL NO PASSADO

Quando indagados sobre como o governo procedia em relação à luta sindical, se o governo facilitava ou não a luta, os professores e professoras não emitiram respostas semelhantes. O objetivo da pesquisa neste ponto era tentar captar como os governos anteriores, desde a era Vargas, época em que a Apeoesp tem sua origem, até os governos subsequentes, tratavam a luta sindical buscando captar qual a lembrança que o professor e a professora tinham da questão.

Tabela 6: quantidade de relatos por categoria de respostas quanto à luta sindical na era Vargas.

Luta Sindical na Era Vargas	
Não havia luta	7
Reivindicações atendidas/ presentes/ peleguismo	2
Não recorda/ desconhece	3
Sindicato combativo	1
Total	12

Na tabela 6 observa-se que a resposta mais enfática é de que não havia embates entre governo e sindicatos (à época associação de professores). Esta resposta foi dada por 7 participantes. Dois professores fazem menção à forma como o governo prontamente atendia as reivindicações ou se antecipava a elas, presenteando a classe, e a forma como o sindicato era conivente. Três entrevistados sequer recordam ou desconhecem informações sobre essa

questão. Apenas um entrevistado afirma que o sindicato era combativo à época. As falas abaixo ilustram esses dados.

“Não. Porque todo ano, no dia do professor, o governador presenteava com aumento a classe dos professores”. (Ig, professora, 73 anos).

“Naquele tempo não tinha luta sindical, não existia vida sindical”.
(Mar, professor, 74 anos).

“Não se preocupavam com política. Nada, nada, nada”. (Zil, professora, 80 anos).

Quando os docentes fizeram referência à luta na época do governo Vargas passaram a idéia de que suas reivindicações eram atendidas porque sendo a maioria do sexo feminino, eram casadas com trabalhadores. Os trabalhadores, nos discursos, eram a categoria fundamental no governo Vargas que implantou o Estado Novo, e nesse sentido para essa professora o governo facilitava a luta.

“Sim. E porque, sabe porque? Os nossos maridos, das nossas professoras eram o quê? Trabalhadores. Trabalhadores”. (Glo, professora, 69 anos).

Por fim, as falas dos professores e professoras foram contraditórias. Fica claro também, que cada um e cada uma explicitou uma fase significativa de suas experiências, de como percebiam a relação do governo em relação à luta, bem como suas concepções acerca da luta sindical. Mas, fica explícito, principalmente, o tipo de associativismo praticado pelos docentes à época.

“Mas, antigamente, não facilitava muito isso não. A gente entrava em greve e daqui a pouquinho acabou porque já negociou tudo lá. Às vezes negociava com os diretores separado dos professores. Dava aumento para os diretores para abafar os professores. Então isso a gente passou muito”. (Gen, professora, 67 anos).

“Não. Nunca facilitou. Nunca facilitou”. (Car, professor, 58 anos).

“E depois, veio a apeoesp e a apeoesp já é diferente. Então, a apeoesp era combativa e era e é até hoje do lado dos professores. As coisas todas são negociadas claramente”. (Gen, professora, 67 anos).

As lembranças dos docentes refletem o engajamento dos professores professoras na luta. Demonstram também que a consciência se forma de maneira processual.

“Não consigo lembrar dessa parte não. Nós ficamos completamente separados do movimento que eles fizeram. Naquele tempo era assim”. (Jan, professora, 76 anos).

“Eu realmente não tenho muita lembrança disso naquela época. Eu acho que a gente fazia um sindicalismo e não sabia que fazia. Quando a gente brigava, quando a gente ia numa greve, quando a gente se reunia para reivindicar alguma coisa era um trabalho sindicalista, só que a gente não sabia o que estava fazendo. Foi uma pena que naquela época a gente não fizesse isso com mais conhecimento”. (Ro, professora, 72 anos).

“O governo Vargas estava decidido a fazer do Brasil um país moderno, pelo menos em alguns aspectos e em algumas regiões. Para tanto, julgava que, além do crescimento da economia, das indústrias, das cidades, era preciso pôr fim nos conflitos entre a classe dos capitalistas e a dos trabalhadores”. (Ribeiro *et ali*, 1991: 125). Em relação a este aspecto, vários direitos sociais datam dessa época, como as leis de proteção trabalhistas e previdenciárias, que criaram um sistema de assistência ao trabalhador. “Logo que chegou ao poder, em 1930, Getúlio Vargas criou o Ministério do Trabalho, Indústria e Comércio. Esse ministério deveria tratar, ao mesmo tempo, dos interesses dos patrões e dos empregados. O governo fez leis protegendo o trabalho das mulheres e das crianças, limitou o dia do trabalho em oito horas, criou institutos de previdência que deveriam ajudar os trabalhadores na doença, velhice ou viuvez. Todo trabalhador passaria a contribuir mensalmente com uma parte do seu salário: o dinheiro arrecadado seria destinado ao funcionamento dos institutos” ((Ribeiro *et*

ali, 1991:125). Naquela época esses direitos sociais eram restritos aos trabalhadores urbanos e eram entendidos como uma doação.

Mas o governo Vargas não tratava todos os sindicatos da mesma forma. Os que lhe faziam oposição não tinham espaços, foram perseguidos e fechados. Novos sindicatos foram criados e os que nasciam já estavam atrelados ao Estado e eram por ele tutelados, uma vez que tinham que ser registrados no Ministério do Trabalho, Indústria e Comércio. Tinham a função de prestar assistência ao trabalhador, bem como promover atividades recreativas e participar das atividades cívicas promovidas pelo governo. Os trabalhadores durante o período do Estado Novo agüentaram as dificuldades de boca fechada. Não podiam expressar seu descontentamento, por exemplo, por um salário mínimo que já não custeava suas despesas.

A limitação do trabalho em oito horas, um dos aspectos trabalhistas oficializados pelo governo Vargas, não foi um ato beneficente desse governo. Vale lembrar que ela é consequência de uma longa luta dos trabalhadores brasileiros. Em relação a esta questão Dal Rosso (1996) nos lembra, “A greve de 1907 constitui o primeiro movimento de expressão geral, isto é, composto de assalariados que operavam em vários setores de trabalho social e nacional, porque abrangeu os principais centros industriais do país, que consegue abrir brechas na extenuante jornada de trabalho vigente e deixar marcas concretas na forma de jornadas com menos horas diárias de labuta. A partir desse momento em diante, a bandeira das oito horas diárias, quarenta e oito horas semanais, passa a integrar, consistentemente, a pauta de reivindicações dos movimentos grevistas subsequentes, até sua fixação como norma legal, o que só vai acontecer muito mais tarde, em 1932, após a revolução que mudou a composição de forças políticas do governo” (Dal Rosso, 1996: 234).

Logicamente que a compreensão do que representou o governo Vargas para o Brasil e para os trabalhadores é muito mais profunda do que os fatos colocados, mas estes aspectos foram destacados para que se tenha uma idéia de como operava a consciência política dos professores e professoras nesse período histórico. Para se ter idéia de como os docentes percebiam a luta sindical e a relação da categoria com o governo. Afirmar que não existia luta sindical, expressa uma ausência que provavelmente seja consequência do forte envolvimento do governo Vargas com o magistério, ou vice-versa. Os professores nesse período eram considerados sacerdotes do governo. Sua missão confundia-se com a missão cívica de

enaltecimento do governo. Pela fala dos professores e professoras a visão positiva do governo trabalhista de Vargas parecia internalizada na consciência dos docentes.

2. COMO ERA A RELAÇÃO DOS DOCENTES COM O GOVERNO

A memória dos professores e professoras em relação a esta questão vai desde a época do governo Vargas, até situações relacionadas com o início de sua carreira no magistério. Estão em questão as recordações dos docentes para que se verifique como estes e estas se colocavam nessa relação. Nesse sentido, a luta era considerada desnecessária por alguns representantes do magistério, já que os docentes eram “qualificados”. Porém existe o reconhecimento de uma relação de um sindicalismo (à época, associativismo), muito pelego.

“Assim, difícil responder muita coisa porque o professor era valorizado. Era mesmo incluso na sociedade. Professor tinha uma vida mais ou menos qualificada”. (Be, professora, 67 anos).

“Muito peleguismo. Era muito peleguismo”. (Gen, professora, 67 anos).

“Boa, é que Getúlio era tudo, né”. (Glo, professora, 69 anos).

“Não tinha mobilização. Não perturbávamos o governo”. (Mar, professor 74 anos).

O mais contraditório é que havia a consciência da precariedade das relações trabalhistas. E a necessidade de se conquistar direitos trabalhistas e sociais.

“Nós não tínhamos, que eu lembro naquela época, nós não tínhamos direito a férias, nem décimo terceiro simplesmente ganhávamos pelas aulas dadas. (...) E o governo permitia essa situação e não fazia nada, simplesmente desconhecia”. (Mom, professor, 70 anos).

Percebe-se até um saudosismo na fala da professora. A certeza de que o tempo vivido não foi investido na luta sindical, como seria depois percebido, como necessário. O mais interessante, neste aspecto é a observação de uma trajetória de vida profissional, que teria sido

mais rica, se acompanhada de uma consciência real e da luta. Contudo percebe-se a consciência de que as conquistas são frutos de luta, muita luta.

“A gente podia ter lutado para que as coisas não chegassem como chegaram agora. É o que sempre nos batemos com as outras entidades mais velhas. Se vocês tivessem acordado a tempo talvez os professores não chegassem aonde chegaram agora. Porque havia uma luta, mas não era uma luta muito consciente do que a gente estava fazendo”.(Ro, professora, 72 anos).

“Nunca foi fácil! Não! Só vai à base do tranco”. (Zen, professora, 72 anos).

Mas, o parâmetro mesmo, é o tempo presente. Os docentes preferiram expressar mais essa relação nos dias atuais. E no presente, verifica-se a consciência de perdas de direitos sociais já conquistados.

“É, o governo trata de uma forma muito ruim não só a educação, como todos os serviços públicos. Retirando verbas, né, não valorizando o profissional, isso acontece em todas as áreas”.(Car, professor, 58 anos).

“Hoje que é bem diferente. Se bem que hoje o nosso governo descobre os principais argumentos, táticas do sindicato e ele então vai batalhando em cima daquelas táticas para destruir o sindicato. A própria apeoesp ficou uma vez a zero”. (Gen, professora, 67 anos).⁹

“Era difícil. Porque nunca se pensou que um dia a gente teria que bater as portas do palácio do governo para pedir um reajuste, para pedir diminuição de horas aulas, para pedir menor número, quantidade de alunos por classe”. (Lor, professora, 80 anos).

Embora o trabalho do magistério seja um trabalho predominantemente imaterial, uma vez que não produz diretamente mercadorias e as definições de sindicato estejam mais relacionadas com os trabalhadores que lidam diretamente com a produção de mercadorias, mesmo assim, utilizaremos a definição clássica de Cattani (2002), de que “os sindicatos de

⁹ Referência feita ao período que vai de 1979 a 1981 quando o governo Paulo Maluf cancela o desconto das contribuições dos sócios à Apeoesp, pela Prodesp.

trabalhadores são formas institucionais da ação coletiva dos produtores diretos. São instâncias organizativas decorrentes do movimento associativo, criado para compensar a fraqueza do trabalhador, atomizado na sua relação contratual com o capital” (Cattani, 2002, p.287) e essa definição será usada para que se observe o porque do professor definir o sindicato como pelego, ou peleguismo. O termo pelego, segundo o Novo Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa, refere-se à pele de carneiro com a lã, que era usada como tapete para amaciar o assento nos cavalos. O termo também era usado como designação comum aos agentes mais ou menos disfarçados do Ministério do Trabalho nos sindicatos operários e ainda, como pessoa subserviente: capacho. Portanto um sindicato pelego seria aquele que faz a intermediação entre o Estado e os trabalhadores procurando, preservar acima de tudo, os interesses dos governantes.

Os professores e professoras guardam lembranças não muito positivas das lutas sindicais do passado e de um passado mais recente, reconhecem que se tivessem praticado um sindicalismo mais combativo no início das suas carreiras profissionais, talvez tivessem tido mais avanços na conquista dos direitos sociais. Ao mesmo tempo, percebe-se na fala dos docentes a fragilidade de sua consciência e a visão ingênua em relação ao seu trabalho, o que ele representa no sistema capitalista e as contradições presentes em uma sociedade de classes.

3. PARTICIPAÇÃO EM EVENTOS POLÍTICOS EM UM PASSADO MAIS REMOTO

Em relação a essa questão, as recordações dos professores e professoras foram de uma preciosidade ímpar. As lembranças vão desde ausência de participação, participação em eventos políticos realizados “há muito tempo”, até os eventos que caracterizam o que viria a se denominar época de um novo sindicalismo, ou seja, um sindicalismo mais combativo. Em todo caso, o objetivo nesse item, era verificar a origem da consciência política dos professores e professoras. Verificar se fatos significativos em suas vidas tinham determinado a sua opção pela ação político sindical. Se a participação em eventos políticos havia contribuído para a formação da sua consciência.

“Olha, no momento, nessa parte minha de primário eu não lembro se eu participei. Não lembro. Mas depois, em todos os eventos que tinha eu estava participando. Tanto na escola, nos grêmios, pra resolver problema de escola”. (Gen, professora, 67 anos).

“Não havia. Não havia política não”. (Ig, professora, 73 anos).

“Nunca. Eu comecei a participar depois que eu entrei no Centro do Professorado Paulista”. (Lor, professora, 80 anos).

“Como professor não participei de nenhum ato político. A primeira greve que eu participei de fato, foi em 1978 no governo Maluf”. (Mar, professor, 74 anos).

Houve aqueles docentes que haviam participado há muito tempo.

“Se você me questiona há quanto tempo que eu estou no sindicato, eu te respondo, não sei se eu estou sendo ousada, desde 1964 que eu estou na luta”. (Be, professora, 67 anos).

“Sim, lembro daquela Campanha. Aquele ouro para o Brasil. Que a gente chegava a tirar ouro da mão. Anéis nossos”. (Glo, professora, 69 anos).

“A não ser dentro da escola. Seja como aluna, seja como professora. Que não deixa de ser um movimento político. A gente tinha movimentos isolados. Como eu digo, não havia a consciência de que era um trabalho social”. (Ro, professora, 72 anos).

Alguns professores e professoras guardavam recordações de participação em eventos desde antes de serem docentes, ainda como participantes de movimentos estudantis.

“Então eu me tornei uma menina, uma jovem rebelde. Nos meus anos dourados, na adolescência. E fazia história. Então, a gente foi muito censurada na época. E isso marcou profundamente a minha vida”. (Be, professora, 67 anos).

“Eu já participava do movimento político desde os 15 anos, 16 anos, nos movimentos estudantis, nos grêmios, mais uma participação política também”. (Car, professor, 58 anos).

“Bom, as lutas todas de grêmio eu participei”. (Gen, professora, 67 anos).

“Sim. Eu no período de universidade fiz uma carreira política universitária. Como estudante. Participei de muitos congressos quer locais, estaduais e nacionais. Fui da UNE. Eu não fui preso porque eu fui anterior à ditadura”. (Mom, professor, 70 anos).

“Eu era da UNE. Eu fui da UNE”. (Zen, professora, 72 anos).

Em discussão, o peso da participação em eventos políticos como fator desencadeador da formação de consciência. Para definir a consciência dos docentes, um dos aspectos determinantes da sua subjetividade, parte-se do pressuposto de que a consciência é condicionada pela sociedade em que o homem vive. São, portanto as condições sociais de vida que determinam o modo de pensar e agir das pessoas. É a existência social, a experiência social que produz sua consciência.

A tabela 7 indica que cinco participantes, entre onze que responderam à pergunta, nunca havia participado de evento político. E que 8 participantes participaram tanto de eventos políticos quanto de movimento estudantil.

Tabela 7: Participação em eventos políticos anteriores ao sindicato

Participação em eventos políticos	
Nunca	5
Eventos políticos e/ou movimento estudantil	8

Mesmo considerando-se que os professores e professoras fazem parte de uma categoria profissional e não são oriundos de uma única classe social, procura-se, tomando como base o conceito de classe social, entender-se o que seria a consciência de classe, para compreender-se a consciência dos docentes em determinados momentos históricos.

Segundo o Dicionário do Pensamento Marxista, no item que define consciência de classe, Marx estabeleceu, desde o início, uma distinção entre a situação objetiva de uma classe

e a consciência subjetiva dessa situação, isto é, entre a condição de classe e a consciência de classe. Em sentido estrito, as diferenciações sociais só assumem a forma de classe na sociedade capitalista, porque só nessa forma de sociedade é que o fato de pertencer uma dada classe social é determinado apenas pela propriedade (ou controle) dos meios de produção ou pela exclusão dessa propriedade ou desse controle (Bottomore, 2001, p.76).

E o Dicionário vai além, quando enfoca o tipo de consciência de classe “adequada”, que seria a consciência política. “De acordo com Kaustsky e Lênin, uma consciência de classe adequada, isto é, *política*, só pode chegar à classe operária ‘a partir de fora’. Lênin dizia ainda que só uma ‘consciência sindical’ pode surgir espontaneamente na classe operária, isto é, uma consciência da necessidade e utilidade da representação dos interesses econômicos da classe operária contra os interesses do capital” (Bottomore, 2001, p.76).

Ainda, para Lênin “a consciência de classe política só pode ser desenvolvida pelos intelectuais que, por serem portadores da cultura e bem informados, e por estarem à distância do processo de produção imediato, estão em condição de compreender a sociedade burguesa e suas relações de classe em sua totalidade” (Bottomore, 2001, p.76).

Gramsci irá aprofundar essa questão quando introduz o conceito de intelectuais orgânicos. Sem negar os condicionamentos sociais dos intelectuais, difere quando admite que esses intelectuais não são apenas mecanicamente determinados. E os intelectuais exercem uma tarefa de classe, que implica na luta pela hegemonia, pelo poder. Cabe ao intelectual homogeneizar a sua classe e elevá-la a consciência da sua função histórica. “Cada grupo social, nascendo no terreno imaginário de uma função essencial no mundo da produção, cria para si, ao mesmo tempo, de modo orgânico, uma ou mais camadas de intelectuais que lhe dão homogeneidade e consciência da própria função, não apenas no campo econômico, mas, no social e no político” Gramsci, 1988: 3).

Rosa Luxemburg, de acordo ainda com o Dicionário do Pensamento Marxista, creditava a experiência social, a experiência de luta de classe, a formação da consciência de classe e que até mesmos os erros no curso das lutas de classe podem contribuir para o desenvolvimento de uma consciência de classe adequada.

Lukács considerava que a consciência de classe adequada ou política deve ter como conteúdo a sociedade como uma totalidade concreta, o sistema de produção em determinado

ponto da história e a resultante divisão da sociedade em classe. (...) E que relacionando a consciência com a totalidade da sociedade, é possível inferir os pensamentos e sentimentos que os homens teriam numa determinada situação se fossem capazes de avaliar tanto essa situação como os interesses que dela resultam em seu impacto sobre a ação imediata e sobre a totalidade da estrutura da sociedade.

Já Arroyo (2000) ao falar sobre a consciência política e profissional dos docentes reconhece que a reeducação política e o trabalho de conscientização têm sido marcante nas últimas décadas, por parte dos sindicatos e organizações das diversas tendências políticas. E que “Há um pressuposto que faz parte das lutas de classe, do movimento operário, e que entre nós inspirou as primeiras experiências de educação popular e continua inspirando a educação sindical. O pressuposto é: a consciência desempenha um papel central na formação dos sujeitos, das classes, dos grupos sociais, um papel central na história social, nas condutas, na história do avanço dos direitos. Essa consciência tem de ser educada. Dependendo da consciência que tiverem os mestres sua prática poderá ser outra, a educação será outra” (Arroyo, 2000, p.204). Com isso, reconhece-se também o caráter pedagógico da participação em eventos e da luta política. Pelos depoimentos dos docentes essa questão passa a ser muito pessoal e fica dependente da história de vida de cada professor ou professora.

4. INGRESSO NO MOVIMENTO DOCENTE

Essa questão, imbricada com a anterior, remete para a definição que os professores e professoras entrevistados deram em relação ao ano de sindicalização. As professoras que iniciaram suas atividades nas primeiras séries do ensino fundamental passaram todas pelo Centro do Professorado Paulista (CPP), algumas ainda mantiveram a sindicalização tanto no CPP como na Apeoesp e deram os seguintes depoimentos.

“1951. Desde o início, porque você escolhia a cadeira, do outro lado você descia a escadinha pra assinar o livro e já assinava pro CPP”. (Glo, professora, 69 anos).

“Não era sindicato, era associação. O CPP já tinha a banquinha ali do lado. A gente ingressava e já se associava”. (Ig, professora, 73 anos).

“Naquela época era obrigado. Praticamente obrigado. Você tomava posse ao lado do pessoal do CPP. Ah, a senhora tem que assinar aqui. Tem que assinar. Era automático”. (Jan, professora, 76 anos). (nota 8)

E nem todas recebiam essa filiação com muita satisfação.

“O pior é que foi assim. Eu me sindicalizei no CPP. Que eu cheguei já tava a ficha ali, eu nem sabia o que era”. (Gen, professora, 67 anos).

Alguns professores e professoras se filiaram diretamente a Apesnoesp, esse era o nome inicial da Apeoesp. Ou mesmo, em tempo subsequente, a própria Apeoesp. Outros se associaram a Liga do Professorado Católico de São Paulo e outros a Apase, Sinpro/SP. Por fim, haviam as professoras filiadas a Apampesp. É comum encontrar professores e professoras em São Paulo filiados em mais de uma entidade ou se iniciarem em uma entidade e depois migrarem para outras.

“1972, no SINPRO, mas, só passei a atuar em 1978 na Apeoesp”. (Fran, professor, 58 anos).

“Eu só vim ser sócia da Liga em 1948 ou 50, por aí”. (Ali, professora, 88 anos)

“Quando eu ingressei a primeira foi o CPP. Depois quando eu comecei a trabalhar como supervisora, na supervisão ainda sou associada ao sindicato APASE, que é de supervisores de ensino”. (Wa, professora, 74 anos).

Ao serem perguntados sobre como se deu seu ingresso no movimento docente, os professores e professoras alegaram as razões mais variadas possíveis, como pode ser observado na tabela 8. Esta tabela indica as razões suscitadas por treze professores sobre o motivo de ingressarem no movimento docente, sendo que alguns alegaram mais de um motivo.

Tabela 8: Quantidade de relatos por motivo de ingresso no movimento docente

Ingresso no movimento docente	
História de vida/ família	8
Movimento Estudantil	8
Greve no ingresso	2
Formação	2
Defesa da escola	1
Total	13

E nesse sentido, lembraram de fatos do passado que foram significativos e que de uma certa forma contribuíram para opção pela militância. Para alguns docentes foram determinantes as suas histórias de vida e os exemplos da infância.

“E eu já menininha e distribuía santinhos. Eu me lembro do discurso do Getúlio, do Ademar que eu ia e gostava de ouvir, discurso em praça pública”. (Be, professora, 67 anos).

“Eu acho que essa militância política foi me interessando, entendeu, pela participação do meu pai, pelas discussões políticas em casa com a minha mãe, a postura política da minha mãe, e depois dentro do movimento estudantil, dentro do grêmio, né, depois na universidade também com o movimento estudantil mais geral, né. E assim foi me conduzindo. E a militância política partidária que eu já tinha também desde muito tempo...” (Car, professor, 58 anos).

“A partir da convivência, da discussão, que por incrível que pareça, meu pai era militar. Mas era um militar anticomunista, era um militar que tinha uma cabeça muito aberta para questões, para leitura. Com ele que eu aprendi a, por exemplo, ler jornal. E com tudo ele comentava tudo. Foi um militar que foi contra o golpe de deposição de João Goulart. Inclusive ele era ex-combatente e ele assinou um manifesto de apoio a João Goulart. E quase só foi reformado porque estava na mesa do ministro para ele ser reformado”.
(Fran, professor, 58 anos).

Porém foi o movimento estudantil o principal argumento que os docentes usaram para justificar o seu ingresso no movimento docente. A maioria deles e delas já havia percorrido uma trajetória em suas escolas e universidades, na condição de estudantes.

“Eu sempre participei dos grêmios desde o ginásio. No ginásio, na época, na 4ª série ginasial, já fui presidente do grêmio da minha escola, e depois continuei no movimento estudantil”. (Car, professor, 58 anos).

“Em 1968, quando o maldito AI-5 foi instaurado nesse país eu tinha sido eleito presidente do grêmio da minha escola. Fui do grêmio, fui do diretório acadêmico”.(Fran, professor, 58 anos).

“Como aluno eu já participava de eventos políticos. Tinha um jornalzinho na minha escola e organizava grêmios estudantis”. (Mar, professor, 74 anos).

“Fazia parte do grêmio, no ginásio e na escola normal”. (Ro, professora, 72 anos).

Dois professores fizeram referência à greve que aconteceu logo em seguida ao seu ingresso na rede estadual de ensino.

“Já no ano que eu ingressei, já peguei uma greve grande. Do seu Maluf. E de lá pra cá eu nunca mais deixei de participar de nada”. (Professora, 67 anos).

“Como professor não participei de nenhum ato político. A primeira greve que eu participei, de fato, em 1978 no governo Maluf. Eu queria ser militante na Apeoesp. Essa assembléia mexeu muito comigo. Daí eu procurei o sindicato”. (Mar, professor, 74 anos).¹⁰

Alguns docentes identificaram sua formação, tanto familiar, quanto nas instituições de ensino, como um fator determinante no seu ingresso no movimento.

¹⁰ O ano de 1978 passa a ser considerado um divisor dos tempos na história da Apeoesp. Essa greve, a primeira da década, exigia reposição salarial e melhores condições de trabalho.

“Meu pai sempre me comprou livro, e a minha mãe também, sabe. Sempre me incentivou a ler. Os jornais, a gente sempre tinha dois jornais pra ler. Eu lia muito jornal”. (Fran, professor, 58 anos).

“Talvez depois de tanto curso que fiz. Todos aqueles cursos de filosofia, estudando e lendo os filósofos. Tudo isso. Talvez tenha uma influência. Tem influenciado um bocado”. (Glo, professora, 69 anos).

Outra fez alusão direta ao período da ditadura militar de 1964.

“É, começou na UNE. A ditadura que nós pegamos. Quando foi a ditadura em 64 eu estava trabalhando em Osasco. Inclusive eu vi um documentário bárbaro, O Sol, um documentário sobre essa época, sobre o jornal O Sol e eu me vi lá. Porque nós vivemos. Foi o golpe de 64. Eu estava em Osasco. E nó em Osasco. Osasco é uma cidade muito politizada. E nós tínhamos lá um sindicato dos metalúrgicos. Tanto que as reuniões que eram feitas para greve, todo, eram feitas lá no bairro. Na última escola que eu trabalhei tinha muitos militantes...”. (Leo, professora, 72 anos).

Há aquele professor que analisa como algo natural, quase como uma continuidade, algo inevitável.

“Sim, através da conscientização da classe, junto aos professores. E como eu já tinha conhecimentos anteriores em matéria de política universitária, então para mim foi uma continuação”. (Mom, professor, 70 anos).

Há aquela professora que considera como algo inato.

“Eu falo que eu tenho no sangue essa luta”. (Wa, professora, 74 anos).

E uma professora que reconhece que ingressou tardiamente.

“Não. Não. Eu não me pus em política. Veio muito tarde. Sabe quem me politizou? Meus filhos adolescentes”. (Zil, professora, 80 anos).

Sobre a forma como se dava à filiação dos professores e professoras no CPP, fica registrada como marcante esse tipo de prática quando do ingresso dos docentes no sistema oficial de ensino. Um momento que poderia ser de conscientização, passa a ser um momento burocrático de arregimentação de um quantitativo de docentes, muito embora se traduza em aumento de contribuição para a associação e conseqüentemente de poder para a instituição. Aliás, essa prática também se faz presente em muitos sindicatos. Mais interessante ainda, é que os docentes tinham a clareza de que aquela instituição não era um sindicato. Era uma sociedade com o fim de congregar o professorado público do Estado. Era “uma nova associação de classe, em que predomine o caráter da assistência mútua”, segundo os comentários do Jornal o Estado de São Paulo, de 19 de março de 1930 (Mennucci, 2004: 10). Portanto, para eles não era sindicato, era um grêmio e nada mais natural do que a filiação automática.

A história do movimento sindical no Brasil possui especificidades que até hoje são constitutivos do modo de agir da classe trabalhadora e da população brasileira como um todo. Vale lembrar que em nosso país um dos desafios para a organização sindical e partidária, foi a construção de uma identidade de classe, devido à nossa formação que hoje pode ser caracterizada como extremamente diversificada. Um país que teve nos seus primeiros tempos o trabalho escravo como base, dificilmente se constituiria como país industrializado, sem os vícios que o seu passado de exploração escravagista deixaria.

Mattos ao escrever sobre as novas bases para o protagonismo sindical na América Latina, afirma, que, “o sindicalismo teve que conviver com situações específicas, como a diversidade da composição étnica e nacional da classe em formação: o grande número de imigrantes europeus que afluiu a alguns países do continente; as marcas da presença por séculos da escravidão, sensíveis em boa parte dos países; a grande presença dos descendentes de povos originários, submetidos a variadas formas de expropriação e exploração, em determinadas áreas. Ou seja, construir a identidade de classe - a partir de uma experiência comum de exploração – em meio a uma diversidade, foi um dos desafios das organizações sindicais por aqui” (Mattos, 2005: 228). Lembra ainda nesse artigo, a forte presença estatal na

regulação das entidades sindicais e dos conflitos entre capital e trabalho, gerando um sindicalismo corporativista ou oficial.

Ao refletir sobre as histórias de vida como fonte de pesquisa, Bosi, (2003) enaltece os testemunhos vivos, quando se trata de história recente, e principalmente, considera que “há uma memória coletiva produzida no interior de uma classe, mas, com o poder de difusão, que se alimenta de imagens, sentimentos, idéias e valores que dão a identidade àquela classe” (Bosi, 2003: 18). Embora se reconheça que a memória oral possa estar impregnada de preconceitos, desvios e inautenticidade, o importante é que ela nos revele uma visão de mundo, e no caso, de luta sindical. A história de vida desses docentes que fizeram parte da pesquisa foram ricas em exemplos de luta em sua própria juventude, de lutas colhidas nas histórias de vida dos seus pais, avós e vizinhos. Essa questão remete para o futuro do sindicalismo. Como será o sindicalismo no futuro se as gerações hoje, não acumularem exemplos de vida de luta?

5. COMO ERAM OS SALÁRIOS

Perguntar sobre como eram os salários dos professores, quando do início da carreira docente é importante para se tentar captar como os professores e as professoras percebem sua profissão, no que diz respeito à remuneração. Embora o salário seja um aspecto da valorização profissional, pode-se dizer que seja considerado fundamental na procura pela profissão, mas, sua permanência na carreira do magistério deve-se também a outros fatores.

As respostas a essa questão foram organizadas em três pontos. Um desses se refere ao poder aquisitivo dos salários e que aos poucos vai caindo e perdendo seu poder de compra. O outro ponto se refere ao “prestígio” de se casar com alguém com salário de professor e por fim, a resposta quase unânime, de que o salário do magistério equiparava-se ao de um Juiz de Direito.

Tabela 9: quantidade de comentários a respeito do salário docente por categoria.

Salário	
Equipara-se ao do magistrado	7
Poder aquisitivo decadente	6
Prestígio casar com professor	2
Satisfatório	1
Total	13

Essa tabela, bem como os depoimentos abaixo, demonstram esses pontos. Dos treze entrevistados que mencionaram este tema, observa-se que a maioria (sete) considerava que o salário do professor já foi equiparado ao do magistrado. Seis realçaram a decadência do poder aquisitivo que o salário proporciona. Dois salientaram a crença de que casar com professor era sinal de prestígio social. Deve-se considerar, que por serem respostas semanticamente semelhantes, não excludentes, alguns responderam à pergunta abrangendo mais de um ponto. Apenas um relatou como satisfatório o valor do salário.

“Então a gente comprava uma casa e ia pagando a casa. Dava para pagar as prestações de carro. Dava pra gente estudar, criar os filhos e manter a casa. Agora, depois foi caindo. A gente perdeu as cinco referências. Não me lembro o ano que a gente perdeu. Não recuperamos mais. E isso foi empobrecendo, empobrecendo, empobrecendo”. (Ge, professora, 67 anos).

“Então cinco anos se passaram como professor contratado e eu consegui fazer meu pé de meia, comprar um apartamento. E nesse ínterim eu consegui também aulas no ensino particular”. (Mom, professor, 70 anos).

“Com o salário de professora eu comprei um piano. Hoje pra eu afinar o piano tenho que pagar em três vezes” (Glo, professora, 69 anos).

Ser professora no início da carreira era sinal de ser um bom partido. Casamentos não faltavam e significava ser disputada.

“Antigamente, falou: ‘casou com professorinha, casou bem’. E você sabe, que nós batemos uma briga nisso. Porque aí nós passamos a ganhar mais que os homens. Você entendeu? ‘É rico, casou com professorinha’” (Glo, professora, 69 anos).

“Os salários eram superiores. Tanto assim que muitas professoras se casavam com homem simples da roça. Porque naquela época eles achavam que casar com professora era bom negócio”. (Ig, professora, 73 anos).

A comparação com o salário de um magistrado povoa o imaginário dos professores e professoras ainda hoje. Souza (1996) também constatou esse mesmo tipo de depoimento na sua pesquisa sobre representação do trabalho docente realizada com professores e professoras de uma escola estadual paulista. E então, pergunta essa autora, se o salário é tão ruim, o que mantém professores e professoras no magistério? Essa é outra questão que merece maiores estudos, pois atualmente no Brasil, entre todos os docentes, o único segmento que goza de algum prestígio social é o professor do ensino público superior federal.

“Nessa época o salário era igualzinho ao de um juiz de Direito”. (Professora, 67 anos).

“No começo nós ganhávamos como um juiz. E depois foi desvalorizando”. (Professora, 72 anos).

“Bom, eu posso dizer por mim, quando eu comecei no magistério o salário do professor era equiparado ao Magistrado. Equiparado. Bem alto”. (Mom, professor, 70 anos).

“Olha, na época nós ganhávamos como um juiz. Hoje nós não ganhamos dez por cento do que ganha um juiz”. (Professora, 80 anos).

“No início o professor ganhava igual ao juiz de Direito”. (Mar, professor, 74 anos).

“Ah, quando eu ingressei eu ganhava igual um juiz. Agora o mesmo que a gente ganha num ano não dá um mês de juiz”. (Wa, professora, 74 anos).

Porém existia controvérsia em relação à comparação do salário dos docentes com o dos magistrados, como afirmou uma professora.

“Eu escutei muito sobre a idéia de que o salário do magistério era igual ao de juiz”.

Eu acho que isso não existiu não. É mito “. (Ig, professora, 73 anos)”.

Souza (1996), ao dissertar sobre as condições e organização do trabalho docente, assegura que, “Embora seja um trabalho árduo, é desvalorizado, não é reconhecido socialmente, é desprestigiado. A concepção de desvalorização traz consigo uma ambigüidade: para uns, é dada pelas circunstâncias de trabalho e salário; para outros, pela perda de *status*, que o professor recupera no nível simbólico com prazer e vocação”. Confirmando tal conclusão, vale a pena transcrever a fala de um dos seus depoentes na pesquisa que essa autora empreendeu e que serviu de base para sua afirmação. “-*Veja: quando me formei o salário de professor era igual ao de um juiz de direito. Então, numa cidade do interior era o juiz de direito, o médico, o prefeito e o professor eram a cúpula da cidade. Hoje, o professor não faz parte de cúpula alguma. Houve uma derrocada. Eu acho que o professor caiu (Professora CLT, 40 anos no magistério)*” (Souza, 1996: 118). E conclui que a perda do prestígio, do status, foi decorrente do rebaixamento salarial que os professores têm enfrentado na história recente do país. As condições de trabalho são também causa da grande rotatividade de professores na rede pública de ensino.

Novaes (1991), já citada anteriormente, ao realizar seu estudo sobre a transformação do processo de trabalho da professora primária e, particularmente da segmentação e parcelamento do trabalho pedagógico e de suas relações com o desenvolvimento do Estado capitalista, conclui que na própria escola a professora está sendo expropriada do seu saber e conseqüentemente, do seu salário, do seu prestígio e do seu poder político. Tudo isso, fazendo parte do processo de proletarização da profissão.

O professor Paulo Nathanael Pereira de Souza, coloca a questão em uma perspectiva diferente. Para esse autor, o professor hoje é despreparado e confuso. Em recente artigo publicado no jornal, Correio Braziliense, do dia 22 de setembro de 2007, faz uma análise sobre a educação brasileira e com base nas últimas avaliações nacionais e internacionais, confirma a

crise e descaminhos da Educação. Segundo esse autor a crise tem a ver com a massificação e a heterogeneidade econômico-social dos alunos que invadiram as salas de aula a partir da segunda metade do século XX. Trata-se da expansão da oferta de ensino, que na avaliação desse autor, não foi acompanhada de atualização e diversificação dos procedimentos pedagógicos.

Nesse artigo, esse autor faz uma rápida retrospectiva da educação no Brasil e justifica os êxitos dessa no passado como consequência de vários fatores e cita entre eles, “a dedicação dos professores que eram vocacionados, bem formados e também bem pagos”. Em relação a esta questão afirma: “havia naqueles tempos o casamento do chupim com a professora que ganhava tão bem a ponto de sustentar sozinha – e com nível confortável de vida – a família, enquanto o marido passava as tardes no jardim público, a ler jornal e jogar damas”. E ainda, “os professores, que tinham salários equiparados aos dos juízes de direito, hoje, são os profissionais qualificados mais mal pagos do país”. Constata, então que, “não havia as multidões que, graças a Deus, hoje lotam as escolas. Quinhentos alunos por estabelecimento se tanto e todos maduros para aprender. Diferentemente de hoje, quando as estatísticas de matrícula explodem e as escolas se enchem, de um lado de alunos sem prontidão para a aprendizagem, dada a sua origem social cheia de carências, e de outro de professores confusos, com a cabeça cheia de mal-assimiladas teorias e pouquíssima capacidade operacional para assegurar um mínimo de resultados positivos no processo sob sua responsabilidade”. E conclui, colocando como possibilidade de superação, a necessidade que os professores sejam melhores formados, que sejam dignamente remunerados, para que se retome a qualidade e a funcionalidade do ensino básico.

Independente de se discutir o mérito da questão, o autor do artigo reforça o que está presente no imaginário de muitos professores e professoras, que houve um tempo em que pelo menos uma certa parcela dos docentes percebiam salários dignos, como se fossem juízes. O que se interroga a partir daí é que, como os docentes com a subjetividade equivalente a de magistrados, se organizariam em luta sindical? Para esses docentes haveria realmente necessidade deste tipo de luta?

6. COMO SE MODIFICAVAM OS SALÁRIOS

Em relação à mudança salarial, a memória dos professores e das professoras se expressa por meio de relatos que demonstram uma visão ingênua, mágica e povoada de relatos que evidenciam a consciência de que as perdas salariais foram aumentando e o prestígio da profissão foi desaparecendo. Contudo não identificam que as mudanças salariais podem estar condicionadas a luta sindical ou a sua atuação no sindicato.

“Acreditando, sonhando sempre que minha vida financeira ia melhorar. E não melhora nunca”.
(Be, professora, 67 anos).

“Subia. A gente ficava contente e tudo bem. Depois foi precisando entrar nas lutas”.
(Ge, professora, 67 anos).

A memória dos docentes demonstra ainda que até a existência de um plano de carreira, minimamente satisfatório, os salários iam se modificando de forma diferenciada através do tempo.

“Olha, primeiro você mudava de acordo com o número de aprovação que você fazia. Se você passasse tais alunos. Atestado de frequência. Eu tenho isso aqui em arquivo. Eu tenho”.(Glo, professora, 69 anos).

“Sim, tinha quinquênios. Eu não me lembro bem como é que era o plano de carreira, mas não era um plano de carreira que dava uma boa evolução ao professor. Eu não me lembro muito bem”.(Car, professor, 58 anos).

“Até o governo Franco Montoro, nós tínhamos a data-base pela qual nós estamos lutando hoje, pois ela acabou. Não é? Então nós sabíamos que todo ano, naquela época, 1º de março vinha o reajuste. Nunca se pensou em fazer greve, movimento, uma passeata. À medida que os governos começaram a tirar algumas vantagens do magistério é que surgiram os movimentos”.(Lor, professora, 80 anos).

As respostas dos professores também se mostraram desencontradas.

“Só através do tempo de serviço. A cada cinco anos, 5%, os quinquênios. No início não havia mobilizações para mudança de salário”.(Mar, professor, 74 anos).

“Comparecíamos em assembleias em praça pública, na luta pelo nosso salário, isso naquela época, desde aquela época já era considerado normal”.(Mom, professor, 70 anos).

Muito forte para os professores e professoras a consciência de que os salários foram piorando, junto com a consciência de que sem luta sindical as perdas iam ficando maiores.

“Ah! De lá pra cá foi precisando sempre estar lutando. Que a gente perdia, vai perdendo. Você precisa o tempo todo tentar recuperar. Mas nunca recuperamos...”.(Glo, professora, 69 anos).

“No governo Sodré, o salário do professor era bom, depois disso começou a cair. Subiu um pouco no governo Franco Montoro. Ele tolerava greve, teve um dia que nós derrubamos a cerca do Palácio dos Bandeirantes. Depois o salário continuou caindo”. (Mar, professor, 74 anos).

Ou até constata-se a ausência dessa consciência...

“Quando começaram a nos cortar os vencimentos, depois do Montoro, aí começamos a fazer umas greves. Mas, eu pelo menos me aposentei sem pensar. Eu me aposentei em 1979. Vai fazer 27 anos. Não   brincadeira!” (Jan, professora, 76 anos).

A questão salarial dos professores e professoras   histórica no contexto da sociedade brasileira. As análises feitas em rela o ao tema da remunera o dos docentes, abordam o assunto de maneira genérica, no contexto da organiza o e das condi es do trabalho. A questão salarial dos professores e professoras   lembrada quando se aborda a questão do trabalho precário, no contexto das condi es de trabalho. Por condi es de trabalho entende-se como Souza (1996): “as condi es físicas: tamanho, temperatura, ventila o, ilumina o, barulho das salas de aula; quantidade de alunos em sala; condi es da lousa; quantidade de

aulas diárias; turnos de trabalho; distância da escola (acesso); condições de higiene; segurança; local de refeições; e as características antropométricas do posto do trabalho, bem como as condições materiais: salário e jornada. Já a organização do trabalho refere-se à divisão do trabalho no interior da escola, à distribuição hierárquica do poder, organização e distribuição dos conteúdos, distribuição de períodos e horários, processos de avaliação, responsabilidades, relações de poder (colegiados diretivos), utilização de determinados instrumentos de trabalho (livro didático) (Dejours *Apud*, Souza 1996: 100).

Atualmente, faz-se necessário acrescentar a existência de novas tecnologias na escola e o acesso aos processos de informatização. Retornando a questão salarial, verifica-se a ausência de um estudo aprofundado estabelecendo a relação direta entre a remuneração dos docentes através dos tempos e as várias fases da história da educação no Brasil. Geralmente os estudos feitos foram elaborados por economistas e não enfocam a relação entre salário e as questões pedagógicas.

Ao estudar o impacto nas mudanças tecnológicas do setor terciário sobre as relações de trabalho no Brasil, na década de 90, Krein e Gonçalves, em trabalho apresentado a ANPOCS em 2006, fazem uma análise tendo como base uma pesquisa feita em alguns segmentos do setor de prestação de serviços. Entre eles, merece destaque à pesquisa feita com os trabalhadores de educação pública, mas, especificamente, o sindicato dos professores da rede pública de São Paulo – Apeoesp. Quanto à questão salarial, os autores afirmam, que vários setores apresentaram perdas nos rendimentos e explicitam: “No caso dos professores da rede pública de São Paulo, também foi introduzida uma forma de remuneração variável, que é um bônus por desempenho e por assiduidade, instituído a partir de 2000. Por exemplo, em 2003, o governo do estado estabeleceu o valor mínimo de R\$1.200,00 ao educador que cumprir o mínimo de 200 dias de exercício. Além disso, também há a prática de adoção de gratificações e abonos como compensação ao não reajuste salarial. Por exemplo, entre 1998 e 2003, a perda salarial é de 34,7% em comparação à inflação medida pelo INPC/IBGE. Mas, se incluirmos a gratificação e o abono, política largamente utilizada nos últimos tempos, não são incorporados aos salários e não são extensivos aos aposentados” (Krein e Gonçalves, 2006: 16).

O que se conclui, é que na maioria das vezes, apenas os setores financeiros dos sindicatos conseguem estipular as perdas. Resta aos professores e professoras o sentimento

dos salários perdidos no cotidiano do seu trabalho. Em termos teóricos, pouca produção, em linguagem acessível, se tem sobre o tema, o que corrobora para que a questão não extrapole ao senso comum na memória dos docentes.

7. SOBRE OS CONFLITOS

Ao serem indagados sobre como eram resolvidos os conflitos na época inicial de suas carreiras, ou seja, como faziam quando se sentiam injustiçados ou quando surgiam atritos nas relações interpessoais no interior da escola, a maioria dos docentes identificou maiores conflitos em relação à direção das escolas. Em relação a alunos poucos depoimentos demonstraram a existência de conflitos, assim como em relação aos pais de alunos e até mesmo em relação aos governos.

“Olha, as escolas que eu trabalhei nunca peguei conflito. Mas, normalmente era entre professor e diretor. Professor e Diretor”. (Leo, professora 72 anos).

Em relação a conflitos com alunos, se buscava o diálogo ou o uso dos mecanismos de autoridade do professor.

“A gente conversava. Eu, no meu caso, eu conversava muito com meus alunos. Quando não conseguia resolver a situação, aí você encaminhava o aluno para a direção da escola”.(Be, professora, 67 anos).

“Ele recorria à Direção e depois a Direção ia para a Delegacia de Ensino, que hoje é a Diretoria”. (Zen, professora, 72 anos).

“Os conflitos eram só com pais se a professora batia no aluno. Esses conflitos assim...” (Ig, professora, 73 anos).

Já em relação à direção da escola os conflitos eram resolvidos de formas diferenciadas. Os docentes se comportavam diferentemente com a direção, ora estabeleciam o confronto

direto, ora não; ou buscavam os mecanismos burocráticos, as instâncias de poder que existiam no sistema educacional.

“(...) e a diretora da escola me chamou atenção em altos brados perto dos alunos. Eu disse para ela o seguinte: ‘quer conversar comigo, (...) a senhora me leva para a sua sala, eu não admito que a senhora falte o respeito comigo perto dos meus alunos’”. (Be, Professora, 67 anos).

“Mandava assinar livro. Foi onde bateu. Eu vou mandar chamar a senhora, vou mandar prender a senhora. Você entendeu. Pode! Pode mandar chamar. Porque nós somos as primeiras a chegar na escola e as últimas a sair. Agora, o senhor vem às 10 horas da manhã, eu falei, meio dia o senhor vá embora e não volta mais. Então eu vou, mas nós vamos tirar é na justiça”. (Glo, professora, 69 anos).

“Ah, Nossa senhora, você não podia falar mais alto que o diretor”. (Glo, professora, 69 anos).

Quanto à participação das associações e dos sindicatos docentes na resolução dos conflitos, os depoimentos dos professores e das professoras foram bastante diversificados. Para alguns as entidades davam apenas apoio jurídico, o que se entendia que era suficiente naquele momento.

“A Apeoesp no passado não tinha participação nenhuma na luta pelos direitos dos professores, ela mais se resumia a questões jurídicas, a ações. Entendeu?” (Car, professor, 58 anos).

“Ah, sim quando ela era filiada ao sindicato, aí é no sindicato. O sindicato era o que mais trabalhava pelo problema do professor. E o sindicato toda vida foi assim. Tanto era em grupo, quanto individual. Aqui nós temos não sei quantos advogados, não sei”. (Zen, professora 72 anos).

Ainda em relação a esse tema pode-se constatar que houve uma evolução na forma como se tratavam os conflitos. Pelos depoimentos dos docentes, para alguns quase não havia conflitos; para outros os conflitos foram aumentando e exigindo a participação mais ativa das suas entidades representativas.

“Olha, se eu disser pra você que eu não me lembro de conflito nenhum. (...) Havia perfeito entrosamento entre os professores. As entidades não tinham essa luta”.(Lor, professora, 80 anos).

“Então não havia luta porque os professores eram, assim, como a carreira. Não existia plano de carreira, era tudo automático, então não havia motivo”.(Lor, professora, 80 anos).

“Foi a partir da década de 70, que nós ganhamos o sindicato e já com o comando de greve foi que nós garantimos algumas vitórias, então a partir de 78 que nós passamos a garantir conquistas com mobilização da categoria”. (Car, professor, 58 anos). (nota 9).

Quando a questão era demissão as opiniões dos professores e professoras foram divergentes. Para alguns docentes quase não havia demissão, para outros, existia demissão e eles contavam com o auxílio jurídico das associações ou sindicatos.

“Era muito difícil pra o professor ser demitido. Muito difícil. Agora já é mais fácil”. (Gen, professora, 67 anos).

“Demissão, propriamente não tínhamos, porque nós dependíamos sempre de instâncias superiores e não da unidade escolar, da direção. (...). O professor efetivo só era demitido por meio de processo administrativo. O ACT só com uma boa justificativa” (Mom, professor, 70 anos).

Os conflitos fazem parte das relações sociais, principalmente, em um contexto de uma sociedade em que imperam as relações e modo de produção capitalista. Isso significa que trazem no seu interior contradições, fruto de uma estrutura de dominação e exploração. No

sistema capitalista em que capital e trabalho se apresentam como separados e antagônicos, não se observa com frequência relações de colaboração e solidariedade.

Retomando Nosella (1981), nos seus estudos sobre ideologias subjacentes aos textos didáticos, a categoria Trabalho é avaliada e essa autora conclui que, “nos textos de leitura analisados o trabalho é uma festa, trazendo muita alegria. O trabalho – depreende-se dos textos – não provoca nem ao menos cansaço. Pelo contrário, traz ao homem muita saúde. E o trabalho é uma forma de cooperação entre os homens, sendo também uma forma de oração” (Nosella (1981: 143). Diz ainda essa autora, “O trabalho é constituído por dois aspectos fundamentais: de um lado – uma alegria; de outro, um dever do homem, para consigo mesmo, com a Família, com a Escola, com a Pátria, e com Deus. Nenhum trabalho é inferior ao outro; todos são iguais. Não há um trabalho mais injusto que o outro; todos são trabalhos bons” (Nosella (1981: 143). Por fim, essa autora considera que para os textos didáticos, é necessário que haja diversificação nos trabalhos, o que levaria a maior colaboração e união entre os homens, mas os textos didáticos não analisam o caráter ideológico dessas concepções. Não analisam que, por trás dessa mensagem ideológica capitalista, as diferenças de funções implicam importantes diferenças sócio-econômicas.

Nesse ponto, portanto, está em discussão as relações no interior dos espaços educativos. A escola reflete no seu interior as relações capitalistas de trabalho. Isso significa que convivem forças contrárias e até antagônicas no seu cotidiano. Embora tudo contribua para negação dessa luta de poder, como o caso dos textos didáticos, que procura passar a idéia de harmonia, estereotipando as relações de trabalho, idealizando os trabalhadores e as relações trabalhistas, as contradições existem, os conflitos também. Embora a consciência dos professores e professoras negue esses conflitos, foram necessárias as criações de instâncias burocráticas, a exemplo das delegacias regionais de ensino, que tinham também a função de resolver conflitos.

Mas, como se resolviam os conflitos quando não existiam associações ou sindicatos? Como se resolviam as questões coletivas da categoria? Como se resolviam as relações interpessoais no interior da escola, das salas de aulas? Acredita-se que as condições concretas não favoreciam muito essas situações. Imperava o mais forte, o que detinha mais poder. Sobre isso, vale lembrar um trecho do livro de Zélia Gattai em relação à questão. Em um dos trechos

de Anarquistas, Graças a Deus, Gattai, descreve o início de sua vivência escolar. “Quanto mais tarde fosse a escola, melhor: menos tempo de escravidão entre quatro paredes, de humilhações e castigos corporais aplicados pelas professoras, hábito da época: bolos nas mãos, puxões de orelhas, joelhos sobre grãos de milho ou de feijão atrás de uma porta... Havia o exemplo de Olguinha: no primeiro dia em que foi à escola assistiu ao espancamento de um colega. No dia seguinte recusou-se a voltar. Não queria arriscar, não estava disposta a suportar brutalidades. Havia um ano que Dona Josefina pejava para que a menina retornasse aos estudos, sem resultado. Olga começava a suar frio, sempre que falavam em escola entrava em pânico. Cláudio também regressava várias vezes da aula, de orelhas vermelhas, joelhos inchados. Com Tito acontecera chegar em casa trazido pelo servente da escola, seguro pelas orelhas” (Gattai, 2000: 301).

Embora a descrição de Gattai refira-se a questão de relações interpessoais, entre alunos, professores e auxiliares de ensino, deduz-se que melhor considerar que os conflitos trabalhistas nem existissem. Afinal não havia espaços democráticos para os embates, nesse sentido, melhor ignorá-los.

8. O SENTIDO DE SER PROFESSOR ASSOCIADO/SINDICALIZADO

Chama a atenção à forma como os professores e as professoras iam sendo recrutados para participar das associações dos professores, muito presente nos depoimentos anteriores dos docentes. Pode ser que o termo “Associação” não causasse tanto impacto quanto o termo Sindicato. Os professores se associavam para garantir alguns privilégios, uma vez que as associações de professores no seu nascedouro tinham caráter mutualista e que aos poucos foi evoluindo para o desenvolvimento de atividades culturais, festivas e no máximo jurídicas. Mas, acima de tudo, as associações docentes tinham a função de construir o campo educacional, aspecto interessante, do ponto de vista da participação dos professores e professoras.

Daí que se considerou interessante e pertinente pesquisar sobre se fazia alguma diferença para os docentes, no início de sua trajetória profissional, sair da condição de professor para professor associado. Os depoimentos dos professores e professoras foram extremados. Para alguns e algumas fez diferença, sim.

Tabela 10: quantidade de professores que relataram que se associar fez diferença, nenhuma diferença ou que relatou a estigmatização.

Estar associado/sindicalizado	
Fez diferença	4
Não fez diferença	5
Era estigmatizado	4
Total de respondentes	11

Onze participantes responderam a essa questão. Para quatro deles fez diferença passar para a condição de pertencente a um movimento organizativo e quatro sentiram-se estigmatizados, sendo que alguns relataram essas duas opções. Entre os estigmas, a questão de gênero foi a mais explicitada. Cinco deles, entretanto, consideraram não fazer nenhuma diferença. Para exemplificar esses dados, há os relatos abaixo.

“Ah, sim. Ser professora simplesmente é uma coisa, agora ser professora associada é outra. Você sabe que por trás de você tem uma associação que te defende. No caso, o CPP em todos os pontos de vista, desde a parte profissional, até a parte de lazer, de defesa, jurídica, pessoal”. (Lor, professora, 80 anos).

“Fez diferença. Em termos de conscientização, cresci muito. Tinha cursos de formação, tinha jornais, encontros, atuei na parte jurídica”. (Mar, professor 74 anos).

“Ah, muito. Muito. O sindicato eu acho que é bastante eficaz na sua atuação. Porque ele defende o professor em todos os aspectos”. (Be, professora, 67 anos).

Para outros professoras e professores a situação de ser associado/sindicalizado ou não, foi vista como algo natural, ora porque faz parte da “natureza humana” ou apenas porque o docente não tinha dimensão do significado dessa ação.

“Olha, não fez diferença. Não fez. Agora eu digo porque. Porque nós já temos dentro do nosso íntimo uma coisa que se chama justiça”. (Glo, professora, 69 anos).

“Tudo bem pra mim. Eu não sabia direito o que era sindicato. Aí que eu fui aprendendo, agora já estou dentro, gostei e quero ficar”. (Ge, professora, 67 anos).

Mas, para alguns docentes, ser associado/sindicalizado tinha um sentido muito especial, nem sempre agradável e muitas vezes gerava conflitos. Era ser estigmatizado

“Na época ser do sindicato era um horror. Era um horror ser do sindicato. O próprio meu marido falava: ‘Aí, minha Nossa Senhora, não é possível que agora eu casei com uma sindicalista! Eu não queria isso’. (risos). Mas aí você já está dentro daquilo e vai indo”.(Ge, professora, 67 anos).

“Isso daí é coisa de comunismo, de gente que não tem o que fazer. Fica lutando e tal. E veio depois toda essa parte de sindicato pelego também, que isso ajudou a atrapalhar muito. Mas eu fui indo, fui indo, cada vez gostando mais”. (Ge, professora, 67 anos).

“Era muito difícil. Era muito cobrado. Porque normalmente quando falava em sindicato, falava em CUT, em comunista, em professor hippie, que estudava na USP. Então quando a gente tinha aqueles colegas, que eram muito sindicalizados, a gente chamava que era meio rebelde na escola”.(Leo, professora, 72 anos).

Mas, tinham aqueles professores e professoras que não sentiram qualquer diferença em ser associado/sindicalizado ou não.

“Não fez diferença. Não. Porque todo mundo se associava”. (Ig, professora, 73 anos).

“Não fez diferença. Havia o respeito, mas sempre havia aquele problema de convencimento de atrair os colegas para que nós formássemos uma unidade dentro da escola”.(Mom, professor, 70 anos).

“A gente respeitava muito o sindicato e era respeitada. E não havia nada contra o sindicato. Porque naquele tempo o sindicato não era um local de grande luta salarial, nem nada. Tudo corria muito normal”. (Wa, professora, 74 anos).

Enfim, vale citar o depoimento de uma professora que foi categórica.

“Nunca pensamos em nos sindicalizar! Nunca. Eu pelo menos...”. (Jan, professora, 76 anos).

Alguns depoimentos chamam a atenção, por abordar a questão de gênero, e por passar uma visão negativa do docente sindicalizado.

“Ser sindicalizada para a mulher significava ir atrás de marido, ir atrás do marido das outras. Eu tive que esconder muitas mulheres sindicalizadas na minha casa para não apanharem do marido. Eram consideradas vagabundas. Por que não ficam na escola dando aula? Éramos consideradas sirigaitas, vacas. Isso na época do Ademar de Barros”. (Glo, professora, 69 anos).

“Foi mais fácil porque eu não tinha mais marido. A colônia japonesa exigiu que meu marido voltasse para o Japão. Ai eu saía nas greves de beca e quadro-negro. Eu participava também da Liga Internacional do Trabalho”. (Glo, professora, 69 anos).

“Mas tinha-se uma imagem negativa de sindicalista. Falta de conhecimento da gente. Falta de ver que o sindicalismo era outra coisa. (Ro, professora, 72 anos).

E para uma professora, ser sindicalizada significava até ter mais objetivos na vida. Significava a oportunidade de estruturação do seu tempo, ampliação de relacionamentos, afetividade...Enfim, para essa professora o sindicato estrutura e resignifica suas vidas.

“Quer dizer, a coisa que eu mais gostava que existia era ser da Apeoesp. A Apeoesp é um vício, sabe? Sabe porquê? Você vai na sala de aula, você dá aula e vai para sua casa, acabou-se. Se você é da Apeoesp, se você é o do sindicato, você está sempre com um grupo aqui, outro grupo lá, outro grupo lá. Você está sempre cheia de grupo. Então a Apeoesp dá cursos, dá oportunidade, congressos, é tanta coisa que favorece. Então eu acho que aquela comunidade da

Apeoesp é uma família. Apeoesp é uma família. Então aquilo que você tem ali você não larga mais. Quanta gente que já quis largar a Apeoesp e só largou quando morreu. Olha, a Apeoesp é um vício. (Zen, professora, 72 anos).

A literatura corrente, em sua quase totalidade, considera que o sindicalismo no mundo nasce para compensar a fraqueza do trabalhador diante das investidas de exploração do capital. É consequência dos movimentos de associações dos trabalhadores, e o sindicalismo possui identidades diferentes através dos tempos. Segundo Cattani (2002), “O sindicato é concebido e tolerado como instância de representação profissional para reivindicar demandas econômicas limitadas à esfera da empresa”. Ou ainda, “os sindicatos são instituições intermediárias e indispensáveis, articuladas a outras forças sociais de resistência ao poder ou de sua transformação, bem como de criação coletiva (partidos, associações, etc)”. (Cattani, 2002: 288).

Uma vez consolidados, os sindicatos passam a trazer ao cenário político a classe trabalhadora com protagonista das mudanças sociais. Mas, as identidades que assumem podem variar conforme o contexto e a disposição de envolvimento dos trabalhadores com suas bandeiras de luta. Uma das faces dessas identidades pode ser de contestação, quando os sindicatos se opõem à forma como o capital se relaciona com o trabalho; de reivindicação, mas, que envolve participação, quando os sindicatos se envolvem com a empresa e dividem a co-gestão das responsabilidades da produção, buscando o progresso social que interessa ao capital e ao trabalho ou ainda; um sindicalismo de negócios, nesse caso prioriza-se os interesses imediatos dos sindicalizados e abre-se para a possibilidade de negociação, criando um sindicalismo de resultados.

Embora a periodização, que tem como marca as identidades por que passam os sindicatos, não seja um processo linear e estanque, pode-se afirmar que a maioria dessas entidades, na sua origem, passa pela fase de conflitividade, de protesto social, associados à luta das classes trabalhadoras, pela fase que seria de institucionalização dos sindicatos, em que estes são pautados pelo Estado. Observa-se a regulação do trabalho e a tutela estatal; por fim, já como consequência das políticas neoliberais aplicadas pelo Capital, no mundo, os sindicatos têm vivido uma fase de recuo, de crise. Diminuem os enfrentamentos, cai a taxa de

sindicalização, diminui o número de greves e a dificuldade de mobilização dos sindicalizados é um problema concreto enfrentado pelas lideranças sindicais.

Em tempos mais recentes os sindicatos estão investindo em novas formas de luta, como mecanismo de superação dessa crise, desse refluxo. Estão repensando suas práticas, suas funções, buscando recuperar seu papel de protagonista das transformações sociais, dessa feita, aliando-se aos movimentos sociais contrários as políticas de globalização e de internacionalização do Capital. Atualmente, uma das questões que os sindicatos tem pela frente, trata-se da aglutinação dos trabalhadores precários, dos terceirizados, dos desempregados e daqueles que trabalham no mercado informal.

Soares (2006) propõe que o movimento sindical apóie e se solidarize com todas as lutas dos trabalhadores, e lembra que no Brasil, “o MST segue sendo um dos movimentos que mais têm se destacado – pela combatividade e resistência – à ofensiva conservadora do neoliberalismo, ao rejeitar políticas típicas de ‘concertação social’, batendo-se pela Reforma Agrária, sob o controle dos trabalhadores, e lutando contra as forças do capital e do latifúndio” (Soares, 2006: 402).

Em todo caso, os docentes entrevistados se filiaram às associações docentes em um período em que elas se caracterizavam por serem predominantemente assistencialistas. Não promoviam grandes enfrentamentos com os governos e, portanto ser associado ou sindicalizado era visto também como algo permitido e até natural. Outros docentes procuravam o sindicato para resolver ações judiciais. Assim mesmo eram ações individuais, que não se caracterizavam como ações de uma determinada categoria. O depoimento de um líder sindical assinala bem esse processo.

“O Professor sindicalizado não era mal visto porque o sindicato não tinha participação nenhuma nas nossas vidas, né! E o pessoal foi se associando à Apeoesp. Não, no primeiro momento, mas, muitos se associaram porque a Apeoesp estava fazendo uma ação jurídica contra o Estado em relação ao tipo de contratação da época. A Apeoesp estava exigindo que o Estado contratasse pelo CRP, né. Então houve muita filiação à Apeoesp na época em que a entidade levava essas ações. Estava fazendo ações jurídicas, mas não em termos de categoria. Tanto que se organizou mais o movimento, a Apeoesp nunca se retirou do movimento”. (Car, professor, 58 anos).

Contudo, as professoras demonstraram o quanto era difícil para elas almejavam mais dos que realizar serviços domésticos e ficar circunscritas ao trabalho no interior da sala de aula. Mostraram as dificuldades de participar de um ambiente, predominantemente masculino. Demonstraram em seus depoimentos a existência dos preconceitos e as visões estereotipadas das professoras associadas.

Como algo altamente positivo, vale ressaltar o caráter pedagógico da luta política com que os professores se defrontavam ao participar das associações/sindicatos dos professores. A riqueza da convivência e da construção da luta coletiva, os cursos, congressos que proporcionam um grande crescimento pessoal. A título de ilustração, vale lembrar que nas décadas anteriores, ao período intitulado como “novo sindicalismo”, a Apeoesp incentivava viagens para seus associados. *“Sim. A apeoesp, a mim, ela enriqueceu muito. Na minha cidade de Araras na parte de conhecimento e até lazer. Porque lá a gente tinha e tem o grupo dos aposentados que fizeram até viagem para a Europa. 51 professores foram para a Europa”.* (Ge, professora, 67 anos).

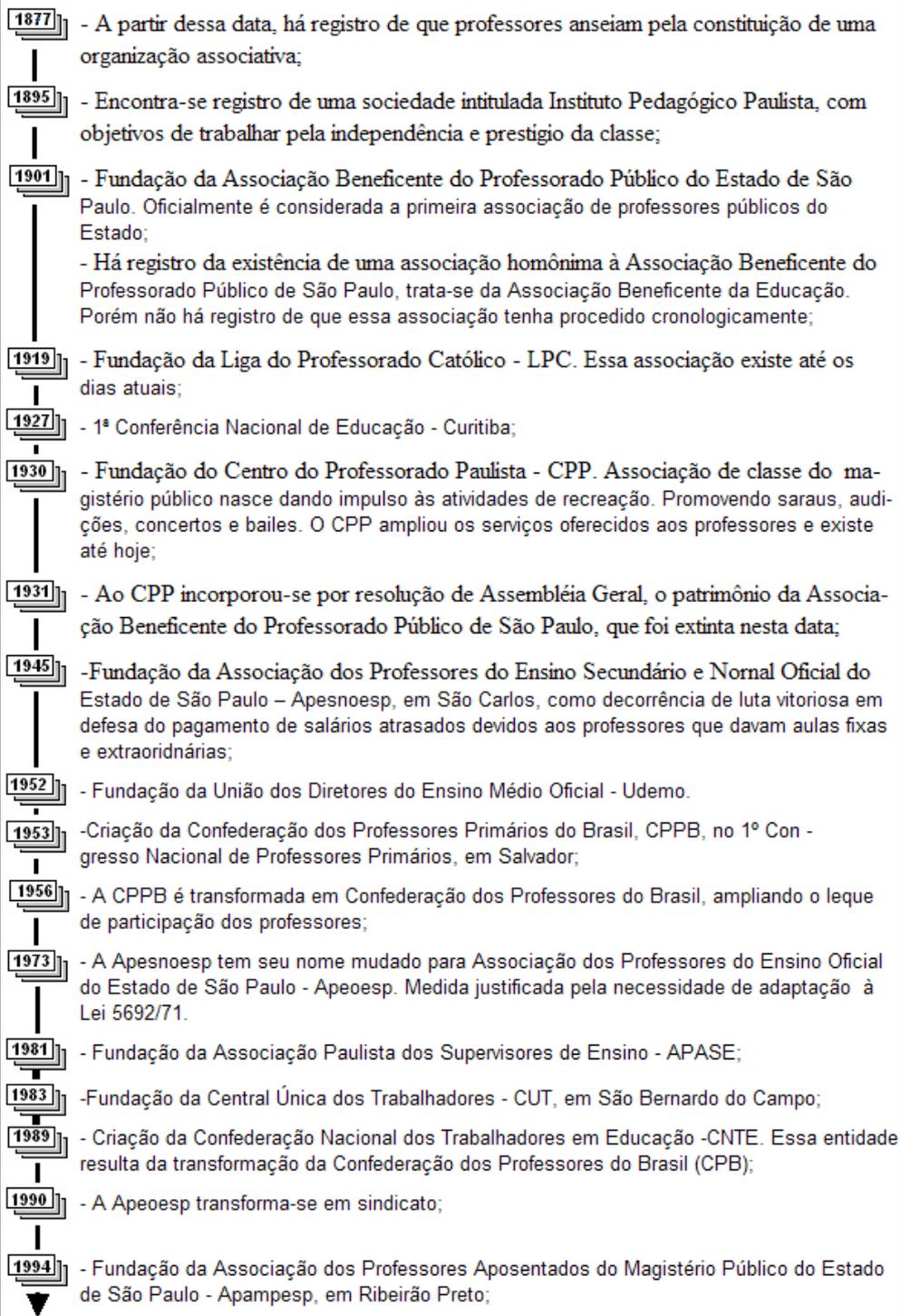
III. TRAJETÓRIA NA CONDIÇÃO DE SINDICALIZADO: A CONCEPÇÃO DE SINDICALISMO

1. MOTIVOS PARA SE ASSOCIAR À APEOESP

Como já citado anteriormente, o aparecimento da primeira associação dos professores do Estado de São Paulo, data de 1901, e se chamava Associação Beneficente do Professorado Público de São Paulo. Essa organização, como se sabe, existiu nas duas primeiras décadas do século passado e foi fundada por um grupo de professores. Tinha como objetivos prioritários: defender a categoria e incentivar o aperfeiçoamento profissional. Data de 1919, a criação da Liga do Professorado Católico de São Paulo. Essa associação existe até hoje e é ligada a Cúria Metropolitana de São Paulo e tem por objetivo assegurar a formação dos professores católicos e garantir o ensino religioso nos espaços de educação pública e privada do Estado. Já o Centro do Professorado Paulista, o CPP, que tinha por objetivo, defender e amparar a classe do

magistério em seus anseios e aspirações, que fizesse ouvir a voz do professor diante daquele que impunha; data de 19 de março de 1930. Em 1945 cria-se a Apesnoesp, que era a associação que buscava representar os professores do ensino secundário e normal da rede pública de São Paulo. Por fim, entre as instituições implicadas no nosso estudo, tem-se a Apampesp, que foi criada em 1994 e é orientada para o professor e a professora aposentada. Essa linha do tempo demonstra suas trajetórias (ver quadro 198).

**PERCURSO DAS ORGANIZAÇÕES
SINDICAIS DOCENTES
DO PROFESSORADO PÚBLICO
DO ENSINO OFICIAL DO ESTADO DE SÃO PAULO**



A maioria dos professores entrevistados iniciou sua vida associativa no Centro do Professorado Paulista, por uma razão muito simples e já descrita anteriormente, a mesinha de filiação ao CPP, ficava ao lado da mesa em que os professores tomavam posse no seu cargo de magistério, após o processo seletivo. Era algo “quase natural”. Além do mais, muitos dos professores e especialmente as professoras se iniciavam no ensino das primeiras séries e o CPP foi criado, especialmente, para representar as professoras primárias.

Em São Paulo sabe-se que é comum se encontrar um imenso contingente de entidades associativas e sindicais. Há quase que um loteamento de espaço de representação e de luta por poder entre essas entidades. Também é comum encontrar professores que migraram de uma associação para outra, que se filiam a uma ou mais associações. Assim, há aqueles professores que se iniciaram no CPP e migraram para a Apesnoesp, há aqueles que se iniciaram no CPP e depois se filiaram também a Apesnoesp e se mantêm filiados às duas entidades, há aqueles que são da Liga Católica e do CPP, ou aqueles que são da Apeoesp e da Apampesp, da Apeoesp e ou de outras entidades sindicais, como a Apase (Associação Paulista dos Supervisores de Ensino); Udemo (União dos Diretores do Ensino Médio Oficial); Aoeesp (Associação dos Orientadores Educacionais do Estado de São Paulo), e por aí vai. Algumas dessas entidades já não existem nos dias atuais.

Quando perguntados sobre se houve algum motivo para que os professores e professoras se filiassem a Apeoesp, buscava-se compreender os motivos que haviam levados esses docentes a fazer parte dessa instituição. E os depoimentos foram interessantes, pois coincidentemente, o fator combatividade foi o grande motivador nessa decisão. O passado de vivência no movimento estudantil foi um dos aspectos que mais se destacaram.

“Eu já participava de movimentos, eu tinha que participar do sindicato. O sindicato para mim era minha segunda família”. (Be, professora, 67 anos).

“Não, eu fui porque dentro da própria escola, o João Felício¹¹, por exemplo, trabalhava comigo, a mulher dele também. E tinha já uma movimentação política lá e aí conversando: ‘Vamos nos

¹¹ O Professor João Felício foi Presidente da Apeoesp, da CUT e Deputado Estadual em São Paulo.

filiar à Apeoesp, para participar, para ver se muda essa questão, né, a forma como somos contratados, condições de trabalho, o autoritarismo?’’.(Car, professor, 58 anos).

“O cara do sindicato foi lá e eu me sindicalizei. O que já pode demonstrar uma tendência de achar que estava organizado. Eu tinha que me sindicalizar porque eu já apostei nas coisas organizadas desde o movimento estudantil’’. (Fran, professor, 58 anos). (nota 10)

Houve inclusive o depoimento de um professor que se constituiu em um retrato da situação política da época da ditadura militar, pois a grande maioria dos entrevistados nesse período participou de movimentos políticos. A quase totalidade desses movimentos eram clandestinos, como os partidos políticos de esquerda, quando não, atuavam nos bastidores de outros movimentos, como os Movimentos Eclesiais de Base (MEB) e os movimentos subjacentes às organizações dos professores, como o Movimento pela União dos Professores (MUP) e o Movimento de Oposição Aberta dos Professores (MOAP). Quando o professor se refere as mudanças no estatuto da Apeoesp, essa mudança está contida e esclarecida na história do sindicato, apresentada anteriormente. Trata-se de um momento muito significativo na história dessa entidade.

“Então eu ingressei, primeiro fazendo parte do movimento, eu ingressei no sindicato, me sindicalizei, porque havia muitos movimentos que não eram de sindicalizados. Aliás, eu comecei na Apeoesp sem ser ainda do ensino público. Naquele tempo o estatuto era ambíguo e permitia essa participação. Depois eu acho que essa foi uma das mudanças que eles tentaram fazer no estatuto, impedir a participação de professores de outra rede que não a oficial, estadual’’. (Gum, professor, 58 anos).

Porém foi o diferencial de “combatividade” da Apeoesp em um determinado momento histórico que fez a diferença. Isso fica muito claro no depoimento dos docentes.

“Eu me sindicalizei no CPP. Que eu cheguei já tava a ficha ali, eu nem sabia o que era. Ai eu fui saber bem depois. Ai que eu vi que a Apeoesp era de luta e eu falei: ‘eu não quero mais isso,

quero aquilo'. E aí eu fui participando de todas as lutas da Apeoesp".(Gen, professora, 67 anos).

"Para organizar os professores, para que os professores se posicionem politicamente a favor de uma sociedade democrática socialista".(Gum, professor, 58 anos).

"-Ah, a apeoesp, eu vi que ela lutava pelos direitos dos professores e era uma entidade que a gente confiava. Não fazia negociata, falcatrua, nada. E a gente acreditava. E eu percebia que a própria Apeoesp, através da organização dela, RE na escola, depois CE aqui. Ela faz com que você desenvolva essa discussão na escola e isso vai enriquecendo. Você acaba entrando em tudo". (Gen, professora, 67 anos).

Havia aqueles docentes que se sindicalizaram por questões bem pontuais, como uma eleição, ação judicial...

"Só nessa época quando começou a greve de 1979. Eles tiraram Raul Schwinden da direção. Aí eu me associei. Mas como foi uma coisa assim de ato momentâneo. Depois não tinham como, não me incluíram na Prodesp, não cobraram mais. Então eu fiquei associada só naquele tempo para entrar com uma liminar e participar lá da eleição".(Ig, professora, 73 anos).

"É, apareceu uma ação, que eu nem me lembro qual, há muito anos que era com o Raul Schwinden. E para entrar nessas ações contra o governo tinha que ser sócio. Entrei sócia, fiz a ação e depois eu saí. Eu nunca participei da Apeoesp, de movimentos. Participava mais do CPP". (Ro, professora, 72 anos).

Por fim, o depoimento de uma dirigente sindical saudosista.

"Primeiro era assim: 'ah, você veio lecionar aqui?' Eu falei: 'vim'. 'Então, olha sindicalize já'. 'Mas como é?' 'Sindicalize, você não vai se arrepender'. Então na mesma hora eu me sindicalizei. Hoje em dia você tem que implorar, tem que ir atrás. Naquele tempo, não. Sindicaliza aqui, pronto". (Zen, professora, 72 anos).

A primeira questão a que nos remete os depoimentos dos professores e professoras é de que, se para muitos deles entrar para uma entidade representativa dos professores foi importante, para alguns deles, o caráter dessa entidade passou a fazer a diferença. Nesse sentido, Vianna (1999) aborda indiretamente a questão fazendo a relação das imagens da docência no Brasil com o tipo de ação coletiva possível. E reflete, quando a imagem do professor estava associada ao sacerdócio, só cabia o associativismo, quando a imagem do professor está relacionada com o trabalhador assalariado, como trabalhadores da educação, cabe o sindicalismo. Afirma: “também as entidades usaram essas imagens sobre a profissão com o objetivo de construir uma identidade coletiva docente. Essa foi, a meu ver, uma das intenções da Apeoesp ao divulgar e defender a docência como um trabalho assalariado, difundindo, com base nela, a imagem professor-trabalhador. Esse apelo, feito pelo sindicalismo e também pela produção acadêmica da época, aglutinou coletivamente o professorado em torno de um modelo de trabalho e de trabalhador, criando uma ampla identificação do professorado com a Apeoesp e viabilizando sua luta contra a degradação da escola pública” (Vianna, 1999: 66). Vianna reúne estudos sobre os movimentos da educação da década de 1980 e sobre ações coletivas da categoria na década de 1990.

Outra questão que chama a atenção refere-se à opção por um sindicalismo mais combativo. Esse “novo sindicalismo” que surge do ativismo dos trabalhadores, no início no interior das fábricas, e depois se estende para outros setores, como os funcionários públicos, no caso em análise, entre os professores e professoras; tem como características, a representação sindical nos locais de trabalho, o fato do movimento sindical assumir outras reivindicações que extrapolam as questões econômicas, fazer exigências nas condições de trabalho, nas relações de trabalho e questionar as políticas salariais impostas pelo governo e a legislação trabalhista corporativa.

Mangabeira, (1993), assegura que, “ ‘O novo sindicalismo’ surgiu no Brasil nos fins dos anos 1970, após cerca de 15 anos de controle e repressão estatal às organizações de trabalhadores. A criação do movimento refletiu a capacidade dos trabalhadores de aproveitar o recente processo de liberalização para exigir um aprofundamento da democratização. As greves de 1978, realizadas pelos operários metalúrgicos da região do ABC de São Paulo, colocavam em questão a própria base de acordo corporativo entre classes e a legitimidade das

lideranças sindicais burocráticas que dominavam a maioria das organizações de trabalhadores no Brasil, naquela época. Embora o movimento tenha se originado entre trabalhadores dos setores dinâmicos da economia e no estados mais industrializados do país, por volta de meados dos anos 1980 o ‘novo sindicalismo’ já se propagara para outros grupos operários e outras regiões. O número de greves e de grevistas cresceu significativamente, e muitos dirigentes sindicais burocráticos foram derrotados eleitoralmente por grupos de ‘novos sindicalistas’ ” (Mangabeira, 1993: 13).

A Apeoesp nesse período foi protagonista do movimento sindical brasileiro, pelo menos no que se refere aos sindicatos que representam os trabalhadores do setor terciário da economia. Viveu essa identidade de sindicalismo combativo, classista e combativo. Os professores e as professoras envolvidos nessa pesquisa construíram essa identidade sindical. O que se conclui é que a vivência desses docentes no movimento estudantil foi determinante. A consciência política e de classe dos professores contribuiu como pressupostos para esse tipo de ação. Pode-se afirmar, que nesse momento, o sindicalismo docente foi cronologicamente tardio em relação ao sindicalismo operário no Brasil, mas, ao mesmo tempo, foi vanguarda junto com os operários.

Entretanto, no passado, a simples existência de uma entidade associativa, estabelece a condição mínima para a ação política: os professores e professoras não estão mais sozinhos; estão juntos, associados. Ainda que o caráter de estar junto possa representar controle. Às vezes, o controle se rompe... Contudo, avalia-se que a subjetividade docente pode ter agido como fator impeditivo a esse tipo de ação.

Em relação ao futuro, surge a preocupação sobre que tipo de sindicalismo despontará no século XXI uma vez que os professores e professoras de hoje têm outro tipo de existência? Como será a consciência política dos docentes, uma vez, também, que estudos recentes já sinalizam que o “novo sindicalismo” não conseguiu operar as mudanças a que se propunha?

2. PARTICIPAÇÃO EM GREVES E ATIVIDADES DE MOBILIZAÇÃO

A grande participação em greves e mobilizações foi uma das características do “novo sindicalismo”. A organização dos professores e professoras se tornou mais visível nesse

período, como já foi dito anteriormente, a Apeoesp se projetou nacionalmente com essa identidade. No início da década de 1960 os docentes tiveram que abrir mão do imaginário de que seu trabalho era uma missão sagrada, nobre, uma atividade de doação de espírito e tiveram que ir à luta, em greves e mobilizações¹².

Essas greves, para muitos professores e professoras, pareciam estranhas dado ao relacionamento que as entidades representativas dos docentes mantinham com o Estado. Nem sempre o seu desfecho, bem como a forma como era conduzida e o seu encerramento expressavam o desejo das bases. Era como se um ciclo de relação entre as associações e o Estado estivesse sendo finalizado e um novo ciclo estivesse começando a ser construído. Mas, essa nova identidade das organizações representativas dos docentes seria suspensa com o golpe militar de 1964 e só renasceria no final da década de 1970.

Ao serem indagados sobre a participação em greves e mobilizações os docentes fizeram referências a eventos reivindicatórios meio consentidos, nos primeiros anos da década de 1960 e a outros mais contestatórios no final da década de 1970.

“Tinha as do CPP. Eles faziam greve, levavam todo mundo, pagavam o dia parado. Ninguém perdia o dia. Todo mundo ia. Às vezes até o próprio governo contribuía para sair da greve. Isso já aconteceu com o CPP”.(Gen, professora, 67 anos).

“A primeira greve que teve foi greve de cima para baixo. Delegado de ensino, foi quando começou aquele descontentamento. Foi na década de 1960... acho que foi 1961, ou 1962. Eu tinha um diretor que falava: ‘ou nós somos profissionais de educação, ou o que nós somos? Se nós somos técnicos, nós temos que ganhar como técnicos’. Esse diretor era comunista, então ele mexeu com a cabeça dos professores. Ai todo mundo começou a achar que realmente merecia ganhar mais”. (Ig, professora, 73 anos).

“Muitas. Todas. Todas (as greves). Mas eu participei assim, teve uma época que eu passei para a direção da escola. Então já foi mais difícil. Nessa hora eu tive que segurar. Não podia ir para a rua. Tinha que segurar assim daquele jeito. A delegacia telefonava: - ‘Quantos professores

¹² Em outubro de 1963, a então Apesnoesp e o CPP lideraram uma greve que paralisou escolas e órgãos administrativos. Em 1968 aconteceu outra greve, mas, o período já era de intensa repressão.

estavam trabalhando?’ Então você tinha que mesclar para não dizer que está todo mundo de greve”. (Leo, professora, 72 anos).

A partir da década de 1970, as greves foram acontecendo.

“Sim, (particpei da greve) de 1978 e de todas”.(Gum, professor, 58 anos).

“1978. A primeira”. (Car, professor, 58 anos).

“Todas. Todas até hoje. Todas (as greves). Não perdi uma. E sou aposentada e continuo”. (Zen, professora, 72 anos).

Os entrevistados também falaram sobre outras mobilizações de que faziam parte na Apeoesp e em outros espaços sociais.

“Nós fizemos inúmeras passeatas”. (Be, professora 67 anos).

“Sim, dentro do movimento estudantil, dentro dos movimentos populares, movimento político de uma forma geral da década de 1970. Acabei participando praticamente de todos aí”. (Car, professor 58 anos).

Mas, um depoimento que chama atenção é o de uma professora que faz questão de afirmar o caráter “combativo” do Centro do Professorado Paulista e sua disposição pela luta.

“Bom, eu particularmente participei de todas (as greves). E estamos em vias de ir para outras. Não tive nenhum movimento do magistério que eu não participasse pelo CPP. E eu facilmente subo em caminhão e falo mesmo. Em Brasília, eu estive em Brasília, na época há uns três anos atrás quando foi votada a presidência. Eu subi no caminhão pelo CPP e inclusive, uns deputados paulistas que votaram contra gente, falei contra eles. Eu milito assim no CPP não só no gabinete, como nós estamos aqui na minha sala, mas a hora que eu tiver que subir num caminhão...” (Lor, professora, 80 anos).

E por fim o depoimento de outra professora, que demonstra que participação era a tônica no seu tempo de estudante, mesmo que essas participações sejam bastante diversificadas e não tenham necessariamente caráter político. Esse “espírito de participação” pode ser um dos motivadores para que ela se mantenha na liderança sindical até os dias atuais.

“Todo! Todos! Era grêmio, era fanfarra, era ser porta-bandeira, era fazer ginástica rítmica no 7 de setembro. Todos esses agrupamentos eu estava no meio”. (Ro, professora, 72 anos).

Baldino e Afonso (2002) em artigo publicado sobre a intervenção dos sindicatos na formação de profissionais da educação, reconhecem as duas dimensões básicas dos sindicatos, quando identificam seu aporte teórico marxista. Esses autores afirmam: “o sindicato, de um lado, é a expressão de organização e de luta de trabalhadores, de defesa e conquista de direitos; de outro, é a manifestação política de uma categoria que se associa às lutas dos outros trabalhadores, objetivando tratar das questões de trabalho e de ação sindical como dimensão política mais geral” (Brzezinski, 2002: 98).

Contudo, o pensamento marxista reconhecerá no crescimento do capitalismo as condições para a existência dos sindicatos e do sindicalismo. Embora Marx tenha pensado em um dado momento que os sindicatos poderiam criar uma união crescente entre os trabalhadores, a relação entre sindicato e partido político, entre sindicalismo e luta partidária é muito delicada. Enquanto o partido político, no caso, os de esquerda, estão preocupados com a transformação social, os sindicatos, nas suas lutas corporativas, preocupam-se em conseguir avanços dentro do sistema. As contradições das funções do sindicato e do sindicalismo estão dadas na suas ambivalências.

Bottomore, (2001) ao definir sindicatos e sindicalismos, afirmará que “Marxistas como Gramsci ressaltaram o caráter burocrático e conservador da organização sindical, ‘divorciada das massas’ a ela contrapondo a autenticidade e o potencial revolucionário dos conselhos de fábricas” (Bottomore, 2001: 335).

Faz-se necessário, que se tenha clareza das funções das instituições sindicais. Dos seus limites e possibilidades. Lênin concebia o sindicato como uma instância que deveria estar

completamente independente do Estado e que deveria atuar como verdadeira ‘escola de comunismo’. (Bottomore, 2001: 335). Com ações pouco significativas ou não, o fato é que os sindicatos podem exercer um importante papel na formação da consciência docente. Para tal, a participação na luta política sindical é condição fundamental para essa formação. Nesse sentido, a consciência é forjada na luta.

3. ATIVIDADES E SERVIÇOS DA APEOESP

A questão sobre as atividades e os serviços que um sindicato deve oferecer aos seus associados é muito polêmica no interior dessas instituições e nem sempre são consensuais entre os sindicalizados que fazem parte da base e as lideranças sindicais. Isso porque está implícita nessa questão, a concepção de Estado, de sindicato e o tipo de sindicalismo que deve ser implementado pelos trabalhadores. Ao abordar-se essa questão com os docentes entrevistados, objetivou-se conhecer o tipo de representação que os professores e professoras têm acerca desse assunto.

Ao serem solicitados para que falassem sobre as atividades e os serviços oferecidos pela Apeoesp os docentes se concentraram principalmente nos serviços que já haviam utilizado. Observa-se que para eles, o sindicato que proporciona atividades de lazer, culturais e serviços assistenciais, seja algo “natural”.

“Participava indiretamente. Devido às inúmeras atividades, no magistério oficial e particular não me permitia viajar”. (Mom, professor, 70 anos).

“Sim. Com certeza. Estou vindo de um coral que eu fui ensaiar. Depois de amanhã já vamos para Camboriú, para uma apresentação”. (Zen, professora, 72 anos).

“Eu utilizei dentista e serviço jurídico”. (Be, professora, 67 anos). (nota 11)

Já é clássica na história da Apeoesp a referência ao tempo em que a associação tinha como principal atividade, a prestação de serviços jurídicos. Em todo caso, pode-se afirmar que a Apeoesp, que no período de 1945 a 1973 chamava-se Apesnoesp, foi assumindo a identidade das lutas judiciais, período subsequente à sua fundação. Isso se dava predominantemente porque o seu então Presidente, Raul Schwinden era advogado e dirigia o departamento jurídico. Segundo depoimentos orais de professores mais antigos, a Apesnoesp e o escritório de advocacia do presidente da associação funcionavam nos mesmos espaços.

Nesse período o Centro do Professorado Paulista já existia, pois ele é 15 anos mais velho do que a Apesnoesp e já começava a diversificar as suas atividades e serviços, oferecendo atividades de lazer, cultura, esporte e prestando serviços na área jurídica, de saúde e pecuniários.

Mangabeira (1993), ao estudar os dilemas do “novo sindicalismo”, tendo como foco a Companhia Siderúrgica Nacional e o Sindicato dos Metalúrgicos de Volta Redonda apresenta como um desses dilemas, dentre outros de grande importância para compreensão do que foi o “novo sindicalismo”, o tipo de serviços que um sindicato deve oferecer aos sindicalizados, especificamente, quando este se identifica como combativo, classista e autônomo. E afirma, “Os novos sindicalistas criticam a manutenção desses serviços pelos sindicatos, porque a liderança burocrática do passado neles concentrava sua atuação, em detrimento do trabalho de mobilização e de incentivo à ação coletiva direta”. Após enfatizar que depois de 1964 os trabalhadores reconheceram que as atividades assistenciais oferecidas pelo sindicato atenderam suas necessidades e que viam nesse tipo de atividades uma forma de utilização do imposto sindical, conclui, “É claro que os ‘novos sindicalistas’ reconhecem a precariedade dos serviços assistenciais públicos disponíveis aos trabalhadores brasileiros, mas, argumentam que o sindicato não deveria ser visto como um canal de satisfação desse tipo de necessidades. Parece ser este, portanto, um problema ainda não resolvido: que tipo de serviços ou de demandas seria correto a um sindicato do novo tipo assumir?” (Mangabeira, 1993: 170).

Essa questão tem feito parte das discussões no interior de vários sindicatos até hoje. As associações de professores, desde seu início e principalmente no período da ditadura militar praticamente atuavam no âmbito da prestação de serviços aos seus associados. Em função desse tipo de orientação sindical foram adquirindo imóveis, colônias de férias, alojamento para

professores, chegando a um ponto que se tornaram fortíssimos, em termos de patrimônio. A Apesnoesp, até para se afirmar diante do CPP, opta pelos mesmos caminhos. Ao seu patrimônio somam-se também colônias de férias, imóveis para sua sede e subsedes, e recentemente adquiriu um prédio para ser a casa do professor. Mas, isso não é privilégio apenas dos sindicatos de educação básica. A seção sindical do Piauí, ligada ao Andes - Sindicato Nacional dos Professores das Instituições do Ensino Superior, por exemplo, funciona em um espaço próprio e nesse espaço tem um grande clube social, uma casa em que funciona o alojamento para os professores, com refeitório, salão de jogos, etc...

Esse patrimônio tem um papel fundamental na disputa e no exercício do poder no interior dos sindicatos. É reconhecida a funcionalidade que a prestação de serviços e as atividades oferecidas pelos sindicatos exercem na arregimentação de novos filiados e mobilização dos sindicalizados. Isso também funciona como um retorno à contribuição sindical, lembrando, inclusive as relações mutualistas das associações de professores no passado mais remoto, mas, como já colocado anteriormente, está em questão, aqui, o que se concebe por Estado, sindicato e sindicalismo. Para os sindicalistas mais revolucionários, aqueles que reconhecem nos sindicatos um dos protagonistas, na mudança da sociedade, esse tipo de atuação, próprio do sindicalismo assistencialista, só contribui para a manutenção do sistema. Oferecer saúde, lazer, cultura é função do Estado. Impressionante, é que os sindicatos entraram nessa lógica. Nos últimos anos assiste-se a centrais sindicais sorteando imóveis e carros no dia do trabalho.

Importa para nossa pesquisa que professores e professoras não se libertaram ainda de uma visão paternalista e até clientelista das direções sindicais com suas bases. Recentemente, em edital de convocação para assembleia geral eletrônica extraordinária dos filiados ao sindicato dos professores de universidades federais de Belo Horizonte e Montes Claros – apubh, os docentes foram conclamados a decidir sobre a instalação de um consultório dentário na sede da Apubh e contratação dos profissionais necessários para o atendimento aos filiados.

4. O QUE ACHAVA DO SINDICATO

Quando indagados sobre o que achavam do seu sindicato, naquele início da carreira, a resposta dos professores e das professoras foram variadas. Alguns demonstraram um total desconhecimento da dimensão do que seria um sindicato; outros enalteciam seu caráter de representação e outros, ainda, enfatizaram sua luta.

“Eu nem conhecia nada... Bom, o CPP era pelego, eu não me conformava. Agora, a Apeoesp, quando eu conheci, a Apeoesp foi o sindicato que eu conheci” (Ge, professora, 67 anos).

“Eu achava que dava um apoio e nós como sindicalizados, nós tínhamos então todo aquele amparo necessário como trabalho de orientação, esclarecimentos, assistência, enfim. Nós tínhamos a quem recorrer. E era à associação”. (Mom, professor, 70 anos).

“Para nós naquela ocasião a Apeoesp era um deus da guerra que estava aparecendo e a gente não tinha contato. Deus da guerra mesmo. E é até hoje”. (Wa, professora, 74 anos). (nota 12)

Houve aquele professor que preferiu não avaliar como era seu sindicato e expressou até o porque de não participar do sindicato antes.

“Não tinha avaliação forte antes de 1978, eu não participava porque tinha medo de ser mandado embora da rede estadual”. (Mar, professor, 74 anos).

Para reforçar essa questão, perguntou-se, também, sobre as influências de partidos políticos no interior da Apeoesp. As respostas expressam o nível de conhecimento e a consciência dos docentes.

“Eu não conseguia ver essas coisas. Eu nem sabia que tinha isso. Eu não conhecia e não sabia que tinha isso”. (Ge, professora, 67 anos).

“Não, naquela época era uma associação. Não havia luta de partidos. Não havia. Era apenas uma associação, uma diretoria. Só”.(Mom, professor, 70 anos).

“Desde 1974 a Apeoesp agia como sindicato, embora fosse só associação. Naquela época predominava a Direita, todos tinham medo de fazer greve. E eu mais ainda porque era recém contratado. Hoje existem várias tendências dentro da direção do sindicato, com influência dos partidos políticos PSTU, PT e PC do B, porém predomina o PT articulação”. (Mar, professor, 74 anos).

O fato é que mais uma vez, está em questão nesse item, a concepção de sindicato e de sindicalismo. Antunes (1980) ao abordar os limites do sindicalismo e o papel do partido político, lembra que “Marx, Engels e Lênin sempre enfatizaram a importância da *luta econômica* no cotidiano dos sindicatos, como um excelente mecanismo para o despertar da consciência da classe operária e a necessidade de transformá-la em luta política, onde, além de se reivindicar maiores vantagens no terreno econômico, pretende-se a conquista do poder político e o fim do sistema capitalista”. (Antunes, 1980: 40). Assim, reconhece-se o caráter pedagógico das greves como mecanismo de formação de consciência de classe, mas, se delega ao partido a vivência maior da consciência política e a orientação para a luta política. Uma vez que os sindicatos lutam por melhorias salariais, não lutam diretamente pela mudança do sistema capitalista, que gera a política de salário.

Ao definir consciência de classe, o dicionário do pensamento Marxista (2001) observa que Marx diferencia a situação objetiva de uma classe e a consciência de classe. Somente na sociedade capitalista as diferenciações sociais assumem a forma de classe. E pertencer-se a uma determinada classe social está relacionado com a propriedade dos meios de produção ou, sua ausência. A consciência de classe no caso, está relacionada com o conhecimento da própria posição dentro do processo de produção. A consciência de classe adequada seria a consciência política. A consciência política busca ter a sociedade como uma totalidade concreta, entender o sistema de produção e o resultante da sociedade dividida em classes. A consciência política implica em ação refletida, direcionada.

Ao analisar o papel dos sindicatos e os tipos de sindicalismos existentes no mundo, Antunes (1980) nos lembra que no período de transição do capitalismo para o socialismo, os

sindicatos teriam um papel que se situa entre o Partido e o poder do Estado. Esse autor, afirma que Lênin demonstrou que, “mesmo sob o socialismo, os sindicatos deveriam se manter como órgão de defesa dos interesses materiais dos trabalhadores na luta pela democracia operária. Ressaltava a dupla tarefa dos sindicatos durante a ditadura do proletariado: é de um lado, através das lutas diárias dos sindicatos que as massas aprendam a caminhar em direção ao socialismo. De outro, os sindicatos são uma ‘reserva de força’ do Estado. Na verdade, na fase de transição para o socialismo os sindicatos assumem algumas tarefas fundamentais, tais como: organização e direção da produção, evitando inclusive as sabotagens contra-revolucionárias dos inimigos da revolução; a melhoria da situação econômica dos operários; a melhoria da condição operária dentro e fora da fábrica, através de garantia do direito ao trabalho, da proteção a acidentes, além de oferecer condições para a manutenção de atividades culturais, de saúde, de turismo, visando o bem-estar e a elevação do nível de vida do operário. Os sindicatos devem também se preocupar com a formação ideológica dos trabalhadores, através do trabalho cultural de massas, fornecendo a educação política necessária para que os operários entendam e trabalhem pela construção da sociedade socialista, onde eles são os verdadeiros beneficiados” (Lênin, *apud* Antunes, 1980: 31).

Interessante a forma como os sindicatos devem se portar na transição de um novo modelo econômico. É patente que os sindicatos surgem dos esforços dos trabalhadores na luta contra a exploração e dominação capitalista, nesse sentido nasce com o viés da luta econômica, da melhoria salarial. Mas, nesse processo os trabalhadores incorporam outras reivindicações que vão se tornando complexas, assim como complexa também vai se tornando a sociedade. Hoje o olhar sobre os tipos de expectativas que devem conter a luta dos trabalhadores não é muito diferente dos que já existiam ao se analisar o papel dos sindicatos na transição para um sistema socialista. Hoje os sindicatos buscam antecipar em suas estruturas e vivências uma nova forma de sociedade, uma nova forma de relações sociais.

Essa nova forma de antecipar relações mais solidárias, cooperativas estão expressas na perspectiva de que um outro mundo, um outro modelo sindical é possível, assim como uma nova educação. Agora, o que um sindicato deve cuidar é de não reproduzir as atividades e os serviços que existem e devem ser ofertados pelo Estado. Imagina-se como seria um sindicato que tivesse nos seus domínios, clínica médica, dentária, hospital, escolas, agências de turismo,

etc...Muitos sindicatos procuram perseguir esse ideal, inclusive muitas vezes reproduzindo no seu interior as relações de competição e dominação, próprias das relações capitalistas.

IV. SINDICALISMO HOJE: MOVIMENTO DOCENTE ATUAL

1. IMAGEM DA PROFISSÃO NA ATUALIDADE

Novaes, (1991), introduz seu livro, Professora Primária, Mestra ou Tia, dizendo que sua mãe foi professora em uma época em que ser professora primária era motivo de orgulho, principalmente para a família. E que, quando ela ingressou na carreira do magistério, à época da aposentadoria de sua mãe, se viu em uma situação bem diferente. As pessoas se espantavam e, às vezes, faziam até gracejos da sua escolha profissional. É fato que a imagem do professor foi-se modificando através dos tempos no Brasil. Tudo isso como consequência das identidades que a profissão vai assumindo ao longo desse processo.

Colher depoimentos de como os professores e as professoras vêem sua profissão hoje, se torna importante, quando se sabe que, diversos estudos realizados nas últimas décadas sinalizam para o esvaziamento da profissão, para sua proletarização, para as mudanças no papel e perfil do professor e principalmente para a perda do prestígio profissional.

Ao responderem sobre como viam o magistério os docentes não expressaram uma visão muito positiva desse ofício nos tempos atuais, embora tenham demonstrado que continuam gostando de sua profissão.

“Olha, eu continuo adorando a minha profissão, gosto muito. Agora, considero que ela esteja bastante desvalorizada. Muito desvalorizada. Não só no aspecto de salário e plano de carreira, mas principalmente desvalorizada em termos de incentivo ao professor, para se aperfeiçoar, se especializar. E conseqüentemente levar à sua valorização e à melhoria da qualidade no ensino”.
(Car, professor, 58 anos).

“Assim, muito desvalorizada. Em todos os aspectos, principalmente o financeiro. Não é dado o devido valor, prestígio pelos governos, principalmente no Estado de São Paulo, Geraldo

Alckmin ele desprestigia os professores aposentados com a política de bônus”.(Be, professora, 67 anos).

Também há aquelas professoras que consideram que o magistério é uma profissão que para exercê-la necessita ter vocação. Para essas professoras, quem tem acesso a essa profissão hoje são pessoas de origem social mais simples, filhos de trabalhadores. O que muitas vezes, o acesso a esse ofício significa ascensão social. Também há aquelas professoras cuja formação não alia teoria e prática e que não estão preparados para atuar na realidade.

“Eu acho que há a necessidade das pessoas terem uma vocação para ser professor. E hoje em dia o que está acontecendo o pessoal não arranja emprego em outro lugar aí vai ser professor. Não é aquele ordenado maravilhoso, mas é melhor do que ser caixa de supermercado, não é? É assim que pensa o povo”.(Jan, professora, 76 anos).

“Eu acho que hoje quem vai para a profissão está mais no comércio. Tem gente que não tem o que fazer e vai para o magistério dar aula. Principalmente a turma que vem do norte”. (Leo, professora, 72 anos).

“Minha filha vai fazer magistério. Só que quando numa sala de aula, vê que não é aquilo. A belezinha, que seus aluninhos vão ficar bonitinhos. É uma briga todo dia. Tanto que, por exemplo, você pega uma escola mais de periferia, você vê aquelas crianças não tem alimentação. Que às vezes num quarto desse tamanho mora a família inteira. Vem um caderno todo sujo de gordura, de tudo. Aí você chega na classe e você fala: ‘você tem que ter um lugar para fazer a lição’. É uma utopia. Eu acho que o ensino é uma utopia. Porque eles fazem o ensino da periferia igual ao ensino do centro. Você não pode fazer isso. Porque nos grandes centros a pessoa tem pelo menos um quarto, ou uma sala, ou a cozinha tem uma mesa para fazer a lição. E tem crianças que moram num quarto menos que isso. Tem um fogão ali. Você vê que dormem três, quatro. Tem criança que chega na escola cheirando mesmo porque dormiu com irmãozinho pequeno na cama. Então nós pegamos muito isso. Époça de piolho na escola”. (Leo, professora, 72 anos).

Alguns depoentes ao falarem de como vêem a profissão hoje, optaram por falar sobre os profissionais do magistério. E enfatizaram a necessidade de sobrevivência dos docentes.

“Não sei se estão perdendo a identidade. As professoras hoje estão em sala de aula porque os maridos estão desempregados, por causa do bônus. O bônus faz o professor ficar em sala de aula. Alckmin comprou os professores”. (Glo, professora, 69 anos).

Mas eu acho que o fato de ter um grupo menor era um grupo mais elitizado, que se preparava mais. Talvez tivesse um suporte. Não eram pessoas que precisavam tanto lutar pela vida. Como eu vejo hoje que é uma questão de sobrevivência. (Lu, professora, 68 anos).

Outros entrevistados preferiram fazer referência ao contexto, para demonstrar as dificuldades do exercício da profissão hoje.

“Hoje, infelizmente, eu lamento muito. Mas hoje o professor que trabalha no ensino oficial, ele além da responsabilidade, ele não tem condições ambientais mínimas necessárias para exercer a sua profissão”. (Mom, professor, 70 anos).

“O professor não é respaldado na diretoria, não é respaldado em lugar nenhum. Professor é uma pessoa abandonada. Ele vai dar aula porque ele precisa. Porque muitas vezes se ele tivesse outro caminho para ele, ele não ia. Então muitas vezes é um quebra-galho, é uma forma de sobreviver”. (Zen, professora, 72 anos).

“Hoje infelizmente o professor está muito desestimulado. E eu não sei se é a sociedade que não exige, se é o aluno que não está preparado pela sociedade e pela família que mudou tanto a formação dos nossos estudantes. E eu digo assim que desestimulou os professores. Porque nós também a vida toda ganhávamos pouco e trabalhávamos do mesmo jeito. Só que hoje a sociedade exige um padrão de vida melhor”. (Zil, professora, 80 anos).

E para uma entrevistada, a crise da profissão coincide com a crise moral da sociedade, que já está internalizada nas atitudes das pessoas.

“Ser professora hoje é um horror, pelo momento que está vivendo a sociedade. Não tem responsabilidade, são imorais. Você pode imaginar: transa com esse, transa com aquele. O professor entra lá, ele tem bico em tudo quanto é lugar. Ele não está nem aí. E os alunos também. Se não houver uma mudança e mais toda essa tecnologia aí, eu não sei”. (Ge, professora, 67 anos).

E como panorama que comprova esse estado de coisas em relação à profissão, os docentes deram depoimentos sobre as péssimas condições de trabalho, o relacionamento interpessoal entre professores e alunos e a convivência com a violência, que atualmente invade os espaços escolares.

“E a qualidade da escola pública. Péssima. As classes superlotadas, com 50, 60 alunos em sala de aula. Antipedagógico, você não pode obter uma educação de qualidade”. (Be, professora, 67 anos).

“O relacionamento de alunos com os mestres também não funciona de uma forma adequada. Temos tido aqui no estado de São Paulo muitos crimes”. (Be, professora, 67 anos).

“Os alunos não respeitam ninguém, batem no professor. O professor também não está preparado para essa nova fase que estamos vivendo”. (Ge, professora, 67 anos). (nota 13)

Mas o que chama atenção é o despreparo dos professores e professoras, como um dos aspectos apresentados nesse contexto de “crise da profissão”.

“Está faltando. Está faltando conteúdo. Hoje em dia isso está muito pior. Mas muito mesmo. Está certo, que hoje em dia, só se usa máquina. Mas... Eu acho que se está dando muito valor à máquina. Demais. Eu sou contra. Para que livro? Para que estudar história? Tem Internet, você consegue tudo na Internet. Então não precisa mais estudar”. (Jan, professora, 76 anos).

Ao se analisar essa questão, vários aspectos são identificados no tema, devem ser considerados: a evolução da imagem da profissão, que vai desde o professor-sacerdote até o professor trabalhador da educação; a origem social dos professores e professoras na

atualidade; a escolha da profissão por falta de outras opções; a distância que existe na formação docente, em que teoria e prática pouco se relacionam; a questão atual do bônus, criado em São Paulo, ainda no governo de Geraldo Alckmin, que introduziu a bonificação por assiduidade. Essa bonificação impede os professores e as professoras de participar das assembleias e outros eventos de mobilizações chamados pelo sindicato. O docente que atinge 100% de presença em sala de aula no ano letivo tem direito à bonificação. Esse bônus também introduz a diferenciação entre ativos e inativos, uma vez que só são contemplados os professores que estão em atividades de sala de aula; e por fim, a questão nos remete ao tema da contextualidade nos dias atuais. Esse contexto mostra o quanto os docentes se transformaram em relação à profissão; expõe também as mudanças nos valores, levando até a uma crise moral, expressa nas atitudes e comportamentos das pessoas; o estado das péssimas condições de trabalho as quais estão submetidas os professores e professoras; a violência da sociedade de classes, que já adentrou os muros escolares e o despreparo dos docentes.

Entretanto, é significativo, para o objeto do estudo nesse tema, a questão da origem social dos docentes. Essa talvez possa ser definidora da forma como os docentes se organizam e estruturam suas lutas sindicais.

Sobre esse tema, Paulo Freire (2003) lembra que investir em educação é uma questão de decisão política, assim como, quando um governo opta por fazer túneis e ligar dois bairros ricos ao invés de melhorar as condições de vida de uma favela. Lembra que a questão dos baixos salários em educação é uma questão histórica no Brasil. Que já em 1852, o Conselheiro Zacarias de Vasconcelos quando assumiu pela primeira vez a província do Paraná, protestava contra o salário do professor primário. E afirmava: “A consequência da deficiência das dotações era que o magistério não seduzia. Só ia ser professor quem não dava para mais nada, era a sentença repetida por muitos presidentes de províncias. Se era urgente valorizar a instrução entre os habitantes do Brasil, dificilmente se poderia descobrir processo menos condizente com essa finalidade do que a parca remuneração dos professores” (Berlinck, *Apud*, Freire, 2003: 52).

Almeida, (1999) após estudos de autores que atestam que a profissão do magistério, até a década de 60, era uma profissão de classe média, autores como, Aparecida Joly Gouveia (*Professoras de amanhã: um estudo da escolha ocupacional-1962*), Luís Pereira (*O*

magistério Público numa sociedade de classes-1969) e o de Perseu Abramo (*O professor, a organização corporativa e a ação política-1969*), conclui: “O magistério configurou-se entre nós como uma ocupação que demandava uma formação intelectual específica, à qual, poucos tinham acesso. Isso o consagrou como uma ocupação de classe média, embora vivendo oscilações em razão de circunstâncias históricas especiais. Com a feminização da profissão, a expansão da escolarização, a abertura de outras opções profissionais às mulheres de classe média e a presença de políticas educacionais autoritárias e centralizadoras, o magistério passou a acumular muito mais perdas no campo profissional do que sucessos na preservação do *status* anteriormente ocupado. É, portanto, inegável que nos últimos trinta anos o professorado tem atravessado um processo que, em muitos aspectos, assemelha-se ao da proletarização, vivendo situações menos confortáveis que no passado quanto à situação econômica, à formação, ao controle sobre seu trabalho, às condições em que se realiza e ao seu reconhecimento social enquanto profissional. Mas sua tônica está, sem dúvida, num aprofundamento da pauperização desses profissionais e das condições em que se desenvolve sua prática educativa” (Almeida, 1999: 36).

Arroyo reafirmando que hoje o magistério, especialmente o do ensino primário, é uma profissão em que a maioria dos professores e professoras têm como origem social, os setores populares e de classe média baixa, lembra que “O empobrecimento brutal dos setores populares, da família trabalhadora ainda acelera esses processos de identificação com o magistério. Cada filho (a) terá de sobreviver e contribuir para a renda familiar o mais cedo possível. O magistério aparece à família como essa possibilidade, sobretudo para as adolescentes, excluídas pela condição de classe, gênero, e raça. Quando tudo se junta, que saída mais ao alcance de que um curso normal e à noite, se possível, para poder trabalhar durante o dia e começar logo a ganhar uns trocados?” (Arroyo, 2000: 128).

Embora o Professor Miguel Arroyo fale de um tempo em que a formação do magistério tinha sua terminalidade no ensino médio, pois se tratava da formação do magistério nas escolas normais, em nível de segundo grau, é notório que a origem social dos docentes mudou nos últimos quase cinquenta anos. De uma profissão, que no início era predominantemente masculina, para uma profissão majoritariamente feminina, de uma profissão em que os mestres, no início eram pessoas que ocupavam cargos públicos de destaque, nos municípios, a

uma profissão essencialmente de pessoas de classe média, tornou-se uma profissão popular, em que o acesso mais rápido ao mercado de trabalho se constituiu como definidor da opção profissional. Muitos são os alunos dos cursos de magistério e hoje dos cursos de pedagogia que dizem terem buscado esse curso porque permite estudar e trabalhar, quando não, possibilitam sua incursão no mercado de trabalho de forma mais imediata.

Isso não significaria nada, se aliada à prática pedagógica, os professores e as professoras tivessem recebido uma adequada formação profissional, salários dignos e condições de trabalho coerentes com o exercício da função, pois a expansão da oferta de ensino é algo previsto e desejável, bem como o acesso dos filhos de trabalhadores à profissão do magistério. Poder-se-ia até falar em democratização da educação quando essa possibilitasse todas as crianças na escola, formadas com um ensino de qualidade, por professores altamente habilitados para uma profissão que exige tanto dos educadores. Importa concluir que nas condições atuais, a origem de classe diferenciada do professor e da professora favorece muito mais a organização sindical.

2. A LUTA SINDICAL HOJE

Ao se perguntar como os professores e professoras vêem o sindicato hoje, as respostas foram ricas, bastante diferenciadas e a tônica maior foi na questão do poder, que pelo que se denota das falas dos entrevistados e entrevistadas é uma questão que hoje se encontra declarada nas instâncias sindicais.

Assim, alguns docentes optaram por falar da luta sindical observando o sindicalismo em uma central sindical na perspectiva institucional, como entidades que não praticam autonomia e se encontram atrelados aos governos, em contraposição, ao falar da Apeoesp, os docentes a vêem como entidade combativa.

“A força sindical, infelizmente ela opera da seguinte forma: do lado do governo. Então ao invés de estar defendendo os trabalhadores, eles tão defendendo os governos”.(Be, Professora, 67 anos).

“Olha, essa crise sindical, na verdade, eles querem tirar a importância que o sindicato tem. Eu acho que o sindicato não pode ser o fim em si mesmo dentro do movimento político, mas o movimento sindical tem uma importância, tem atualmente uma importância muito grande e sempre teve uma importância muito grande na vida política desse país. E acho que o movimento sindical que nós conseguimos organizar, todos os trabalhadores desse país durante toda a história, posso falar dos últimos 30 anos, constitui no movimento sindical muito forte, que eu acho que é um dos mais organizados do mundo todo pela sua combatividade e pela sua organização”. (Car, Professor, 58 anos).

Alguns professores e professoras reconhecem, até hoje, o sindicato como instrumento de luta.

“Olha, uma coisa que eu acho é que nunca pode deixar de existir o sindicato. Que é a única coisa que a gente tem aí pra correr. Nós nunca vamos poder deixar só o patrão mandar” (Ge, Professora, 67 anos).

“A luta continua. Pior sem luta. O que temos é graças à luta”. (Mar, Professor, 74 anos).

“Hoje eu vejo que dada a grande marcha de trabalhadores que existem no Brasil, o sindicato assumiu uma posição de muita responsabilidade porque no caso particular dos professores nós temos o maior sindicato. Cerca de 200 mil professores sindicalizados. Então a responsabilidade hoje é muito grande. Então perante a população, ela é capaz de mudar até o rumo do que nós chamamos hoje movimentos sindicalistas, trabalhistas principalmente. É uma força imensa de que todos nós temos a consciência dessa força”.(Mom, Professor, 69 anos).

Apenas duas professoras fizeram referência ao enfraquecimento dos sindicatos em relação à falta de opção de luta.

“Embora, como eu te falei o professor tenha muita disposição. Enfraqueceu um pouco, sabe. Porque os governos prometem muito, prometem e não cumprem. Nós estamos aí, o governo que está saindo está nos devendo muita coisa, mas muita mesmo”. (Lor, Professora 80 anos).

“Antigamente a gente lutava bastante porque o governo não nos tinha podado. Hoje ele podou, tirou todos os caminhos nossos. Pelo fato deles terem tirado os caminhos nós estamos quase que sem ação. Eu até não sei que milagre que apeoesp faz que a gente ainda encontra alguma fresta, alguma aresta para enfrentar o governo”. (Zen Professora 72 anos).

Algumas entrevistadas enfatizam a luta pelo poder nos sindicatos como algo negativo e como objetivo maior dos grupos que disputam a hegemonia sindical.

“A classe trabalhadora não se interessa mais pela educação e sim pelo poder. Nas últimas eleições sete chapas concorreram à direção da apeoesp”. (Glo, Professora, 69 anos).

“Olha, eu acho que é muita guerra pelo poder. Todos querem mandar. Todos querem ser os reis do pedaço”. (Jan, Professora, 76 anos).

Por fim, houve aquela entrevistada que vê que alguns sindicalistas estão mais preocupados com a política do que mesmo com a sala de aula, nesse sentido, para eles o sindicato é como um “trampolim político”.

“Eu acho que os sindicatos hoje eu vejo o seguinte, eles querem mais é questão política. Eles querem política e querem muito ‘oba-oba’. Vamos brigar, vamos brigar, vamos acabar, vamos ver. Mas o vamos ver mesmo na sala de aula eu acho que eles não estão muito preocupados. Apeoesp que é a maior sindicato de educação, eu acho que quase todos vão lá para ser trampolim político. Você vê o Gumercindo, você vê os irmãos lá, o João Felício, foram para lá. Quando eles estão lá em cima eles esquecem que existe aqui em baixo. Uma escola que eles trabalharam. Então eles vão como trampolim político”. (Leo, Professora, 72 anos).

Quando se afirma a riqueza das respostas dadas pelos entrevistados é que se identificam várias questões que denotam as concepções que os docentes têm sobre o sindicato hoje. Essas questões vão desde o reconhecimento da importância dos sindicatos; ao processo de seu enfraquecimento nos tempos atuais; à questão do poder no interior do sindicato e o uso do sindicato como “trampolim político”. Vale ressaltar que as respostas dos professores e das

professoras demonstram uma grande perspicácia e um avanço na consciência sindical. Perceber grupos lutando pelo poder nas disputas pela direção sindical significa estar atento às contradições internas, próprias da luta quando sindicalistas possuem concepções diferenciadas sobre as estratégias e os fins sindicais e disputam a hegemonia no interior da instituição.

Os sindicatos desde sua origem têm-se configurado como uma das instituições fundamentais para os trabalhadores. Com o desenvolvimento do capitalismo, ainda em meados do século XVIII, ele se constitui em progresso para a classe operária, fomentando a estruturação dessa classe e servindo de entidade de defesa diante das investidas do capital. Quando os operários nada tinham além da sua força de trabalho, os sindicatos representaram uma possibilidade de superar a dispersão e conseguir a união da classe trabalhadora. Para Antunes, (1985), a função primeira do sindicato é impedir que o operário seja obrigado a aceitar um salário inferior ao mínimo indispensável para seu sustento e da sua família. E ainda, segundo esse autor, “os sindicatos são, portanto, associações criadas pelos operários para sua segurança, para sua defesa contra a usurpação incessante do capitalista, para a manutenção de um salário digno e de uma jornada de trabalho menos extenuante, uma vez que o lucro capitalista aumenta não só em função da baixa de salários e da introdução das máquinas, mas também em função do tempo excessivo de trabalho que o capitalista obriga o operário a exercer” (Antunes, 1985: 13). Nesse processo de desenvolvimento do capitalismo a organização sindical expande-se e atinge todos os trabalhadores em todo mundo e sua importância passa a ser considerada inquestionável.

Em relação ao sindicalismo no Brasil, Mattos, (2002), considera que não há como analisar a sociedade brasileira de hoje sem levar em conta a importância das organizações sindicais. E afirma, “nas últimas duas décadas inúmeras greves, a ascensão de lideranças políticas vindas do meio sindical, o surgimento das centrais sindicais, as tentativas de pactos, entre outros fatores, estão a nos alertar para a posição central dos trabalhadores organizados em qualquer proposta para o Brasil”(Mattos, 2002: 7).

Contudo algumas literaturas contemporâneas, ao analisar as metamorfoses do trabalho, a reestruturação do capital e a flexibilização da produção, sinalizam para o enfraquecimento dos sindicatos. Questionam as suas formas de lutas e anunciam até o seu desaparecimento. A questão que se coloca hoje é, se os sindicatos vivem um momento de crise ou estariam

condenados ao seu declínio final. Santana e Ramalho, (2003) colocam como possíveis causas para tal questionamento, mudanças na estrutura produtiva e elencam alguns fatores, como: “(1) a flexibilização das relações de trabalho e o crescimento do trabalho em tempo parcial, tempo determinado e por conta própria; (2) O uso intensificado da subcontratação, do trabalho a domicílio e o aumento da participação feminina no mercado de trabalho, além do crescimento do desemprego; (3) a redução do emprego industrial provocada pelo avanço tecnológico e pela automação. (4) a possibilidade atual das empresas de deslocamento e segmentação de suas atividades; e finalmente, (5) o uso de novas formas de gestão que enfatizam a participação dos trabalhadores e desestimulam a sindicalização” (Rodrigues, 1997, 1999, *Apud* Santana e Ramalho, 2003: 25).

Concluindo é fundamental que para se manter como importante força histórica e para ampliar seu raio de atuação que os sindicatos reconheçam que necessitam mudar suas estratégias de luta, aliar-se aos movimentos sociais, pensando políticas de emprego, de inclusão social, encarregando-se de pensar políticas de qualificação e de escolarização das forças de trabalho, ampliar o trabalho de conscientização contra a precarização do trabalho e a luta por um mundo melhor. Mas, é fundamental, acima de tudo, a socialização com os sindicalistas dessa nova situação que o capital impõe ao trabalho, essa reestruturação produtiva e suas conseqüências, ampliando, assim, a consciência social dos docentes.

3. SOBRE A CRISE SINDICAL

Indagados sobre o reconhecimento da existência de uma crise sindical, nos momentos atuais, a quase totalidade dos professores e professoras que responderam a essa questão foram unânimes em considerar que sim, os sindicatos estão em crise. Divergiram apenas em relação às causas para explicar essa situação.

Para alguns a culpa pela crise é do próprio professor, enquanto sindicalizado ou grupo de professores, que disputam no interior do sindicato, o poder.

“Sim, acho que o magistério é desunido”. (Lu, Professora, 68 anos).

“Eu acredito que estão um pouco sim. Estão. Porque muitos movimentos que nós fizemos faz uns 3, 4 anos, de lá para cá nós não prosseguimos mais”. (Lor, Professora, 80 anos).

“Acho. Criado pelos próprios grupos que fazem parte. Esses inúmeros grupos que têm surgido dentro do próprio sindicato que atuavam de uma maneira maravilhosa, eu acho que estão prejudicando”. (Be, Professora, 67 anos).

Para outros a crise está relacionada com a reestruturação produtiva que acarreta mudanças no mundo do trabalho e conseqüentemente nos sindicatos.

“Sim. Mudança no mundo do trabalho”. (Fran, Professor, 58 anos).

“A sociedade mudou. Não mudou do jeito que os militantes da esquerda tradicional gostariam que tivesse mudado. Mas mudou. Ora, como ela não mudou do jeito como essa militância tradicional, que ainda está em grande medida nos sindicatos queria, então eles agem como se não tivesse mudado”. (Gum, Professor, 58 anos).

Para um professor as causas são várias, entre elas se encontra a partidarização dos sindicatos.

“Não sei. Os sindicatos têm dificuldade para atuar. O governo tem mecanismos para controlar o professor, cortar gratificação, descontar ponto, coagir os professores e diretores. Alguns diretores dificultam a entrada dos sindicatos nas escolas. A politização partidária e de tendências estão prejudicando os sindicatos. (Mom, Professor, 69 anos)”.

Outro professor resumiu a crise em uma frase:

“Politicado sim, mas despartidarizado e destendencializado”. (Mar, Professor, 74 anos).

Contudo um professor considera que o que acontece com os sindicatos hoje é fruto da necessidade de atualização.

“Sim e não. Porque os sindicatos também eles devem evoluir. Devem mudar, um pouco, a sua maneira de tratar o sindicalizado porque a linguagem de hoje, a linguagem da comunicação deve ser atualizada constantemente pra que o sindicalizado possa acompanhar a evolução, devido à globalização, digamos assim...” (Mom, Professor, 69 anos).

Há ainda aquela professora que acusa o governo como causa da crise sindical.

“Bastante em crise porque o governo está tirando todas as possibilidades, todas as possibilidades”. (Zen, Professora, 72 anos).

Por fim, há aquela professora que dá um depoimento ansioso, demonstrando receio de um retrocesso.

“Sim. Agora crise, os sindicatos também estão em crise. No momento. Agora, eu espero que acerte aí, que essas crises passem e que o sindicato que é forte mesmo, que luta pelos direitos do trabalhador ele tem que existir. Agora esse monte de sindicatinho que tem... O meu medo é só dele não passar a ser assistencialista só. Essa é a minha preocupação. Como foi e tem muitos que são aí”. (Ge, Professora, 67 anos).

A compreensão ou não da crise sindical é um fenômeno complexo uma vez que a prática sindicalista envolve relações que extrapolam uma ação particular de luta. Têm implicações de poder, implicações sociais complexas. Corre-se o risco, numa análise mais imediatista, de condenar os próprios docentes pela crise sindical, a desunião da categoria, o fato dos professores e professoras estarem comprometidos com seus projetos individuais ao invés de se comprometer com a transformação das relações trabalhistas e sociais, enfim, a própria alienação e a falta de consciência de classe. Condenar o próprio professor e professora pelo seu alheamento, seria o mesmo que condenar o pobre pela sua pobreza, o negro pelo racismo e por aí vai...Cabe uma análise mais estrutural da crise.

O fato é que sendo o sindicalismo um fenômeno que não está imune às implicações das relações sociais, traz no seu seio todas as conseqüências dessas relações, como por exemplo, a questão da disputa pelo poder. A divisão da categoria, a existência de grupos de tendências

políticas diferentes, enfim, grupos que possuem concepções sindicais diferenciadas, dentro de um mesmo sindicato ou até mesmo de uma diretoria sindical, é típica da luta pelo poder.

Portelli, (1977), apresenta a questão da formação do bloco histórico em Gramsci fazendo alusão a categoria da hegemonia, abordada tanto por Lênin como por Gramsci, embora com alguns pontos diferenciados. Para Lênin a hegemonia tem seu aspecto apenas político, o essencial para ele é a condução política da transformação social, para Gramsci a hegemonia tem a ver com a luta pela supremacia entre sociedade política e sociedade civil. “A hegemonia gramscista é a primazia da sociedade civil sobre a sociedade política” (Portelli, 1977: 65).

O fato é que na busca pela hegemonia, os grupos lutam pelo poder no interior do sindicato ou de qualquer entidade social, buscando com isso direcionar a luta política. Perceber os grupos, suas lutas significa um avanço na consciência de classe dos docentes, assim como se posicionar em relação a esse tema. Muito embora essa seja uma questão ainda não resolvida, que desmobiliza os sindicalistas e que leva a pensar que apenas a esquerda é desunida, observa-se que esse processo, ou seja, a luta pela hegemonia no interior do sindicato, é algo próprio da luta. Acontece tanto nos grupos de direita, quanto de esquerda. É ilusão achar que a direita é totalmente orgânica. Por grupos de direita, entende-se, aqueles grupos que não almejam a mudança do *status quo*. Por grupos de esquerda entende-se aqueles que estão comprometidos com as transformações sociais.

Beynon, (2003), em artigo publicado no livro: “Além da Fábrica”, já citado anteriormente, ao discutir o sindicalismo no século XXI afirma que no discurso dominante os sindicatos são vistos hoje ou como vilões ou como ultrapassados. Isso por conta das mudanças na organização da produção e pela mudança na natureza da sociedade capitalista.

Nesse tipo de discurso os trabalhadores se percebem mais como consumidores do que como produtores de mercadorias. Alega-se o declínio dos sindicatos, na política nacional, no número de filiados e a dificuldade que estes têm em lidar com a globalização. Em seguida, esse autor desqualifica esse discurso mostrando as estratégias que os sindicatos têm apresentado para ultrapassar as fronteiras nacionais, unindo-se aos movimentos sociais, que são definidos como forma de consciência social emergente, que transcende a localidade e o Estado local. Caso ilustrativo aconteceu este ano na França em que os trabalhadores da área de

transportes em defesa dos direitos de aposentadoria decretaram greve e tiveram adesão de outras categorias e movimentos sociais. Essa greve acabou se consolidando em greve geral. O mundo todo assistiu a esse movimento em que os sindicatos protagonizaram reação ao atual sistema de enxugamento do Estado, na busca de um Estado mínimo para os trabalhadores, em termos de direitos sociais.

Mas, o fato é que não se observa um consenso sobre a questão da crise atual do movimento sindical nas respostas dos docentes. Em relação a esse tema percebe-se que a consciência dos professores e das professoras oscila entre uma consciência mais ingênua, senso comum, a uma consciência crítica da realidade. Ribeiro, (2001), ao analisar a prática da educação escolar, remete ao conceito de práxis, como uma atividade eminentemente humana, para transformar o mundo material. A práxis seria, então, uma atividade material reflexiva que eleva a consciência ingênua a uma consciência crítica, possibilitando, conseqüentemente, a transformação do mundo. A atividade sindical, para que seja transformada, se faz necessário que os sindicalistas tenham uma visão crítica da realidade.

Para Ribeiro (2001) “consciência da práxis, portanto, que se torna possível e conseqüentemente necessária em determinadas condições objetivas e subjetivas que vão sendo produzidas coletiva e cumulativamente pelos seres humanos. Necessária, a partir de determinada fase histórica, como condição subjetiva para que venha a ser alcançado o nível criador na transformação objetiva da realidade” (Ribeiro, 2001: 2). A atividade sindical, também é uma forma específica de práxis. Portanto, quando a consciência não dá conta de compreender as relações implícitas na realidade sindical, as complexas relações contidas nessa prática, as implicações contidas no seu cotidiano, corre-se o risco de “falsear” essa realidade. A questão que se coloca refere-se indagação sobre até que ponto os professores e professoras possuem consciência crítica da crise sindical hoje?

4. SOBRE OS SINDICATOS HOJE

Quando perguntados sobre como achavam que deveriam ser os sindicatos, os professores e as professoras usaram em suas respostas terminologias que traduzem concepções de sindicato e de sindicalismo.

Para uma professora o sindicato poderia dar mais assistência aos professores, ao mesmo tempo em que considera que o sindicato deveria refletir mais sobre as necessidades básicas dos professores. Em contrapartida, para outra professora, o assistencialismo representa algo temeroso.

“Porque hoje a gente vê nos sindicatos grupos formados atuando principalmente alguns grupos contra os majoritários. Eu acho que falta assim uma reflexão sobre os professores, as necessidades básicas, tá faltando muito, tem muitos aspectos que estão a desejar. Tem colegas aí que passam necessidades, com problemas de saúde, o outro, enfim, com todos tipos de problemas. Então, eu acho que as necessidades básicas, não somente questões políticas. Se perde muito dinheiro e fica muito em alguns aspectos a desejar”. (Be, Professora, 67 anos).

“Então eu torço pra que isso não aconteça (sindicalismo assistencialista)”. Que tenha um sindicalismo forte no país. É assim que vai uma revolução, é assim que muda a sociedade. (Ge, Professora, 67 anos).

Houve aquele professor que sugeriu que o sindicato se abra para um trabalho de sensibilização junto às comunidades e que tenha também políticas culturais e uma linguagem mais atrativa para os professores.

“Seria a conscientização do professorado, no caso do magistério, de um trabalho de conscientização começando da sua comunidade, onde os professores moram, que ele é o agente principal dentro da comunidade. Assim como são as igrejas, as entidades, o professor, como ele é responsável direto pelos jovens, ele é um formador de opiniões. Portanto, ele partindo de casa, junto à sua escola, à sua comunidade, ele passaria a exercer uma influência direta junto aos jovens. E é claro que o sindicato teria um papel fundamental recebendo todas essas experiências vividas em cada comunidade. Hoje o sindicato se preocupa muito com o movimento global, geral, e o outro projeto seria uma política cultural. Isto é, nós poderíamos implantar paralelamente aos movimentos que os sindicatos fazem, implantar junto ao magistério uma política cultural mais efetiva, maior participação. Então, aqui, por exemplo, nós temos aqui junto à secretaria dos professores aposentados atividades paralelas. E hoje nós poderíamos

implantar uma linguagem mais de atrairmos professores, principalmente aqueles que estão mais distantes do sindicato, com outras atividades paralelas”.(Mom, Professor, 69 anos).

“Não é pensando assim, vamos pensar na comunidade. Vamos trabalhar aquela comunidade como nós fazíamos. Vamos conhecer. Vamos chamar mãe. Se o aluno não está bem, vamos chamar a mãe e vamos conversar. Agora, eles querem o que? Eles querem questão salarial? Querem questão de greve que não descontem. Então tem mais a parte política mesmo. Não sei como as minhas colegas vêem”. (Leo, Professora, 72 anos).

Para outro professor a culpa é do próprio sindicato que não aceita mudanças e nem encontra novas estratégias de luta.

“Eu acho que o sindicato está um pouco como se fosse um peixe fora d’água. Então o sindicato não encontrou novas formas de organização, novas formas de participação, novas formas de mobilização, novas formas de luta. Não encontrou nada disso. Ele age em grande medida, porque claro que a realidade se impõe mesmo que a gente não queira. Mesmo que algumas pessoas não queiram, a realidade se impõe. Mas em grande medida eles agem como se ainda todos os marcos teóricos da luta dos trabalhadores não tivessem sido abalados, não tivesse acontecido mudanças. Só aconteceram traições, aconteceram isso, aquilo, pessoas que se flexibilizaram, pessoas que não sei o que, pessoas que mudaram de lado, enfim, pessoas como se dizia antigamente, que ‘desbundaram’. Tá certo? Mas nunca aceitar que olha, na verdade, o mundo está mudando. É isto. E o sindicalismo reluta em aceitar a mudança. (Gum, Professor 58 anos).

Houve também aqueles professores que sugeriram que os sindicatos repensem suas práticas.

“Nós precisamos construir um modelo, mas não é o movimento sindical sozinho. É a unificação de todos os modelos que tivemos durante todos esse anos para propor um modelo diferente do que está aí. Senão isso é o caos mesmo e realmente. Agora, nós chegamos, eu avalio que a conquista da presidência por um trabalhador que saiu do movimento é uma conquista muito grande e estamos no perigo de retroceder”.(Car, Professor, 58 anos).

“Eu acho que o sindicato tem que encontrar, porque o capital ele é muito mais unido, ele age muito mais em grupo, ele se junta, quando ele sente que tá perdendo o espaço, ele se reorganiza, imediatamente retoma aquele espaço e avança. E o movimento, e os trabalhadores, até pela natural dificuldade pode ser uma mobilização muito difícil”. (Fran, Professor, 58 anos).

Para uma professora, o sindicato hoje é uma família, enquanto que para outra, é a falta de unicidade sindical o que está dividindo a categoria.

“Hoje já sinto uma união da presidência, da diretoria e das entidades. Mas no passado cada um tentava resolver o problema separadamente. Não tinha, por exemplo, se juntasse com outro e com outro. É uma família”. (Lu, Professora, 68 anos).

“(sindicato) Eu acho que muito certo se houvesse só um. A união faz a força. Nossa classe é muito dividida”. (Jan, Professora, 76 anos).

Por fim, houve aquela professora que considerou que o sindicato deve se preocupar com a defesa da escola pública, enquanto para outra a única solução para os sindicatos se relaciona com a mudança do sistema social.

“A categoria tem que ter dignidade. A escola está deteriorando. Defendo a luta pela escola pública”. (Glo, professora, 69 anos).

“É só mudando o sistema. Única coisa que pode mudar isso aí é mudando o sistema”. (Zen, Professora, 72 anos).

Cardoso (2003) ao escrever sobre os sindicatos e a segurança socioeconômica no Brasil, tendo como base as pesquisas financiadas pela OIT, Organização Internacional do Trabalho, do qual o Brasil passou a participar a partir de 2001, pesquisas essas, sobre a insegurança generalizada decorrente da flexibilização global dos padrões de uso do trabalho, produziu um texto sobre essa questão.

Segundo esse autor, os dados das pesquisas financiadas pela OIT permitem tentar-se compreender a deterioração das condições de vida e trabalho nos mais diversos continentes, na nova e insegura ordem global. Define insegurança socioeconômica como, a perda de garantias formais ou consuetudinárias de manutenção de padrões de vida, ou mesmo de expectativas quanto ao futuro, decorrentes da crescente fragilidade dos vínculos que conectam, de um lado, indivíduos e famílias e, de outro, as fontes de obtenção de meios de vida.

Em seguida lista algumas inseguranças: insegurança quanto ao emprego ou à ocupação; quanto ao salário e a renda; insegurança quanto às condições de trabalho; insegurança quanto aos prospectos para a vida no futuro, fruto entre outras coisas da crise do Estado de bem-estar social, de seus sistemas previdenciários e serviços sociais básicos; e a que interessa diretamente ao tema que está em discussão, a insegurança quanto à representação de interesses, à causa da debilitação dos sindicatos como intermediários da contratação coletiva, da redução de sua capacidade de intervenção nos mecanismos decisórios no aparelho de Estado, da redução de seu poder de mobilização e de ação coletiva. Após discorrer sobre a retirada do Estado da regulação capitalista e a liberação das forças de mercado nesse processo, esse autor conclui que o inimigo não está mais claro. “E o sindicalismo, sabemos, necessita de adversários claros contra os quais construir identidades coletivas sólidas” (Cardoso, 2003: 264, *apud* Santana e Ramalho).

Por fim esse autor considera que nesse sentido, os sindicatos hoje, já não interferem, como antes, na construção de visões de mundo, de identidades sociais e ação política. E que num contexto menos inseguro, os sindicatos poderão se renovar, renovar seus horizontes e suas práticas.

Mattos, (2005) ao escrever sobre as novas bases para o protagonismo sindical na América Latina, enfocando o caso brasileiro, fala das análises, ao longo da década de 1980, que apregoavam o fim da centralidade do trabalho e do poder transformador da classe trabalhadora. Sem, contudo, não menosprezar a nova etapa do desenvolvimento capitalista, marcada pelo desemprego estrutural e pela introdução de novas tecnologias e técnicas gerenciais de produção, que tiveram conseqüências devastadoras e trouxeram mudanças profundas no mundo do trabalho, sugere que apesar do “refluxo sindical” ou “inflexão negativa do sindicalismo” que já dura mais de uma década, cabe aos sindicatos resignificar e

resgatar a tradição sindical classista, baseada na autonomia, democracia interna, construção pela base e disposição das direções para os conflitos inerentes à luta de classes. Para esse autor isso só é possível com o rompimento definitivo do modelo de sindicato oficial. Nesse processo de repensar dos sindicatos, deve estar implícita a representação dos desempregados e precarizados, bem como a ampliação da integração das lutas da classe no campo e na cidade.

Embora alguns sindicalistas não adotem a terminologia “crise sindical”, mas, considerem apenas que esse é um momento de recuo, ou refluxo, o fato é que as mudanças e reconfiguração do capital têm afetado diretamente o “mundo do trabalho” e conseqüentemente a organização dos trabalhadores. Os professores e professoras retratam essas mudanças nas suas percepções embora nem todos e todas demonstrem ter a dimensão das transformações que o mundo está atravessando. Essas mudanças têm-se refletido, até de forma mais “selvagem”, mais agressiva, uma vez que a luta pelo poder, no interior dos sindicatos já não é velada ou menos conflitiva. Os docentes percebem que as necessidades dos professores não são levadas em conta, muito menos a suas subjetividades, suas maneiras de verem e perceberem a conjuntura.

Os docentes observam a inexistência da unicidade sindical, mas, não percebem que a legislação trabalhista caminha no sentido de fragmentar mais ainda as representações sindicais; por outro lado reconhecem que é necessário envolver as subjetividades da comunidade para suas lutas, isso significa que se preocupam também com a imagem que é formada pela sociedade em relação à questão do magistério. Nesse sentido, se mostram sensíveis e sabem que sem a adesão da comunidade escolar, que é uma parcela da sociedade civil, não conseguirão refazer os caminhos, as lutas e as estratégias de luta sindical.

E para referendar o desejo de se encontrar soluções nesse momento de transição, vale verificar o que professores e professoras declararam em relação à existência dos sindicatos e da luta sindical, quando foram indagados sobre, se teria sido válida a existência dos sindicatos e da luta sindical.

“Demais! Nossa, valeu a pena, senão nem conhecimento de muita coisa eu teria. E toda luta vale a pena. Não existe nada que não valha a pena”. (Ge, Professora, 67 anos).

“Faria tudo de novo, porque valeu a pena, viu”. (Lu, Professora, 68 anos).

“Valeu a pena. Muitos podem pedir para dispensar a contribuição sindical e não fazem por consciência sindical”. (Mar, Professor, 74 anos).

“... ah, sim, voltando atrás no tempo nós verificamos que realmente valeu a pena”. (Mom, Professor, 69 anos).

“Só valeu. Quanto mais tinha retaliações mais a gente avançava. Era uma luta para quem tem espírito forte, cai, mas se levanta”. (Glo, professora, 69 anos).

“Eu sempre fui idealista, entende? Sempre você está esperando um pouquinho mais, que vai melhorar e tal. E eu faço votos que o meu sindicato cresça cada vez mais. Porque as necessidades dos professores são inúmeras e nós temos que continuar a luta. Eu acho que vou lutar até morrer”. (Be, Professora, 67 anos).

“Eu acredito ainda, eu acredito não, to lutando e to no movimento sindical porque eu acredito na luta do movimento sindical, na organização do movimento sindical, na organização dos trabalhadores”. (Car, Professor, 58 anos).

“Sim. Está valendo”. (Zil, Professora, 80 anos).

O SINDICALISMO DOCENTE EM PORTUGAL

Após a análise das entrevistas convém apresentar as conclusões dos meus estudos no Instituto de Ciências Sociais na Universidade de Lisboa sobre o aparecimento do movimento organizativo dos docentes portugueses. A ida a Portugal justificou-se pelo interesse em pesquisar esse mesmo fenômeno naquele país. Ou seja, como se deu o aparecimento da organização associativa e sindical dos docentes de educação básica. Qualquer outro país em que se realizasse essa pesquisa traria grandes contribuições, mas, o que definiu a opção por esse país relaciona-se diretamente a nosso passado, as nossas raízes portuguesas, enfim, a nossa história com Portugal.

Este estudo, portanto, é consequência, portanto, da pesquisa empírica realizada no Brasil sobre o sindicalismo de educação básica, tendo como base o Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo, Apeoesp e do período de doutorado em Portugal, após ter feito leituras sobre sindicalismo docente nesse país, bem como ter feito contatos com federações e sindicatos de professores e professoras.

Em relação ao sindicalismo docente de educação básica no Brasil, constata-se que o aparecimento desse sindicalismo é tardio em relação ao sindicalismo operário. Tal fato remete a possíveis hipóteses, que estão ligadas basicamente, a origem da profissão; a origem social dos professores e a subjetividade docente, no que diz respeito, especificamente, a forma como os professores representam a profissão e se identificam enquanto docentes.

Como se deu o aparecimento do sindicalismo docente em Portugal? Como aparece a primeira organização dos professores nesse país? Seria um fenômeno tardio em relação ao aparecimento do sindicalismo operário? Quais as especificidades do sindicalismo docente em Portugal?

Sem abordar diretamente questões relativas a subjetividade dos professores e professoras em Portugal, esse estudo circunscrito a estudos teóricos e contatos com docentes, procura, clarificar o processo pelo qual os professores organizaram sua luta sindical, iniciando com algumas idéias sobre o sindicalismo enquanto organização geral dos trabalhadores, em seguida mostrando a origem do sindicalismo operário português e apresentando o sindicalismo dos docentes nesse país, no que tange a fase inicial, para oferecer algumas conclusões que indiquem semelhanças e diferenças em relação ao aparecimento do sindicalismo dos docentes de educação básica no Brasil.

Embora, não seja objeto desse estudo a estruturação e o funcionamento do ensino, vale lembrar que em Portugal hoje, a oferta da educação formal, está organizada como, educação da infância, que atende crianças de 3 a 5 anos; ensino básico com três ciclos. O 1º ciclo é feito em 4 anos e atende crianças de 6 a 9 anos, o 2º ciclo, de 2 anos, atende pré adolescentes de 10 e 11 anos e o 3º ciclo de 3 anos que atende adolescentes, de 12 a 14 anos. Em seguida tem-se o ensino secundário, que é de 3 anos e atende jovens entre 15 e 17 anos. Tanto a educação infantil como o ensino secundário não têm caráter de obrigatoriedade de oferta pelo Estado.

No Brasil, a Lei nº 9.394/1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB), que estrutura e organiza o funcionamento da educação nacional considera educação básica, o ensino que compreende, a educação infantil, ensino fundamental e ensino médio. É o sindicalismo, que representa os professores desses graus de ensino, que está em estudo no Brasil, uma vez que o sindicalismo de educação superior possui sindicatos independentes, enquanto que em Portugal os sindicatos dos professores representam tanto a educação infantil, a educação básica, a secundária, quanto a superior.

Portugal possui hoje duas federações de sindicais de professores. Surgidas após a redemocratização do país ocorrida em 1974, são federações nacionais que reúnem os sindicatos de todo o país. São elas, a Federação Nacional dos Sindicatos da Educação (FNE), e a Federação Nacional dos Professores (Fenprof).

A FNE é proveniente da primeira Federação Nacional dos Sindicatos de Professores, (FNSP) de Portugal que havia sido criada em 1982. Nesse período, apenas se filiavam a essa Federação os sindicatos de professores. Em 1989, a Federação altera o seu âmbito e designação. Com o nome de Federação Nacional dos Sindicatos da Educação passa a filiar, para além de sindicatos de professores, sindicatos de profissionais da educação, nomeadamente os sindicatos dos técnicos administrativos e auxiliares da educação, quer se encontrem a trabalhar nas escolas, quer em organismos de administração da Educação. É ligada a União Geral dos Trabalhadores (UGT) e se declara Reformista e Democrática. Possui orientação política que mantém proximidade com o Partido Socialista Português. Criou o Instituto Superior de Educação e Trabalho, (ISET), uma estrutura de ensino universitário particular, que aposta na formação contínua dos trabalhadores.

A Fenprof representa professores e educadores de infância. Os educadores de infância correspondem aos professores e professoras de educação infantil no Brasil. A Fenprof foi criada em

1983 e possui uma certa orientação do Partido Comunista Português. É ligada à Central Geral dos Trabalhadores de Portugal (CGTP). Essa Federação organizou-se diante da necessidade de dar respostas nacionais aos problemas do ensino, dos professores e das professoras de Portugal. Sempre presente de forma combativa na luta sindical, a Fenprof, além das questões relacionadas ao cotidiano dos docentes, investe em formação contínua como papel preponderante na constituição da profissão docente.

Este país possui um número significativo de sindicatos de professores ligados a uma ou outra federação e distribuídos por suas regiões. Nesse estudo faz-se referências ao Sindicato dos Professores da Zona Norte, ligado a FNE e ao Sindicato dos Professores da Grande Lisboa, ligado a FENPROF por serem esses os maiores sindicatos, em número de filiados, desse país. No momento de realização desse estudo, as federações e todos os sindicatos docentes se encontravam unidos, em uma plataforma única, pela luta comum em defesa do Estatuto da Carreira Docente (ECD), que segundo os professores estava sofrendo sérias ameaças de modificação, o que viria a representar perdas para a categoria.

SOBRE O INÍCIO DO SINDICALISMO

A história, por não ser linear, dificulta a ordenação dos seus fatos em ordem cronológica. Mas, independentemente de sua cronologia, alguns acontecimentos devem ser considerados para que se perceba como se deu o aparecimento do sindicalismo dos trabalhadores e como esse se encontra hoje. As condições para que os trabalhadores se organizassem em sindicatos se relacionam com o liberalismo político, fruto da revolução francesa, que trouxe consigo para a França e demais países da Europa, em curto prazo, e aos demais países do mundo em prazos subsequentes, a liberação da mão-de-obra ao proibir todas as antigas formas de associação profissional e solidariedade operária. Com o fim do absolutismo, abolem-se também as corporações e proclama-se a liberdade do trabalho. Se antes os trabalhadores possuíam as suas confrarias e corporações, a partir de então, procurava-se eliminar qualquer intermediário entre o Estado e o Indivíduo. Em consequência os trabalhadores se sentiram desprotegidos e isolados, face às instituições político-sociais e diante do patronato. Assistia-se a progressiva degradação das suas

condições de trabalho sem conseguir reagir ou exigir do Estado qualquer interferência. Nesse sentido, às ações coletivas eram reduzidas ou quase nulas.

Contudo, sob a forma de *Trade Unions*, foi em 1720, que surgiu na Grã-Bretanha o sindicalismo pela primeira vez. A Revolução Industrial, que se iniciou na Inglaterra por volta de 1780 e 1850, e a quem grande parte da literatura sobre as origens do sindicalismo considera como fator determinante para o aparecimento desse fenômeno social no mundo, caracteriza-se pelo uso de novas fontes de energia, até então não exploradas no sistema de produção de mercadorias, como, o carvão, o petróleo, a eletricidade. Essa revolução tecnológica viria provocar mudanças sociais e culturais em todo o planeta e dar uma grande vantagem econômica e social para os países da Europa em relação ao resto do mundo. Contudo a situação dos trabalhadores nem por isso melhorou. Apesar desse fato social significativo, em relação ao aparecimento das organizações dos trabalhadores para lutar pelos seus direitos, verificam-se algumas controvérsias.

Lefranc (1978) registra que as primeiras organizações dessa categoria social precedem de cerca de meio século o sistema industrial e encontram-se em ofícios em que o trabalho manual predominava ainda. Com propriedade, esse autor coloca como fator desencadeador, o divórcio entre o trabalho e a propriedade dos instrumentos de produção. Segundo esse autor, “Nos casos em que esse divórcio se processou formaram-se as *Unions*, embora as máquinas não tivessem aparecido. Nos casos em que esse divórcio não se verificou, as associações operárias não surgiram, mesmo quando as máquinas estavam já a ser utilizadas” (Lefranc, 1978: 8). Ou seja, a literatura específica enfatiza muito o aspecto da revolução industrial como determinante na formação do sindicalismo dos trabalhadores, enquanto para esse autor, a dicotomia entre capital e trabalho é o fator fundamental e que não pode deixar de ser considerado como primordial.

Outro aspecto a ser considerado por esse autor sobre essa questão, é que essas *Unions* surgiam mais para garantir direitos sociais já incorporados do que exatamente para fazer frente às explorações capitalistas. Os atributos de fazer frente à vontade dos patrões surgem entre os operários que já eram protegidos por acordos, regulamentos administrativos ou consuetudinários. Tal fato leva a caracterização de um sindicalismo mais conservador do que mesmo revolucionário, no seu nascedouro.

Contudo o início das *Unions* não é um processo tranquilo. Há rejeição por esse tipo de organização de trabalhadores. A legislação passa a ser usada para coibir os operários. As *Unions*

que já existiam são toleradas porque assumem um caráter mutualista. Com o despertar para a indústria, os locais que não possuíam *Unions*, assistiram a revoltas contra as máquinas que passaram a integrar o processo produtivo. Para os trabalhadores dessa época, as máquinas simbolizavam o desemprego. Para evitar esse tipo de atitude, as *Unions* passaram a ser autorizadas e admitidas nos processos de negociação coletiva.

A partir daí as *Unions* de ofício passam então ao *unionismo* de indústria, que eram organizações mutuais que arrecadavam fundos de socorros para cobrir riscos de desemprego, velhice e morte, assistem aos operários em questões jurídicas e interferem também em questões de aprendizagens, limitando a oferta de aprendizes. Funcionam como reguladoras da mão-de-obra qualificada.

As *Unions* passam da condição de dispersas e se disciplinam, se coordenam. Passam também a assumir as idéias socialistas e anarquistas e em 1871 os trabalhadores vêem a ter nos seus sindicatos as prerrogativas reconhecidas às associações. À medida que cresce a organização sindical, surge a necessidade de se estruturar as federações, facilitando assim, a atuação política dos sindicatos. Porém por muito tempo, ainda iriam conviver as *Unions* de ofício e *Unions* de indústria, até a consolidação dos Sindicatos como categorias sócio-profissionais.

SOBRE O INÍCIO DO SINDICALISMO EM PORTUGAL

Até 1834 os trabalhadores dos ofícios de Portugal se organizavam em corporações. Com a influência das idéias liberais, nesse período, o governo português decide pela sua extinção. Extinguir as corporações era importante para os governantes porque liberaria as atividades industriais dos vínculos hierárquico-religiosos e das imposições das Corporações de Artes e Ofícios. Nesse sentido, a Casa dos Vinte e Quatro, uma grande Corporação de Trabalhadores, com mais de quatrocentos anos de existência, é atingida. As origens dessa Corporação remontam ao ano de 1433 e vinte e quatro era o número de mesteiros ou oficiais mecânicos a ter assento na Câmara de Lisboa. “Saber ler e escrever, ter 40 anos de idade, ser casado, temente a Deus, prudente e não orgulhoso e inquieto, estar no exercício da sua profissão e dela viver, ter passado por todas as escolas profissionais, ser natural de Portugal e a esposa não ocupar cargos públicos eram alguns dos

requisitos impostos aos que pretendiam ser delegados à Casa dos Vinte e Quatro” (Brandão, 1987, p. 80).

Em 1838 surge a Sociedade dos Artistas Lisbonenses. Esse seria o primeiro sinal do aparecimento do sindicalismo em Portugal. Essa sociedade, que aglutinava os operários portugueses, por menos indústria que houvesse em Portugal à época, vai se constituir na mais antiga Associação Operária Portuguesa e tinha por objetivo socorrer os operários na doença, conceder pensões às viúvas e órfãos e ainda, a manutenção de uma aula de instrução primária.

Após o movimento de Regeneração que procurava libertar Portugal, ainda do sistema medieval, e introduzi-lo no desenvolvimento de uma Europa industrializada é que surge, em 1852, o Centro Promotor dos Melhoramentos das Classes Laboriosas, que viria a ser um grande associativismo das organizações operárias que estavam a despontar. Esse Centro abordava e tratava de grandes questões relativas à vida dos trabalhadores.

O movimento sindical português, portanto, tem suas raízes, princípios e evolução a partir de meados do século XIX, no quadro do desenvolvimento do movimento sindical dos países do ocidente, porém dois fatos foram bastante significativos nesse processo e merecem destaque, um deles é a Comuna de Paris, revolução parisiense, ocorrida em 1871 e As Conferências Democráticas do Casino, também do mesmo período, reuniões de intelectuais preocupados com a transformação social de Portugal. Esses dois acontecimentos vieram dar aos trabalhadores portugueses inspiração para suas organizações e lutas.

Por volta de 1875, O Centro de Promoção dos Melhoramentos das Classes Laboriosas, agora com feições predominantemente socialistas, dá lugar à Associação Fraternidade Operária. Essa Fraternidade apoiava os trabalhadores em seus movimentos grevistas, e embora Portugal não se destacasse em desenvolvimento industrial, se distinguia em leis cerceadoras e que mantinham sobre controle os trabalhadores. É por volta de 1872 que se vive um momento de grandes greves.

O final do século XIX assistirá a Congressos e Conferências realizadas pelas organizações operárias. Em 1891 as Associações de classe são legalizadas, o que veio a se constituir no primeiro passo para a formação das organizações sindicais modernas. O sindicalismo português vai assumindo uma feição mais revolucionária, porém é a partir de 1910 que esse movimento vai se afirmar como sindicalismo anarquista, revolucionário e internacionalista. “A Propaganda sindicalista é anarquista, através de folhetos, revistas e jornais é intensa e penetra não só nos

operários das cidades, mas, em grupos de intelectuais. É por estes grupos que esta corrente irá ter os seus reflexos, embora marginais, no movimento associativo dos professores” (Bento, 1973: 91).

SOBRE O MOVIMENTO SINDICAL DOS PROFESSORES DE PORTUGAL

Analisando a sociedade portuguesa, Fernandes (1994), após discorrer sobre a origem social dos professores, sobre os baixos salários que lhes eram pagos, sobre a questão de acumulação de funções, sobre o primeiro privilégio do benefício da aposentadoria e sobre denúncias de professores que não desempenhavam suas funções a contento, conclui, que até 1813 inexistia qualquer organismo de classe capaz de defender os docentes ou, de algum modo, de os representar perante os seus empregadores. Até esta data os professores não haviam dado provas de movimentação e de organização.

A primeira vez em que os docentes agem coletivamente com intenção de pleitear melhoria salarial se dá quando uma representação de professores e mestres régios do Porto, ainda em 1816, chama a atenção para seus baixos salários, que mal davam para garantir sua subsistência. Em 1818 cria-se então, a primeira associação dos professores, chamada de Montepio Literário. Essa seria a primeira associação de caráter coletivo nacional dos professores em Portugal.

Entretanto poucas eram as ações coletivas. Em 1819, um professor, assim como poucos o faziam, envia individualmente um documento à sua Junta Superior solicitando acréscimo de ordenado. Nesse documento as duras condições de trabalho são denunciadas. Essas iniciativas localizadas demonstram a ausência de uma política salarial para o ensino. Mesmo quando as autoridades educacionais propunham correções de salários não os tornavam compatíveis com as necessidades da época, o que contribuía para que a profissão não fosse atraente, além de que, como as correções eram também pontuais, criavam-se situações distorcidas e injustas.

Como o contexto, nesse período, era de ações predominantemente individuais, vale a pena registrar, as ações coletivas dos professores de Porto, uma pedindo aumento de vencimentos (1816) e a outra solicitando equiparação às condições de trabalho, com os colegas professores da Academia Real da Marinha e do Comércio, em 1818. Esta, sendo uma solicitação coletiva de caráter nacional. O associativismo na época era concessão de poder, não se caracterizava como direito.

O Montepio Literário surge em consequência do abandono a que se entregavam os professores. Não possuindo proteção na velhice, nem por sua morte, proteção aos seus familiares. Em uma assembléia realizada na casa de um dos mestres régios na Corte, com a presença de 131 pessoas, sendo a maioria professores e mestres da capital, cria-se a primeira Associação dos Docentes de Portugal. Somente no ano seguinte, em 1819, já com seu estatuto aprovado, a associação foi autorizada a funcionar.

O Montepio da classe docente tinha por objetivos: "(...) cimentar os laços em que já se unem como membros de huma mesma Corporação, cujos trabalhos se reúnem em hum mesmo fim, que he a Educação, e Instrução pública da Mocidade, e isto debaixo do mais sólido fundamento, e base a mais firme, qual he a união Christã em Jesus Christo, e o amor recíproco para com o próximo", e, do mesmo passo, "oppôr algum reparo ás calamidades, que antevem", criando um meio de socorrer aqueles dos seus sócios "que ou a decrepitez da idade, ou alguma outra moléstia tenha inhabilitado de suas funções; procurando evitar deste modo que elle fique exposto á maior indigência, e mendicidade; e por sua morte, suas mulheres e filhos desamparados" (Fernandes, 1994: 525).

O Montepio dos professores representava toda classe docente, funcionários públicos civis e até profissionais liberais. Seus serviços iam desde atendimento de um médico e dois cirurgiões, até a pretensão de prestar serviços educativos, com a abertura de um Colégio de Educação para meninos órfãos de menoridade e uma casa de Recolhimento para Viúvas e Filhas Donzelas. Com o passar dos tempos o Montepio vai assumindo outras funções, além das suas atribuições originais. Entretanto, o Montepio não circunscrevia a sua ação de pagamento de pensões. Aos poucos vai assumindo outros encargos e chegou ao ponto de pagar batizados e enxovais para seus associados. Por volta de 1820 a situação financeira da associação estava agravada. Havia muita inadimplência, denúncias, críticas à sua administração. Com a baixa arrecadação, com o grande número de professores desfilados, o Montepio passa por uma situação difícil, comprometendo a unidade e solidariedade de classe.

MOVIMENTO ASSOCIATIVO DOS PROFESSORES DO ENSINO SECUNDÁRIO

Com a aproximação do final do século, os intelectuais portugueses expressam a necessidade de que Portugal passe por um grande processo de transformação social, educacional e cultural. Em 1871, Eça de Queirós, Antero de Quental, Jaime Batalha Reis, Adolfo Coelho, Augusto Soromenho, Augusto Fuschini, Germano Vieira de Meireles, Guilherme de Azevedo, Oliveira Martins, Manuel Arriaga, Salomão Saragga, Teófilo Braga, entre outros intelectuais, declararam a necessidade de uma abertura cultural em Portugal. Em texto biográfico sobre Antero de Quental encontra-se que, para esse poeta “o período mais estimulante da sua vida pública foi o que culminou com a organização, junto com Batalha Reis, das Conferências do Casino, que se inauguraram em 22 de Maio de 1871, no Casino Lisbonense. A sua finalidade era a reflexão sobre as condições políticas, religiosas e econômicas da sociedade portuguesa no contexto europeu, porque:”Não podia viver e desenvolver-se um povo isolado das grandes preocupações intelectuais do seu tempo”, lia-se no programa, redigido por Antero.” Figuras da Cultura Portuguesa, Antero de Quental. (Internet: www.instituto-camoes.pt).

Essas Conferências tinham por objetivos: “Abrir uma tribuna, onde tenham voz às idéias e os trabalhos que caracterizaram este momento do século, preocupando-nos, sobretudo com a transformação social, moral, e política dos povos; Ligar Portugal com o movimento moderno, fazendo-o assim nutrir-se dos elementos vitais de que vive a humanidade civilizada; Procurar adquirir a consciência dos factos que nos rodeiam, na Europa; Agitar na opinião pública as grandes questões da Filosofia e da Ciência moderna; Estudar as condições de transformação política, econômica e religiosa na sociedade portuguesa” (Brandão, 1987: 90).

A Questão do Ensino, apresentada por Augusto Soromenho, Eça de Queirós e Adolfo Coelho, foi privilegiada entre os temas abordados nesses encontros. Nessa conferência Adolfo Coelho, professor autodidata, apresenta um diagnóstico sobre a situação do ensino em Portugal e defende a educação com “o estatuto de veículo de comunicação às massas populares dos projetos forjados pelas elites intelectuais, que foram capazes, num certo momento histórico, de criar a mais alta consciência do homem enquanto humano” (Bento, 1986: 11).

As Conferências reuniam muitos estudantes de curso superior, jornalistas e pessoas que congregavam idéias democráticas. Caracterizavam-se, para as autoridades de então, como um foco

revolucionário, até que foram proibidas. Seu local de acontecimento foi fechado, o que provocou indignação por parte da intelectualidade progressista da época. As Conferências do Casino criaram as condições para que a insatisfação com o ensino fosse expressada e contribuiu para a formação de um pensamento crítico sobre essa questão.

No III Congresso do Professorado Primário, os três congressos desse setor de ensino, aconteceram até 1908, há o reconhecimento de que Portugal chegou a um momento crítico, e a Educação passa a ser vista como “o meio de regenerar o país para um viver democrático, capaz de despertar o potencial dinâmico da Nação e de se erguer à altura do Progresso, tal como este era entendido pela Europa do século XIX” (Bento, 1973: 11). Ainda, segundo esse autor, no final dos anos oitocentos predomina o pedagogismo político em Portugal e o professor era considerado, o “Sacerdote da Democracia”.

Para os intelectuais da época, até então, o ensino português era impregnado de verborrêia, com noções vagas, superficiais e desconexas sobre a realidade. Era reduzido a meros exercícios de memorização, decorar compêndios, satisfazendo as exigências dos professores. Os programas de ensino eram considerados deficientes ou excessivos e em quase sua totalidade desconexos. As condições de trabalho dos professores eram deficitárias, os liceus não possuíam gabinetes, laboratórios e os professores estavam, portanto, reduzidos a forçar o estudante à aceitação das classificações e das teorias por mera inferência de objetos de observação comum.

Os índices de reprovação no ensino secundário eram alarmantes, chegando a percentuais superiores a 80% de reprovação, por volta de 1886/87, sem contar que a maioria da população, o povo simples das aldeias e vilas, não tinham acesso à educação. Em 1890, entre 5 milhões de habitantes, 4 milhões não sabem ler (Dias, 1897, *Apud* Bento, 1973: 15). Naquele período difundir a instrução entre as massas camponesas passou a ser fundamental para a modernização da sociedade portuguesa e o cenário educacional, nos últimos anos do século XIX, que explicava as mazelas do analfabetismo, era de falta de escolas, escolas mal construídas, sem mobiliário específico. Havia baixa remuneração para o corpo docente e os professores eram despreparados para o exercício da profissão.

Para Portugal, país periférico da Europa, comparar-se com outros países europeus mais desenvolvidos era bastante constrangedor. Embora fazendo parte desse continente, os portugueses não se sentiam os mesmos quando a questão era econômica ou educacional. A Europa capitalista,

com transformações sociais, com progressos científicos e técnicos, torna-se a obsessão desejada. A Europa da era industrial passa a ser o ideal, o parâmetro para os intelectuais portugueses.

Em Portugal, de então, havia a necessidade de crescimento das forças produtivas para a indústria nacional, ainda incipiente, embora o movimento operário, de caráter mutualista e socialista já se configurasse como opção política. Havia a necessidade de indivíduos com outra formação intelectual e técnica. E é nesse ambiente ideológico, histórico e social que vão surgir às primeiras manifestações coletivas dos professores do liceu português. “As nossas velhas coisas começavam a ser remexidas pelas transformações econômicas e sociais do capitalismo europeu, pelos progressos científicos e técnicos, pelo avanço da era industrial. Esse remexer traduzia-se nos esforços para o crescimento das forças produtivas da indústria nacional ainda incipiente, na necessidade de indivíduos com formação intelectual e técnica, no nascimento paralelo do movimento associativo operário de tendência mutualista e socialista, no pôr e repor das grandes opções políticas e culturais da época” (Bento, 1973: 21).

Embora a instrução primária fosse bastante atrasada, o número de professores já era suficiente para que esse grau de ensino tenha se organizado primeiramente. Já em 1886 existia a Associação dos Professores Primários, com sede em Lisboa, que nesse ano lança a idéia de uma Federação de todos os professores primários do país para a propagação e aperfeiçoamento da instrução popular, realização de Congressos, solicitação aos poderes públicos de regalias profissionais¹³.

Em 1891 nasce “A Revista dos Lyceus” como resultado do esforço e boa vontade do professorado em desenvolver e aperfeiçoar a instrução secundária. Essa revista era considerada como científica, literária e técnica e foi lançada com o intuito, também, de aglutinar os professores. É considerada a primeira iniciativa dos professores do ensino secundário. Os seus objetivos são predominantemente pedagógicos e visam impulsionar o ensino na perspectiva da ciência moderna. Já em seus primeiros números, defendia-se a necessidade de se criar cursos de formação de professores, escolas normais; discute-se a forma de ingresso dos professores no “sistema de ensino”, entre outras questões pertinentes à categoria. “A Revista dos Lyceus” é extinta em 1896. Suas edições são registradas em 57 números e conclui-se que ela teve um papel fundamental nesse

¹³ Revista da Educação e Ensino, vol. I, 1886, pag. 230 e 231.

processo de conscientização desse setor da categoria para suas questões concretas de trabalho e para a estruturação do ensino secundário português.

Entretanto para Bento (1973: 22), “O movimento dos professores do ensino secundário é mais tardio, mais vacilante, com menos espírito coletivo”. A primeira associação de classe desse setor da categoria docente, data de 1904, sendo que o seu primeiro congresso se dará em 1926. Para esse autor, os professores secundaristas têm um passado de luta pelos interesses profissionais e pelas reformas essenciais ao ensino do país.

O ensino secundário português passa por muitas reorganizações em todo seu processo histórico. Reformas e mais reformas são efetuadas no intuito de fazer com que Portugal entrasse no caminho das nações da Europa, pois a baixa qualidade desse ensino era evidente e alguns professores se incomodavam com essa situação. Esse movimento em busca de acertos que não eram concretizados, contribuiu para que os professores fossem percebendo a distância entre as reformas de superfície e as reformas de fundo. Os problemas não resolvidos em relação ao ensino contribuíram, portanto, para aumentar o desejo dos professores de interferir nesse estado de coisas e conseqüentemente, para sua organização.

Em 1910 havia sido criada a Sociedade de Estudos Pedagógicos, que era um ponto de confluência de todos os debates no campo da educação durante a primeira República. Em 1912, após a Proclamação da República, a associação dos professores passa a admitir como sócios professores que não são efetivos e passa a designar-se Associação do Magistério Oficial dos Liceus e Escolas Industriais. A partir daí incorpora outros profissionais do ensino, no caso, professores do ensino industrial comercial e de contratos de trabalho provisórios. Havia a compreensão de que todos eram professores oficiais.

Em 1913 é lançada a Revista do Ensino Médio e Profissional. Contudo, diante de relações com tendências divisionistas, que dizem respeito principalmente, a forma como os professores provisórios eram efetivados, por volta de 1914, a associação dos professores volta a ter em seus estatutos o nome de Associação do Magistério Secundário Oficial. A partir daí, essa associação cai em um processo de apatia o que motivou a criação em 1916, pelos professores, da Associação dos Professores dos Liceus do Norte. Essa associação teve um ano de existência e se propunha a lutar pelo progresso da sociedade portuguesa e por reformas que contribuíssem para a melhoria do ensino secundário.

Em 1919 os professores do ensino industrial e comercial resolvem criar sua própria associação, uma vez que foram excluídos da Associação do Magistério Secundário Oficial. Essa associação vai refletir a dicotomia que existia entre o ensino dos liceus, que era voltado para a formação de conhecimentos gerais e visavam o ingresso nas universidades e o ensino técnico-profissional, que visavam o ingresso imediato no mercado de trabalho. Em 1927 essa associação passa por uma grave crise.

Em vários momentos históricos quando, na avaliação dos professores, algumas entidades associativas não se fazia presente diante das necessidades de atuação ou mesmo quando essas associações não correspondiam aos objetivos das suas bases, acontecia que professores se reuniam e para superar tal estado de coisas, geralmente propunham a criação de novas entidades. Foi o que aconteceu, em 1924, com um grupo de professores primários de Leiria. Esse grupo cria a Associação dos Professores de Portugal, destinada a representar todos os segmentos da categoria docente. Essa associação nasce com propostas de ser um movimento independente e comprometido com a transformação social. Essa associação editava a revista Escola Nova. Mas, os professores do ensino secundário não tiveram grande atuação nessa associação.

Em Setembro de 1933 é baixado um decreto proibindo que os funcionários públicos se organizem em Associações. “A Associação dos Professores Liceais é notificada de que a partir dessa data não poderá mais se reunir. A Sociedade de Estudos Pedagógicos e a Associação dos Professores de Portugal são extintas” (Bento, 1973: 127).

É a partir de 1926 que Portugal viverá uma das páginas mais obscuras de sua história. O Exército põe fim à república parlamentar democrática e instaura um regime de ditadura que só irá terminar quarenta e oito anos depois.

Portugal, nesse período, viverá uma época em que a expressão pública contra o regime político ditatorial que se instalara é proibido pelos aparelhos de censura e policial. Os partidos e os movimentos políticos eram proibidos. As prisões encontravam-se cheias de militantes políticos contrários ao regime, assim como muitos outros foram exilados. Os sindicatos e os demais setores da vida social foram fortemente controlados.

Existiam até então, cerca de 300 sindicatos em Portugal, mas, os trabalhadores se encontravam desiludidos ainda como consequência dos afrontamentos no período da República e com o período de repressão que se iniciava. Mobilizações e greves de resistência já não tinham

espaços nesse momento. Houve até sindicatos que apoiaram o golpe militar. Brandão (1987: 186) cita os sindicatos dos ferroviários do sul e do sudeste, que entram em greve, para impedir a movimentação de tropas fiéis ao Governo da República, embora depois, esses sindicatos se coloquem em oposição à ditadura. O período do Estado Novo, também chamado Salazarismo, foi a mais longa ditadura na Europa Ocidental durante o séc. XX.

É somente após a Revolução dos Cravos, que instauraria a redemocratização no país, que a classe docente, segundo a fala de vários professores e líderes sindicais dessa categoria, considera o início da sua organização com os Sindicatos dos Professores criados a partir de Abril de 1974, dessa feita liberta do totalitarismo, conseqüência da mudança do regime político. Os professores reiniciam lutando contra a unicidade sindical, pelo reconhecimento dos sindicatos como interlocutores das categorias nas negociações, com a luta contra o desemprego e por um sistema transparente de concursos, pela dignificação da carreira docente, pela melhoria da qualificação e aperfeiçoamento da carreira, pela ampliação do quadro, bem como, pelo fim da instabilidade profissional.

Um fato foi fundamental nesse processo de reconstrução dos sindicatos dos professores. Como no período da ditadura os sindicatos que existiam eram atrelados e tutelados pelo Estado, os sindicatos revolucionários, aqueles que se propunham a lutar por mudanças sociais, por direitos trabalhistas, eram proibidos e praticamente não existiam. Os professores criaram então, no interior das escolas Grupos de Estudos, (GES), com o objetivo de discutir questões relacionadas com sua prática docente. Esses grupos, como era de se esperar, acabaram se defrontando com questões que diziam respeito às condições de trabalho a que estavam submetidos, a forma de ingresso e permanência no magistério, formação profissional, entre outras. Pode-se afirmar que esses grupos foram as sementes para a criação do sindicalismo que se tem hoje, em Portugal.

O Sindicato dos Professores da Zona Norte (SPZN), nasce tentado a não se sujeitar a nenhum totalitarismo e se afirmar com uma concepção de sindicato voltado para a negociação, numa perspectiva de sindicalismo de proposta. Como um sindicalismo que hoje podemos caracterizar como de resultados. O SPZN nasce do anseio dos professores que participavam dos Grupos de Estudo dos Professores do Ensino Secundário e Preparatório (GEPDES).

Após o 25 de abril, data da democratização de Portugal, os Grupos de Estudo dos professores decidiram transformar uma reunião normal de professores em Porto, em uma grande

assembléia para criação do seu Sindicato. No dia 4 de maio de 1974 nasce o sindicato livre dos professores. Funda-se o SPZN, que se declara com mais de 30 anos em defesa da Escola.

O Sindicato dos Professores da Grande Lisboa, também considerado um dos maiores sindicatos de professores de Portugal, foi fundado em 2 de maio de 1974. Nasce no calor dos novos tempos. Surgiu junto à liberdade nesse país. A plenária para aprovação da sua existência, vota a 0h e 30 minutos pela sua criação. Abraçou a formação, o ensino e a educação como principais bandeiras de luta. Intitula-se um sindicato que há 30 anos está sempre a conquistar Direitos. Com apenas 1 ano de existência apresenta suas primeiras conquistas, entre elas, a adoção da educação escolar nas escolas portuguesas. Lutou pelo Estatuto da Carreira Docente e atualmente, luta pelo seu aperfeiçoamento e manutenção. O SPGL é fruto dos Grupos de Estudos que existiam nas escolas.

A título de conclusão, apresentam-se a seguir, as considerações finais do texto que esboçam as diferenças e semelhanças entre o Brasil e Portugal, no que tange a questão do aparecimento do movimento associativo e sindical dos docentes do ensino público estadual desses dois países. De imediato, pode-se apontar que essas associações e sindicatos diferem em três aspectos principais, como, a defasagem de tempo entre o aparecimento do sindicalismo docente do Brasil em relação ao aparecimento em Portugal; a proximidade física de Portugal com os outros países da Europa que irá traçar uma identidade diferente entre esses sindicatos em relação aos do Brasil; e os seus processos de formação.

Em relação ao primeiro aspecto, pode-se concluir que os tempos de aparecimento das organizações docentes não são iguais. Em Portugal a associação de docentes, o Montepio Literário nasce em 1818, e a Associação dos Docentes de Portugal em 1819. No Brasil, a primeira associação de professores nasce em 1901, a Associação Beneficente do Professorado Público de São Paulo. O aparecimento de uma associação voltada para os professores do ensino secundário, em Portugal, data de 1904 e no Brasil, essa que seria uma associação equivalente, nasce em 1945, a Associação dos Professores do Ensino Secundário e Normal Oficial do Estado de São Paulo, Apesnoesp. Agora, em termo de sindicalismo combativo, pode-se dizer, que o Brasil vai conhecer, em plenitude, esse tipo de ação sindical a partir de 1978 e Portugal, após a Revolução dos Cravos, a partir de abril de 1974. Essa revolução restabeleceu o regime democrático no país.

O sindicalismo da fase histórica do regime Salazarista, em Portugal, é tutelado pelo Estado e não atrai a categoria, que nesse período se encontra totalmente desmobilizada. Assim,

ressalta-se que para uma melhor compreensão, das origens desses sindicalismos há que se considerar a própria história desses países e a história de formação dos próprios sindicatos.

Em relação à proximidade física de Portugal com os outros países da Europa, o que faz com que haja uma constante busca de Portugal pelos modelos dos países economicamente mais desenvolvidos desse Continente, e embora o Brasil estivesse constantemente voltado para a cultura e o modo de vida Europeu, a formação social desses países, não aproxima o aparecimento do sindicalismo em tempos semelhantes. O Brasil viverá trezentos anos de convívio com o regime de escravidão, em consequência, o trabalho assalariado só passará a ser constituído com a vinda da força de trabalho dos imigrantes. A industrialização e urbanização vão trazer a implementação de um capitalismo tardio.

A proximidade física entre os países da Europa permitiu ainda, à Portugal, uma comunicação mais rápida com os movimentos de trabalhadores desses países. Esse intercâmbio provocou uma maior interlocução e aprendizado da luta sindical. Se Portugal não gozou imediatamente como os outros países da Europa de um desenvolvimento industrial, sabe-se que a luta dos trabalhadores, entretanto foi uma constante, o que fez com que Portugal houvesse acumulado experiências significativas nas questões de luta sindical.

Outro aspecto em que poderíamos afirmar que o aparecimento do sindicalismo nesses países diferem relaciona-se à particularidade da formação dos sindicatos. Cada instituição sindical possui sua própria singularidade que é adquirida no seu processo de formação. A Apeoesp no seu início embora tenha tido uma atuação assistencialista, teve a marca de nascer da luta e seu assistencialismo tem a conotação jurídica, se afirma influenciada pela defesa das causas juristas. Já os sindicatos portugueses, pós 1974, estão inicialmente preocupados com a sua organização interna, enquanto estrutura sindical, com a concepção de sindicato que vão assumir, nesse novo momento histórico que os professores também ajudaram a construir.

Contudo, nas suas origens esses sindicatos, tanto o do Brasil, foco desse estudo, como os de Portugal têm muito em comum. Nascerem como associações docentes com finalidades beneficentes. Para tal, esse trecho é bastante elucidativo. “Não vendo melhorias a sua situação salarial, nem elevado o seu estatuto, assistindo, pelo contrário, à degradação das suas condições de vida, o professorado foi impellido a criar uma associação de autodefesa econômica” (Fernandes,

1994: 532). Existe inclusive a hipótese de que esse tipo de associativismo tenha se irradiado para as províncias, como no caso do Brasil.

Uma das especificidades das associações docentes é o seu compromisso com o ensino. No caso dos dois países, refere-se à estruturação do campo educacional. Ainda, como Montepio Literário, a organização dos professores em Portugal tinha em seus compromissos a intenção de financiar a composição, melhoramento, reforma e impressão de livros clássicos. No Brasil fica evidente a luta dos professores pela escola pública e pelas reformas do ensino. As organizações dos docentes tiveram sempre em seu cerne a preocupação com a estruturação da educação dos seus países. A Associação Beneficente do Professorado Público de São Paulo, de 1901, foi considerada como uma associação lítero-pedagógica.

Embora na sua origem, as associações docentes possuam o espírito da confraria tradicional do qual o movimento operário, também levará tempo para se libertar, no seu nascedouro, elas são pouco sindicais, na acepção de sindicalismo que se tem hoje, de um sindicalismo combativo. A sua relação com o poder do Estado modifica-se conforme sua adaptação aos condicionamentos políticos. Em comum, existe ainda, o desafio de se colocar para o professor missão de mediador entre o Estado e a sociedade, tal mediação o levaria a assumir identidades como, Professor Sacerdote da Democracia (em Portugal) e Professor Sacerdote da República (no Brasil).

Em torno das questões pedagógicas, pode-se afirmar que nasce o sindicalismo dos professores. Assim eles se organizaram e esse processo os levou a organização da sua luta por melhores condições de trabalho, salários, plano de carreira. “Impossível fazer um esboço da história do movimento associativo dos professores sem uma referência à Sociedade de Estudos Pedagógicos, fundada em 15 de Janeiro de 1910. Ela constitui o ponto de confluência de todos os grandes debates pedagógicos durante o período da primeira República, a matriz de todos os projetos generosos de renovação da escola portuguesa, o ouvido atento a todas as experiências audaciosas, o local de encontro dos maiores espíritos republicanos interessados nos problemas de ensino” (Bento, 1973: 74). No Brasil os professores, em 1895 criaram o Instituto Pedagógico Paulista, que publicava o periódico, A Instrução Popular, organizaram no início desse século XX, a 1ª Conferência Nacional de Educação, promovida pela Associação Brasileira de Educação, que foi realizada em 1927 em Curitiba e divulgaram o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, de 1932, entre outros eventos.

Revistas criadas com o intuito de estruturar o ensino e organizar a categoria também parecem ser a marca da formação das organizações dos professores. Em Portugal, foi criada em 1891 “A Revista dos Lyceus” e no Brasil os professores criaram a Revista do Ensino que data de 1901 e de 1933 a Revista da Educação. Essas revistas além de discutir questões do ensino conclamavam os professores a se associar e lutar pelos direitos da categoria.

Em termos pedagógicos identificam-se ainda, em comum por parte dos docentes desses dois países, a insatisfação com a ausência de educação para o povo, o ensino para uma minoria; a luta por escolas públicas, ampliação da oferta de ensino, no início e conseqüentemente, em momentos seguintes, luta por educação de qualidade; a insatisfação com o tipo de ensino ministrado; o descontentamento com o insucesso escolar, verificado nos altos índices de reprovação; com a existência de altos índices de analfabetismo, a luta por legitimação do processo de contratação dos professores; a luta por escolas especializadas em formação dos professores, as Escolas Normais; entre outras.

A organização dos docentes inicia-se com a criação de associações, Montepio Literário em Portugal e Associação dos Professores no Brasil, a primeira no início do século XIX e a segunda no início do século XX, somente como passar do tempo, é que conseguem se estruturar legalmente como sindicatos. Esse processo de transformação atinge, de um modo geral, o sindicalismo como um todo, no Brasil e em Portugal. Porém, é comum, entre os professores dos dois países, o esquecimento do passado, a desconsideração com um passado com o qual não se afinam, quando esses sindicatos agiam como associações assistencialistas. Os professores portugueses começam a considerar sua história a partir de 1974 e os professores da Apeoesp a partir de 1978.

Em comum, também, a luta pela escola pública. Os professores à medida que assistem a reformas que não mudam o ensino ou que apenas exercem pequenas mudanças; à medida que observam a incoerência entre o discurso e a prática por parte dos administradores da educação; estruturam sua luta por melhores condições de trabalho que vão desde aspectos físicos da escola, como materiais pedagógicos, equipamentos, laboratórios e outros, até a luta por cargos e melhorias salariais. Também entendem que o exercício da profissão exige um certo grau de escolaridade e formação específica, “Defende-se a necessidade de escolas normais para a formação de professores. A forma como estes eram admitidos ao ensino era dos pontos mais criticados. A lei prescrevia a abertura de concursos públicos a que poderiam concorrer até com apenas a instrução primária.

Durante os períodos em que o Governo entendia não abrir concursos e havendo necessidade de preencher vagas eram nomeadas pessoas sem qualquer idoneidade intelectual à sombra dos caciques políticos do tempo” (Bento, 1973: 30).

Contudo, avalia-se como um dos aspectos mais importantes e que são semelhantes, tanto para o aparecimento do sindicalismo em Portugal como no Brasil, a existência de determinados grupos, que iriam fazer o trabalho de base nas escolas e que redundariam na estruturação ou reestruturação dos sindicatos. Em Portugal os Grupos de Estudos do Pessoal Docente, e no Brasil, os Grupos Políticos. Condição determinante para a reorganização da luta dos professores, em determinados momentos históricos, esses grupos serviram para a retomada das organizações docentes e por transformar a prática coletiva dos professores em uma prática mais combativa.

No Brasil da época da ditadura militar, imposta em 1964, no início da década de 70 existiam vários movimentos sociais, como, o Movimento de Unificação dos Professores (MUP), e o Movimento de Oposição Aberta dos Professores (MOAP). Esses movimentos eram formados por professores que possuíam filiação a partidos progressistas e que vislumbravam, no campo educacional, na luta dos professores, possibilidade de ampliar a luta pela mudança do regime político brasileiro. Em Portugal existiam Grupos de Estudo dos Professores do Ensino Secundário e Preparatório (GEPDES) e Grupos de Estudos, (GES), esses grupos, atuavam no interior das escolas, discutindo a princípio questões pedagógicas e passariam a ser a semente do sindicalismo docente pós-1974.

Por fim, conclui-se que, atualmente, com o predomínio do neoliberalismo no mundo, em que a função do Estado está migrando de Estado do bem-estar social para Estado mínimo, ou seja, um Estado que deve ser forte em estrutura para exercer fiscalização e enxuto em termos de possuir funções que garantam para a população saúde, educação, segurança, entre outros aspectos da vida social, os sindicatos encontram-se mais na defesa de manutenção dos direitos adquiridos do que mesmo na busca de conquista de novos direitos. O que poderia ser caracterizado como uma atuação mais defensiva. Nesse sentido, esse foi o traço mais forte, observado e vivenciado por mim, e que é comum entre os sindicatos dos docentes, tanto de Portugal como do Brasil.

CONCLUSÕES

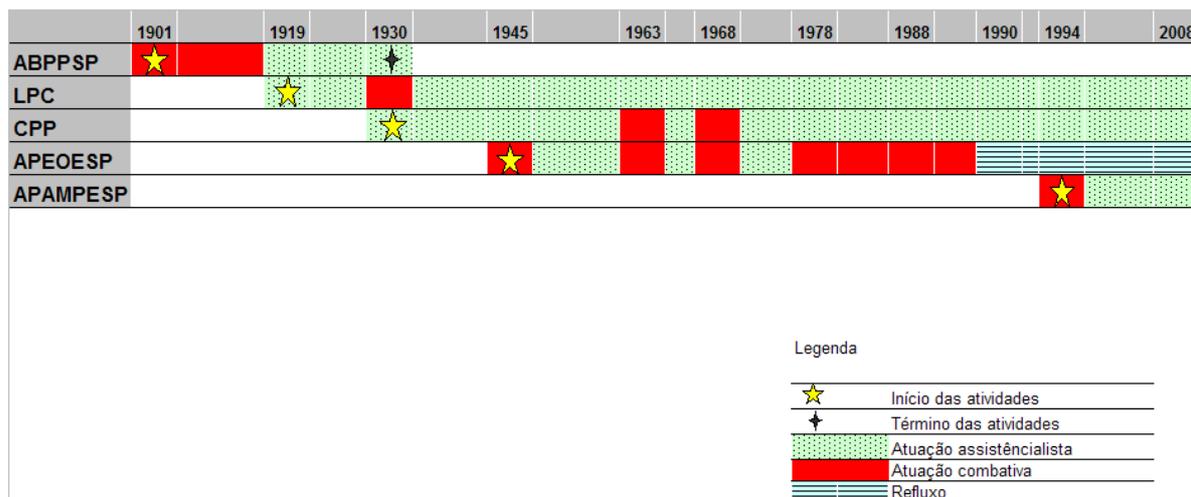
Simão (1966) introduz seu livro sobre Sindicato e Estado, em que enfoca a origem do proletariado paulista, com a seguinte afirmação: “Quem conheceu a antiga simplicidade e observa a atual complexidade de sua organização e funções, compara os velhos grupos de militantes com os modernos quadros de burocratas e pode distinguir as diferenças nas relações gremiais e, correlatamente na definição de posições e papéis, tem o testemunho sócio-cultural das mudanças ocorridas. Antes o sindicato era uma instituição legítima apenas perante seus membros, impedido de integrar-se plenamente na sociedade global pela ação coercitiva do patronato do Estado. Associações instáveis, na maioria freqüentemente desorganizadas pela repressão policial e reorganizadas por grupos revolucionários, opunham-se, por sua vez, não só às gestões econômicas, mas também aos poderes governamentais. Agora, socialmente legitimadas e legalmente reconhecidas, são grêmios estáveis, embora sujeitos ao controle estatal. Parlamentam com associações de empregadores, participam de órgãos judiciários e administrativos concernentes à organização do trabalho e da assistência social, têm atribuições delegadas dos poderes públicos e agem na esfera do governo“ (Simão, 1966, p.1). Tal afirmação nos dá a dimensão das mudanças ocorridas. Pensar o sindicato hoje, é pensar essa nova realidade, pensá-lo no passado, é ter que admitir essa sua dimensão nostálgica.

Essa pesquisa que envolve passado e presente dos sindicatos e do sindicalismo, nos autoriza a apresentar quatro conclusões básicas. A primeira é que existe uma relação de continuidade e ruptura entre as associações e sindicatos estudados; a segunda é que, diante da recuperação de momentos significativos na história da Apeoesp no seu passado anterior a 1978, é possível oferecer-se uma nova periodização a esse sindicato; a terceira é de que o aparecimento do sindicalismo dos docentes de educação básica do ensino oficial do Estado de São Paulo é tardio em relação ao aparecimento do sindicalismo operário no Brasil e a quarta, e principal conclusão, é que esse atraso deve-se também à subjetividade dos docentes.

No que se refere à primeira conclusão, de que existe uma relação de continuidade e ruptura entre essas organizações associativas e sindicais, como a Associação Beneficente do Professorado Público de São Paulo – ABPPSP; a Liga do Professorado Católico de São Paulo – LPC; o Centro do Professorado Paulista – CPP; o Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo – Apeoesp e a Associação de Professores Aposentados do

Magistério Público do Estado de São Paulo – Apampesp, essa relação está apresentada no quadro comparativo de suas trajetórias, abaixo.

QUADRO COMPARATIVO DAS TRAJETÓRIAS



Sabe-se que essas instituições têm muitos aspectos em comum, bem como possuem divergências profundas. Nesse sentido, o objetivo é estabelecer que entre essas organizações sindicais existem relações dialéticas. Existe unidade entre elas, ao mesmo tempo em que existem lutas, que as caracterizam como contrárias. Em determinados momentos elas se assemelham, em outros são opostamente divergentes nas suas práticas e concepções. Existe um processo de afirmação entre elas, que significa continuidade; e de negação que caracteriza a ruptura. Esses aspectos fazem parte da luta sindical dos docentes do ensino oficial do Estado de São Paulo.

O ano de 1901 passa a ser o marco de aparecimento do movimento organizativo dos docentes de educação em São Paulo. Anseios anteriores estão registrados, mas, não extrapolaram a intenções. Nesse ano, funda-se a Associação Beneficente do Professorado Público. Em comum com o Centro do Professorado Paulista, existe a constatação de que professores que haviam sido da ABPPSP participaram da construção do CPP. Em relação a Liga do Professorado Católico de São Paulo, nas suas origens, constata-se que os professores

que participaram da criação dessas instituições são oriundos da primeira escola normal de São Paulo. Conviveram enquanto estavam em processo de formação.

Quando em 1945 se cria a Apesnoesp, que depois se transformaria em Apeoesp, alguns professores que estavam apoiando a fundação dessa instituição de representação dos professores do ensino secundário e normal também eram do CPP, a exemplo, pode-se citar, o Professor Sud Mennucci e o Professor Sólon Borges; A Apampesp reúne hoje professores que durante suas trajetórias profissionais foram associados ou filiados tanto ao CPP, quanto a Apeoesp.

Com exceção da Apampesp, todas essas instituições tiveram a preocupação com publicações que contribuíssem para a formação dos professores e professoras, principalmente as instituições que se originaram mais no início do século XIX, em função da necessidade de estruturação do campo educacional.

Todas elas, segundo seus estatutos, se declaram em defesa da categoria, embora tenham pautado suas práticas de formas diferenciadas. Por exemplo, o CPP se dedica mais à prestação de serviços, a Apeoesp assume mais a luta coletiva e se posiciona no enfrentamento com a Secretaria de Educação e as políticas públicas consideradas contrárias ao interesse da classe do magistério.

Todas essas instituições tiveram no seu passado, e algumas ainda hoje mantêm, uma atuação assistencialista. Nessa perspectiva, acumularam patrimônio e ofereceram serviços diversificados, que vão desde festas, saraus, ao previsível, atendimento jurídico.

Outro ponto de continuidade que pode ser citado é da relação dessas instituições com o Estado. Vários professores já ocuparam cargos tanto na administração da Secretária de Educação, quanto no Poder Legislativo. Do CPP saíram Delegados de Ensino, Deputados Estaduais e Federais. Da Apeoesp saíram Deputados Estaduais e Federais, sendo que esses últimos de tendências de esquerda.

Quanto às rupturas pode-se citar, que por volta de 1919, a Associação Beneficente do Professorado Público se arrefece. Seu periódico, *Revista de Ensino*, que antes era mais combativo nas críticas que fazia à forma como a instrução pública era conduzida, passa a mais complacente com o poder, uma vez que passa a ser publicada com subsídio do governo. Esse período vai de 1910 a 1919.

Mas, é também em 1919 que surge a Liga do Professorado Católico de São Paulo. A LPC participará por volta da década de 1930 das discussões sobre a adoção dos princípios da Escola Nova, como modelo de educação para São Paulo e para o Brasil. Nesse sentido, pode-se caracterizar esse período como de ruptura da sua prática assistencialista. Essa nova associação (LPC) não se constitui uma continuidade ao trabalho que era desenvolvido pela Associação Beneficente, mas, servirá de reflexão para a existência da próxima associação, ou seja, o Centro do Professorado Paulista.

Esse Centro nasce em 1930, em um contexto em que o campo educacional paulista já se encontrava constituído e estruturado, especialmente no que se refere ao ensino primário, o ensino relativo às séries iniciais. Nasce em uma conjuntura política conturbada, no período que antecede a Revolução Constitucionalista de 1932, assumindo, portanto, uma pretensa neutralidade política e religiosa. Essa “neutralidade” passará a compor um dos seus traços, se a intenção fosse elaborar um perfil da instituição. Nasce da negação do que foi, a Associação Beneficente e a Liga do Professorado Católico. “É verdade que já existiam duas associações. Uma, a Associação Beneficente do Professorado Público de São Paulo, de feição lítero-pedagógica, semi-abandonada, *sem-rei-nem-roque* e na agonia, deixando no seu acervo preciosa coleção de revistas com ótimos trabalhos. ()...Outra, a Liga do Professorado Católico, de cunho puramente religioso, funcionando junto à Cúria Metropolitana e destinada a congregar, em torno da Igreja, o magistério católico.() ...Nem uma nem outra, pois, se achava em condições de canalizar os anseios da classe, agrupando-a em torno dos seus ideais.¹⁴

Já a Apesnoesp, nasce de forma diferente. Nasce com a marca da luta. Sua fundação é consequência de um embate político. Professores se organizam e se mobilizam em torno de salários não recebidos. Como consequência resolvem criar uma associação que representasse os professores e professoras dos segmentos, do ensino normal e secundário. Nasce com um viés diferente do CPP. Esse passado de luta, de combatividade é retomado pela Apeoesp, (à época, Apesnoesp), em 1963. Nesse ano acontece uma grande greve desencadeada pela associação. Foi registrada como a primeira greve da instituição. Em 1968, a Apeoesp promove manifestações de rua, que foram reprimidas com violência. Nos eventos de 1963 e 1968 o CPP

¹⁴ Comentários do Professor Joaquim Álvares Cruz, sobre a fundação do CPP. Revista de Ensino, nº1, 1931.

acompanhou a Apeoesp e teve seus momentos de combatividade, conforme o quadro comparativo sugere.

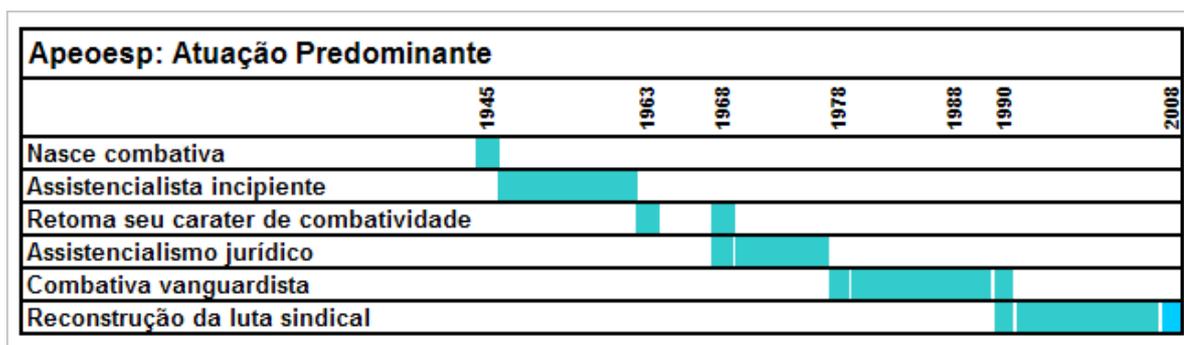
Por fim, vem o período de 1978 a 1990 em que a Apeoesp, vivenciando e protagonizando o “novo sindicalismo” promove a grande ruptura. Recentemente a Apeoesp tem mantido sua combatividade no enfrentamento das políticas do governo local, mas, em termos de governo federal tem se mantido um pouco arrefecida. Podem-se caracterizar esses anos mais recentes como uma fase de refluxo.

Baseado em todas essas análises, que foram realizadas ao longo dessa pesquisa, pretende-se propor, como segunda conclusão uma periodização para a Apeoesp. A idéia de se propor essa nova organização dos tempos e das lutas da Apeoesp, deve-se principalmente, ao fato de tentar recuperar seu passado. Buscar suas raízes, que até o momento presente é taxado como assistencialista e ponto final.

Nesse sentido, podem-se propor seis períodos de atuação predominante para a Apeoesp. O primeiro período de surgimento da Apeoesp que data de 1945 e se caracteriza por essa associação ter nascido como uma organização combativa. Esse seria um ano de nascimento da Apeoesp de luta. O segundo período vai de 1945 a 1963; nessa fase essa entidade pode ser tomada como assistencialista, porém de maneira muito incipiente; Ainda está em fase de consolidação e a prestação de serviços é embrionária. O terceiro período vai de 1963 a 1968, pode-se afirmar que essa fase se caracteriza por ter tido dois momentos pontuais de luta, de retomada da combatividade, intercalados por uma atuação tímida diante do rigor do regime ditatorial implantado pelos militares em 1964. O quarto período vai de 1968 a 1978 a Apeoesp retorna a atuação assistencialismo, dessa feita, um assistencialismo essencialmente jurídico individual. As causas jurídicas impetradas eram, predominantemente, em nome de determinados professores e professoras, ao invés de ser em nome da categoria. O quinto período refere-se à década de 1978 a 1988, a Apeoesp atua de forma combativa, vanguarda do movimento sindical docente. Embora esse movimento de transformação da Apeoesp tenha se iniciado por volta de 1976, a grande mudança acontecerá realmente a partir de 1978. O sexto e último período circunscreve-se aos anos mais recentes, observa-se que a combatividade da Apeoesp se mantém em relação ao governo estadual. Pode-se dizer, que como os demais

sindicatos, a Apeoesp vive nas últimas décadas um período de reconstrução da luta sindical. Conforme quadro a seguir.

QUADRO PERIODIZAÇÃO DA APEOESP



A terceira conclusão dessa pesquisa refere-se à afirmação de que o sindicalismo de educação básica é tardio em relação ao sindicalismo operário no Brasil. Essa questão pode ser pensada em duas vertentes. Se considerarmos apenas, o aparecimento da organização sindical docente, esse processo não é tão tardio, em relação ao aparecimento do sindicalismo operário; fato facilmente comprovado por meio dos estudos apresentados. Se considerarmos a “natureza” dessas organizações, esse atraso extrapola um século.

A preocupação dos professores de São Paulo, seus anseios em se organizar datam de época anterior à abolição da escravidão no Brasil, ou seja, remonta ao ano de 1877, conforme registro, já comentado anteriormente: *“Após 24 annos de lucta, de tentativas infructiferas, conseguiu enfim o Professorado Publico organizar uma associação que cuide dos interesses da classe”*. Emilio Mário Arantes, em artigo publicado na Revista de Ensino, de 1902. O movimento sindical dos operários em São Paulo também se estrutura nessa fase, mas, nasce combativo.

Em 1901 os professores do ensino público paulista fundam sua primeira associação. Na primeira década de 1900, o movimento sindical operário já está afirmado e cresce. Enquanto isso, o movimento dos professores e professoras luta pela constituição do campo educacional. Embora se esteja comparando realidades diferentes, entende-se o atraso em função da

inexistência de um campo educacional estruturado. Em 1900, a industrialização já alcança um grau relativo de desenvolvimento.

As instituições docentes existentes se caracterizam por: o CPP representará os professores até o aparecimento da Apesnoesp, em 1945. No início a Apesnoesp se direciona ao professorado do ensino secundário e normal, com a mudança da legislação educacional, tanto a Apesnoesp quanto o CPP passam a representar todos os professores, independente da sua área de atuação.

O CPP se configurará segundo Lugli (1997) como uma associação conservadora, assistencialista e corporativa. Já a Apesnoesp nasce da luta. Nasce de um processo de organização dos professores e professoras do ensino secundário e normal em oposição a uma situação desconfortável do ponto de vista trabalhista. Mas, também durante anos se afirmará como uma instituição assistencialista e predominantemente jurista.

Enquanto isso, o sindicalismo operário de São Paulo desenvolve sua luta. Transforma-se de sindicalismo anárquico-socialista a sindicalismo comunista. Ousado e protagonista da história do país. Já o sindicalismo docente da Apeoesp só vai adquirir esse caráter em meados da década de 1970, quando os professores e professoras, em sua maioria proveniente do movimento estudantil, conforme comprovam os depoimentos dos docentes entrevistadas para esses estudos, resolvem tomar às rédeas do movimento sindical. Constroem as condições para a “grande virada”, para a retomada daqueles áureos tempos iniciais de luta. Segundo depoimento do Professor Milhomen sobre a Apesnoesp,

“Sim, ela já nasceu assim na década de 1945. Veja que essa data é uma data muito expressiva. E depois ela, digamos assim, ela fica um período de reivindicações, né. Outras formas de reivindicação, né. Ela se expressou dada essa sua origem como uma entidade ativa, bem ativa. Vamos usar a expressão ‘combativa’. Então a apeoesp tem essa trajetória de origem”.

Os professores e professoras oriundos de outras militâncias de esquerda, em 1978 organizados em grupos, Movimento de União dos Professores, MUP, de 1976 e Movimento de Oposição Aberto dos Professores, MOAP, de 1977 vão à luta pela conquista da direção da Apeoesp. A reação da situação é tão forte, que esses dois movimentos, embora com

concepções diferentes de sindicalismo e de estratégias de luta, se aliam no movimento Pró-Chapa de Oposição e partem para o enfrentamento. Esse é o tempo do “novo sindicalismo”.

É a partir dessa atuação sindicalista que se identifica um sindicato que, ao mesmo tempo em que busca responder a questões específicas de uma categoria profissional, se preocupa com a emancipação social, com a transformação da sociedade. É, portanto um sindicalismo de classe e revolucionário. Em relação a esse sindicalismo, pode-se afirmar que, comparando com o sindicalismo operário paulista, o sindicalismo docente em sua origem estaria atrasado em cerca de um século.

Comprovam-se assim as hipóteses levantadas: a primeira é de que a legislação não foi impeditiva. Mesmo como associação, tendo a categoria sido regida pela legislação do funcionalismo público, que impedia que esses se organizassem em sindicatos, muito antes da associação dos professores se transformar em instituição sindical, a Apeoesp dos anos 1970 atuou como sindicato e sindicato combativo. Embora fosse associação já atuava como sindicato.

A segunda se relaciona com o quantitativo de professores, embora se reconheça que condições mínimas de estruturação do campo educacional foram necessárias para a organização dos professores e professoras, o CPP, por exemplo, só surge após a década de 1930, quando a expansão do ensino primário já estava consolidada e a Apesnoesp somente a partir de 1945, quando também houve expansão do ensino secundário e normal, contudo isso não foi substantivo para a consolidação de um sindicalismo combativo e aqui, entram as questões subjetivas.

Daí confirma-se à hipótese principal. A subjetividade dos professores e professoras agiu como fator impeditivo ao aparecimento do sindicalismo docente de educação básica enquanto sindicalismo combativo, de enfrentamento e luta. O que se conclui, é que as condições objetivas, por si só, não respondem ao contexto. É necessário que haja a confluência com forças subjetivas, que envolvem as idéias, valores, e concepções dos professores, conforme demonstram os depoimentos dos professores e professoras entrevistadas.

Os dados colhidos nessa pesquisa levam a crer que a subjetividade docente guarda em si um imaginário que se refere ao passado da categoria e que é reflexo da trajetória porque

passou a educação no Brasil. Desde a idéia de missão, vocação, até outras identidades, que foram se configurando através dos tempos.

Podem-se relacionar algumas identidades que fazem parte das fases que configuram essa trajetória. A idéia de missão se refere à educação que existia no Brasil colonial e que era realizada pelos padres jesuítas. Essa identidade se configura como um trabalho de abnegação, de doação. Em seguida, a identidade do magistério fica associada aos mestres que ensinavam a ler e escrever em suas casas, que eram os mestres-escolas do período imperial, essa identidade somava-se a dos professores, que davam as Aulas Régias. Nessa fase a educação começa a ser assumida pelo Estado e cria-se assim, a perspectiva de profissionalização do magistério.

Em um momento seguinte, com a possibilidade do estabelecimento do sistema republicano, cria-se toda uma expectativa em relação à educação. Estabelece-se a necessidade de educação do povo e de sua inserção nesse novo sistema. Baseado nos ideais do iluminismo, na perspectiva dos enciclopedistas, o conhecimento passa a ser considerado fundamental na construção dessa nova sociedade brasileira. Nesse período o professor e a professora assumem para si, essa missão e junto com ela a identidade de redentores das mazelas da sociedade escravagista e passam a ser missionários da república, reformadores sociais.

Esse imaginário continua se modificando. A idéia romântica da “professorinha”, que fez parte das décadas posteriores à de 1930, vai dando lugar à idéia de professora e professor, profissional do magistério.

Em seguida, com o advento das propostas pedagógicas no cotidiano escolar, com o reconhecimento de que a escola não funciona apenas com professores e alunos, com a confirmação de que outros profissionais colaboram para o sucesso ou não da aprendizagem, entram em cena, então, os auxiliares da educação, secretário escolar, entre outros profissionais. Surge a identidade de profissionais da educação que são considerados todos os que atuam na escola. Esse é o período em que os sindicatos admitem a sindicalização conjunta desses profissionais com os docentes. Essa discussão toma conta dos congressos e encontros dos educadores.

Por fim, a idéia de trabalhadores da educação vem construída com a constatação da proletarização da profissão. É uma idéia razoavelmente recente que comunga com a

transformação da Conferência dos Professores do Brasil – CPB com a transformação em Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação – CNTE, em 1989.

Contudo, se os professores e professoras resistem a serem considerados funcionários públicos, a distância é grande quando devem assumir a idéia de serem Trabalhadores em Educação. Nossa pesquisa confirma que o imaginário dos docentes guarda idéias iluministas, positivas sobre a profissão, que se relaciona ainda com as expectativas criadas para o magistério da época republicana.

Observe-se que, em relação à trajetória no magistério, o depoimento do professor resume a representação que os docentes têm da identidade profissional, sobretudo, quando se trata das professoras das séries iniciais.

“São mães de família, são mães antes de tudo. Então, as mulheres têm uma relação com as crianças que evidentemente é diferente da relação dos homens com as crianças. Talvez a expressão seja muito pesada falar em instinto maternal para uma professora. Mas, digamos assim, nós não estamos tratando de seres que não sejam mães. Então, eu acredito que há muito dessa característica materna nas professoras. Eu acredito que há muito de dedicação, de geração, de geração mais velha para geração mais nova. Do cuidar, do cuidado. Eu não acho que isso seja ruim... Não acho que isso tenha sido obstáculo, tanto que o movimento dos professores cresceu e muito com essas características. As mulheres, as professoras não deixaram de ter essas características, em parte. Em parte deixaram. Houve um movimento, quer dizer, não é que houve um movimento. Houve uma certa resistência ao título de ‘tia’. Ainda hoje há. Mas ainda hoje em grande parte as professoras são chamadas de tias. E gostam também de serem chamadas de tias. E gostam de terem essa responsabilidade de segundo espaço da criança, espaço de socialização. Então eu não acho que isso seja ruim, não acho também, eu estou falando aqui é ‘achismo’, não tem nenhum dado científico que comprove isso que eu estou falando, mas a minha impressão é que não houve conflito entre o fato das pessoas serem consideradas ‘tias’. Houve talvez uma interpretação esquerdista de tentar passar por cima dessa realidade e considerar todo mundo como simplesmente trabalhador. Trabalhador com interesses objetivos, salariais, etc...”(Gum, professor, 58 anos).

“Normal. Antigamente nós éramos chamadas de normalistas. Eu sou a famosa de tailleur azul e branco” (Lor, professora, 80 anos).

Também fica evidenciada a postura do docente como aquele que leva o saber ao aluno. E para tal, a vocação torna-se imprescindível.

“Precisa gostar, ter amor. Para construir, formar o cidadão. É uma realização para você. É uma autorealização. Chegar ao final do ano, a criança saber ler, saber se expressar, aqueles cantinhos que você deu, aquelas poesias” (Zil, professora, 80 anos).

Sobre o sindicalismo, fica claro que as idéias sobre essa instituição e sobre a luta sindical são ainda confusas, oscilando entre a força e a impotência.

A luta continua. Pior sem luta. O que temos é graças à luta. (Mar, professor, 74 anos).

“Hoje eu vejo que dada a grande marcha de trabalhadores que existem no Brasil, o sindicato assumiu uma posição de muita responsabilidade porque no caso particular dos professores nós temos um dos maiores ... cerca de 200 mil professores sindicalizados. Então a responsabilidade hoje é muito grande. Então perante a população, ela é capaz de mudar até o rumo do que nós chamamos hoje movimentos sindicalista, trabalhista principalmente. É uma força imensa de que todos nós temos a consciência dessa força” (Mom, professor, 70 anos).

“Antigamente a gente lutava bastante porque o governo não nos tinha podado. Hoje ele podou, tirou todos os caminhos nossos. Pelo fato deles terem tirado os caminhos nós estamos quase que sem ação. Eu até não sei que milagre que apeoesp faz que a gente ainda encontra alguma fresta, alguma aresta para enfrentar o governo” (Zen, professora, 72 anos).

Ainda, sobre a origem social dos professores e professoras participantes da pesquisa pode-se afirmar que esses faziam parte da camada média baixa da população. A maioria deles eram oriundos de cidades do interior de São Paulo, cujas famílias buscaram a capital em função de melhores condições de vida.

“Minha família não tinha casa própria, adquiriu em 1951, quando nós construímos. Meu pai era pedreiro” (Mar, professor, 74 anos).

“A minha família, os meus pais e meus irmãos, no caso meus pais na época alta em Piracicaba, do café nós tínhamos casa própria. Depois da queda do café nós perdemos tudo e sempre vivemos de aluguel”. (Lor, professora, 80 anos).

“Olha, quando eu comecei a dar aula eu era ainda solteira e ajudava minha mãe. Meu pai eu perdi muito cedo, perdi com 14 anos. E a gente com o dinheiro, com o salário de professor ajudava no custeio da família. Uma vida, assim muito pobre, muito simples. Muito apertada, mas conseguimos sobreviver” (Glo, professora, 69 anos).

Foi necessária a superação de um tipo de subjetividade docente e o aparecimento de outra para que os professores reagissem e colocasse o seu tempo sindical em igualdade com o tempo sindical operário. Porém esse não é um processo simples, e tem-se a impressão que os tempos entre objetividades e subjetividades são defasados. Muitas vezes, as condições objetivas estão postas, mas, as subjetividades guardam resistências e não funcionam a tempo. Tudo isso, em função da complexidade cada vez maior no mundo contemporâneo, da alienação, que aumenta em função dessa complexidade e da ideologia que é passada de forma cada vez mais sublinhar e confunde professoras e professores. Parece que a realidade objetiva muda e somente depois de um tempo as condições subjetivas vão mudando. Existe uma defasagem de tempo, nessa relação, que também é dialética.

Um dos aspectos fundamentais do materialismo histórico e dialético é a máxima de que o novo nasce do velho. Isso implica acatar as mudanças enquanto processo. Nesse sentido, pode-se afirmar que existem continuidades e rupturas entre os fenômenos sociais. Condições objetivas e subjetivas, numa relação dialética fazem com que os fenômenos aconteçam, existindo, portanto uma relação entre eles. A própria negação do fenômeno é uma forma de relação. Uma vez que o novo nasce da superação do velho, isso autoriza a afirmar-se que existe uma relação entre os primeiros anseios por uma organização associativa para os professores, ainda em 1877 e a Apeoesp que se tem hoje, que existe uma relação entre o CPP e a Apesnoesp, assim como entre a Apeoesp assistencialista e a Apeoesp do novo sindicalismo da década de 1970. Não dá para se manter uma posição de ignorância, ignorância entendida como a deliberação de manter ausente o conhecimento, no sentido de não dar a devida

importância ao passado organizativo dos professores e professoras. Querer-se negar “aqueles aspectos” da organização dos professores com os quais não se possui identificação e que deles não se tem interesse, pode dificultar a crítica ao sindicalismo que se deseja. Faz-se necessário abraçar o passado, com nostalgia, sim! Nostalgia entendida na perspectiva de recuperar o velho, para se fazer um novo melhor. Nostalgia que conforme, Bosi (2003: 67) pode revelar sua outra face: “a crítica da sociedade atual e o desejo de que o presente e o futuro nos devolvam alguma coisa preciosa que foi perdida”.

Conclui-se por fim, que existem diferenças e semelhanças entre o aparecimento das organizações associativas e sindicais nos países pesquisados, Portugal e Brasil, na questão específica do aparecimento das organizações associativas e sindicais dos docentes. Esse aspecto nos assegura a afirmar que esses dois países diferem em termos da defasagem de tempo entre o aparecimento do sindicalismo docente do Brasil em relação ao aparecimento em Portugal; a proximidade física de Portugal com os outros países da Europa que irá traçar uma identidade diferente entre esses sindicatos em relação aos do Brasil; e diferem, ainda em seus processos de formação.

Assemelham-se em relação ao caráter dessas organizações, nascem com o viés assistencialistas, beneficentes; procuram estruturar o campo educacional; agiram como mediadores do Estado; expressam compromisso com o ensino; publicam periódicos de caráter lítero-pedagógicos; conclamam educação popular; desconsideram seu passado assistencialista; lutam pela escola pública; renascem sob a égide de grupos que se articulam a partir das escolas e atualmente, buscam manter os direitos conquistados das ameaças das políticas neoliberais.

NOTAS

ANÁLISE DAS ENTREVISTAS

Estas notas foram pensadas como opção complementar à análise feita dos depoimentos dos professores e professoras às entrevistas. Sua apresentação obedece à ordem expressa na análise e a reforçam, além de permitir maior concretude a pesquisa realizada.

1. Como foi o começo da sua trajetória profissional?

“Meu marido ficou trabalhando aqui em São Paulo e eu ingressei em Campos de Jordão. Tivemos que fazer esse sacrifício. Mas foi muito bom porque me serviu de uma experiência muito grande. O fato de enfrentar a vida sozinha. Não tinha filho ainda. E teve todo o sacrifício de separar da família, mas valeu a pena porque era o que eu queria fazer”. (Lor, professora, 80 anos).

“Eu dava aula de reforço debaixo da árvore. Não tinha sala de aula. E eram crianças humildes. Sem condições culturais, sociais nenhuma. E nós conseguíamos”. (Zil, professora, 80 anos).

2. Como era ser professor naquela época?

“Ah, ele era endeusado”. (Lu, professora, 68 anos).

“Havia um respeito. O professor era considerado mais que um pai ou mãe dentro da sala. Então isso fez com que nós seguissemos a profissão com maior alegria, satisfação”. (Mom, professor, 70 anos).

“O professor era valorizado, era respeitado. Nossa, nós éramos consideradas!”. (Zil, professora, 80 anos).

“A gente era tida realmente como pessoas de muito respeito. Então éramos bem tratadas embora eu aparentemente jovem, entre aspas, com 20 anos”. (Wa, professora, 74 anos).

“Era o padre, a professora, o juiz na mesa”. (Glo, professora, 69 anos).

3. Como se via o professor naquela época?

“Era uma maravilha. Porque a gente ganhava um salário bom e trabalhava bastante. Mas ganhava um salário muito bom. Depois foi decaindo, decaindo”. (Zen, professora, 72 anos).

“O professor era muito aceito na sociedade. Ele era muito respeitado na sociedade. Nós ganhávamos bem. Foi uma diferença imensa. Caiu demais o ordenado do professor. Então a gente era assim, dentro da sociedade, um transmissor mesmo de conhecimento. Aquela pessoa que vai trazer luz”. (Ro, professora, 72 anos).

4. O que significava para os outros sua profissão?

“Ah, era uma coisa...nossa...acho que é por isso que eu me encantei pelo magistério. Eu tive uma excelente escola normal”. (Ro, professora, 72 anos).

“Como uma profissão que merecia muito respeito. E quem exercia era respeitada. Muito respeitada”. (Wa, professora, 74 anos).

5. Como se vestiam?

“Olha. Naquela época dificilmente você via uma professora de camiseta, de sandália”. (Gen, professora, 67 anos).

“Trabalhei no Sesi, no colégio particular a gente ia muito bem arrumada. A gente tinha um tailleur que era uniforme. Salto. Quando eu fui trabalhar no colégio particular você tinha que ir maquiada”. (Leo, professora, 72 anos).

“Nós todos andávamos com um vestuário completo. Terno e gravata. E a maioria usava aventais. E assim nós levávamos o dia-a-dia”.(Mom, professor, 70 anos).

“Eu me lembro bem quando veio o uso da mini-saia eu já era diretora de escola, né. Eu mesma usava. Mas nós usávamos avental. Era obrigatório o avental por causa da mini-saia. Porque nós tínhamos que passar para o aluno uma postura assim”. (Ro, professora, 72 anos).

6. Como se comportavam?

“Ah, por exemplo, se o professor tinha certas atitudes ele era chamado a mudar de atitudes ou então... Sei lá. Eu não tive esse problema, então não sei bem. Mas tinha sim. Professor tinha que andar não é bem arrumado, é andar decentemente arrumado”.(Zen, professora, 72 anos).

“Ninguém se vestia de uma forma abusiva como é hoje. Então era realmente normal”. (Wa, professora, 74 anos).

“Então foi sempre uma vida bem regrada. Nossa era uma vida mais doméstica, mais do lar. Éramos preparadas para ser boa mãe, boa esposa, boa dona de casa. E como eu disse para você, ou ia ser costureira, ou ia ser professora. Nós tivemos sempre uma vida assim. Uma educação familiar que hoje a mocidade não tem. De modo que isso talvez esteja prejudicando a formação da criança. Do adolescente e do adulto”.(Zil, professora, 80 anos).

7. Como era o professor na época do Estado Novo?

“Muito. Muito Respeitada. Era a segunda mãe”. (Wa, professora, 74 anos).

“Os meus professores sempre foram muito bem apresentados. Eu nunca tive nenhum professor desleixado”. (Gen, professora, 67 anos).

“Não consigo lembrar dessa parte. Eu fui getulista a vida inteira. Roxíssima”. (Jan, professora, 76 anos).

“O professor dizia, a gente aceitava como uma coisa que era do programa”. (Lor, professora, 80 anos).

“A gente entrava em fila, a gente parava na porta, a gente respeitava. Só quando ela fazia com a cabeça a gente entrava. Quando precisava tomar água a gente pedia para ela para tomar água. A gente precisava ir ao banheiro, mas era assim tudo rapidinho, ela vigiava tudo. Era uma coisa maravilhosa, hoje em dia está uma bagunça organizada”. (Zen, professora, 72 anos).

8. Como se deu seu ingresso no movimento docente?

“Eu me associei ao CPP no momento do ingresso. Tinha sempre uma mesinha onde a gente entrava. Eu não considero isso sindicalização porque isso é uma associação. A postura deles é de associação”. (Lu, professora, 68 anos).

“Porque ali nós, o professor Amador ele é que coordenava os concursos. E na mesinha ao lado já estava o professor Sólon Borges dos Reis com o livro de inscrição para sócio. A gente não sabia nem o que era. Então em ingressei em 1952 como sócia. No CPP”. (Zil, professora, 80 anos).

“Eu vim de uma família que tinha tradição de luta”. (Glo, professora, 69 anos).

“À minha formação. Meu pai era comunista. Ele convenceu minha mãe. Minha casa era freqüentada por socialistas, comunistas, anarquistas. A espanholada toda freqüentava a minha casa. E minha mãe filha de espanhol. Meu avô, pai da minha mãe, também era socialista, depois ele deixou: ‘filha, deixa isso, isso é perigoso. Com o tempo o socialismo virá. Deixa essa luta!’. Mas a minha mãe... Minha mãe foi militante”. (Ig, professora, 73 anos).

“Eu acho que fui eu mesmo, por decisão própria. A minha avó, mãe da minha mãe era assim. Bem assim, de querer os direitos, de querer tudo. Tanto que naquela época que todo mundo ficava casada, ela se separou. Então mamãe diz que eu tenho muito dela. E a família do meu pai

foi sempre uma família que gostou também da luta. Lutar por direitos. Mas não de sindicato”. (Leo, professora, 72 anos).

“Eu estou no CPP desde uma grande greve que houve em 1963. O CPP entrou sozinho, saiu vitorioso. Eu me lembro muito bem. Nós tivemos no Palácio Campos Elíseos, o governador era o Ademar de Barros. Aí foi quando comecei a me entrosar nos movimentos, no CPP, me convidaram a participar da diretoria. Eu comecei assim como secretária. Fui subindo devagarzinho” (Lor, professora, 80 anos).

“Desde muito jovem eu tinha simpatia pelo comunismo. Admirava o Luís Carlos Prestes. Meu pai me passou essa simpatia, tinha a ver com a segunda guerra mundial. Quando eu vivia em Pirassununga não tinha luz, não tinha nada. Toda noite os velhos se reuniam embaixo de uma ponte, inclusive tinha um tio da Cacilda Becker, Senhor Jorge. Ele narrava o que tinha acontecido na segunda guerra mundial. Antes do fim da segunda guerra nós participávamos de campanhas para financiar os expedicionários que estavam na guerra, tipo de ferro velho, de sucata. Em troca, ganhava o direito a ir ao cinema de graça, em prol da guerra. Por causa disso, passei a odiar os italianos, alemães e japoneses. Ali comecei a gostar do comunismo. Eu lia bastante, estudava Politzer, ingressei no PC do B no colegial, em 1960. Participei em campanha contra a guerra do Vietnã e contra a guerra da Coréia”. (Mar, professor, 74 anos).

“Então meu avô foi da causa operária, na luta, nas reivindicações. Ia a reuniões representando a cidade. Meu pai também era muito combativo. Só que a gente nunca teve a influência política. Era na defesa daquilo que a gente achava que era certo”. (Wa, professora, 74 anos).

“Tanto na escola, nos grêmios, pra resolver problema de escola”. (Gen, professora, 67 anos).

“Aí já tinham as passeatas clandestinas, reunião na assembleia legislativa. A gente ia lá, estava lá o Goldman. Tem a turma que não pode nem ouvir falar nele hoje, cheguei a votar nele ano passado, agora ele virou, mas ele era adepto do movimento. A gente ia. Eu recebia informação que ia ter um ato, qualquer coisa, a gente ia”. (Ig, professora, 73 anos).

“Quando eu era estudante eu participei da UNE, da união dos estudantes. Eu morava em Pinheiros, na Igreja do Calvário tinha o grupo que se reunia. E eu era do grêmio. Sempre fui assim”. (Leo, professora, 72 anos).

9. Como eram resolvidos os conflitos, naquela época?

“Olha, eu não me lembro de ter tido grandes conflitos na escola. Realmente eu não me lembro de ter. Talvez eu tenha tido mais conflito bem mais tarde quando eu entrei na direção da escola. Aí eu acho que já era uma outra época. Foi em 1979”. (Wa, professora, 74 anos).

“Não tenho lembrança de nenhum atrito trabalhista dentro da escola. Não tinha enfrentamento, a não ser a partir da Assembléia e da greve de 1978” (Mar, professor, 74 anos).

“Eu acho que era bem menos do que hoje em dia. Hoje em dia está um caos”. (Ge, professora, 67 anos).

“Começou a ocorrer um movimento muito grande, depois eu vim para São Paulo e esse movimento continua aqui, mais forte, mas a partir do momento que eu entrei já começou a ocorrer um processo de revolta muito grande pela forma como o professor era contratado e por você não ter concurso para a sua efetivação”. (Car, professor 58 anos).

“Havia o problema dos professores mais conscientizados com a classe e aí o conflito seria mais o da participação efetiva nos movimentos de luta do magistério. E tinha, naturalmente aqueles que, embora não conscientes ou inexperientes viviam, como se diz, em cima do muro, esperando o que ia acontecer. Outros com receio do corte de ponto. Havia esse problema, da pressão da direção. Isso já havia. Já era normal”. (Mom, professor, 70 anos).

10. Houve algum fato que o levou a se associar a Apeoesp?

“Houve. A informação dos colegas. A influência dos colegas da faculdade. Além disso, foi um processo que foi crescendo, pois eu me sentia com compromisso de classe”. (Mar, professor, 74 anos).

“Ela é consequência da participação no movimento estudantil”.(Mom, professor, 70 anos).

11. O que você achava dos serviços oferecidos pelo Sindicato? Você utilizou algum? Quais? Fale sobre isso.

“A única coisa que eu utilizei na época foi justamente a ação. Entrei com uma ação. Depois tive que desistir da ação quando me efetivei. Entrei com a ação, acho que foi em 1973, 74, e me efetivei. Ai você tinha que fazer a opção. Ou você fazia a opção pela CLT e continuava, mas o governo exigiu e todo mundo fez essa opção, ou você se efetivava e continuava com a ação”.(Car, professor, 58 anos).

“Eram predominantemente jurídicos”. (Mar, professor, 74 anos).

“Nós temos sete colônias de férias. Temos aqui nosso prédio, temos cinco sedes na capital. Temos uma clínica médica. Nós temos um alojamento. Nós temos um clube no Morumbi. Temos o Instituto Pedagógico. A gente usufrui com direito pleno como associado. De tudo”.(Lor, professora, 80 anos).

12. O que você achava do seu Sindicato?

“É um vício. É uma família. É um vício. O meu sindicato é um vício que a gente tem. Sabe porque? Quando você encontra 157 mil professores, 35 mil aposentados, então é aquela festa. Nós temos todas a mesma cabeça”. (Zen, professora, 72 anos).

“Era um espaço de luta”.(Gum, professor, 58 anos).

“Era a discussão que nós fazemos, a Apeoesp era um sindicato só assistencialista. Não lutava pelos direitos dos trabalhadores da educação. Agora quando nós optamos por ganhar a eleição na Apeoesp e não constituir apenas mais um sindicato foi justamente porque nós teríamos que construir toda uma nova mentalidade em cima de uma estrutura que a apeoesp já tinha” (Car, professor, 58 anos).

O sindicato era tudo. Resolvia as questões por nós”. (Lu, professora, 68 anos). “

13. Como você vê hoje a sua profissão?

“Hoje, se eu fosse professor efetivo, eu teria que reformular tudo. Na maneira de tratar, encarar. Eu teria que ao adentrar numa sala, eu teria que primeiramente negociar com os alunos como dar uma aula. Para que eu pudesse prender a atenção deles, o interesse deles, o porque eles estão numa sala de aula hoje. Enfim, eu teria que reformular totalmente a minha maneira de ensinar”. (Mom, professor, 70 anos).

“Aluno matando professor, aluno matando aluno. Aconteceu um caso na minha região ano retrasado. Que uma assistente de direção tinha um caso amoroso com um militar e acho que ela era maltratada pelo mesmo. Ela contratou um ex-aluno para matar o policial. Na cidade de Imbu. Então, o que aconteceu? Uma tragédia. Tinha o professor coordenador que tinha um carro igual do militar. Estava saindo com uma professora, esse aluno matou o professor. Professor recém-casado, a professora que estava ao lado não morreu, o militar não morreu, está vivo até hoje. E ela foi presa, a diretora. Eu participei do movimento na região e tal. E assim, se você pegar os jornais, você verifica que tem aluno, tem matado colega no pátio do colégio. Quer dizer, o bandido que pula o muro do colégio para, tem acesso”.(Be, professora, 67 anos).

“Eu acho que meu tempo era melhor. No meu tempo, as pessoas elas tinham outro preparo”. (Lu, professora, 68 anos).

“Eu acho que os professores podem ter faculdade, ter isso, ter aquilo, mas não têm a formação adequada para ser um professor. Muitos professores estão ali porque não tem outra opção de trabalho. Se tivesse um outro trabalho, preferiam ir para o outro trabalho que enfrentar o aluno”. (Zen, professora, 72 anos).

“Olha, sinceramente, eu não sei. Eu acho que... Eu falo que antigamente a gente tinha muitos professores bons e alguns ruins. Eu acho que agora, infelizmente, o contrário. Mas eu acho que a culpa é da própria sociedade”. (Wa, professora, 74 anos).

BIBLIOGRAFIA

- ALEM, Sílvio Frank. **História do Sindicalismo Brasileiro**: uma periodização. Revista Universidade e Sociedade. Brasília / DF, Ano I, nº I, Fev: 56-65, 1991
- ALENCAR, Chico; Ribeiro, Marcus Venício; Ceccon, Claudius. **Brasil Vivo**. Vols. 1 e 2. 2ª ed. Petrópolis: Editora Vozes, 1991.
- ALMEIDA, Maria Isabel de. **O Sindicato como Instância Formadora dos Professores**: novas contribuições ao desenvolvimento profissional. Tese de Doutorado. São Paulo FE-USP, 1999.
- Perfil dos Professores da Escola Pública Paulista.**
Dissertação de Mestrado, FEUSP, São Paulo, 1991.
- ALTHUSSER, Louis. **Aparelhos Ideológicos de Estado**: nota sobre os aparelhos ideológicos de Estado (AIE). 2ª edição, Rio de Janeiro: Edições Graal, 1985.
- ANDRÉ, Marli e Lüdke, Menga. **Pesquisa em Educação**: Abordagens Qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.
- ANTUNES, Ricardo. **A Dialética do Trabalho**: Escritos de Marx e Engels. São Paulo: Expressão Popular, 2004.
- Os Sentidos do Trabalho**. 5ª edição São Paulo: Boitempo Editorial, 2002.
- O que é sindicalismo**. 10ª Edição, São Paulo, Editora Brasiliense, 1985.
- (Org.) Riqueza e Miséria do Trabalho no Brasil**. São Paulo: Boitempo, 2006.
- APEOESP Dez Anos – 1978/1988: **Memória do Movimento dos Professores do Ensino Público Estadual Paulista**. Centro Ecumênico de Documentação e Informação – CEDI. São Paulo, 1993. (Documento Impresso)
- ARNAUT, Alberto. **Historia de una Profesión**. Los maestros de educación primaria en México, 1887-1994. México: Centro de Investigaciones y Docencia Económicas, 1996.
- ARON, Raymond. **As Etapas do Pensamento Sociológico**. 6ª Edição São Paulo: Martins Fontes, 2003.

- ARROYO, G. Miguel. **Operários e Educadores se identificam:** que rumos tomará a educação brasileira? Pág. 5 a 23. Revista Quadrimestral. Educação & Sociedade. Cortez Editora/ Autores Associados /CEDES, Ano II, nº 5, Janeiro, 1980.
- Ofício de Mestre:** imagens e auto-imagens. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.
- AZEVEDO, Fernando de. **A Cultura Brasileira:** uma introdução ao estudo da cultura no Brasil. 2ª ed., São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1944.
- BARBOSA, Laila Maria e Mangabeira, Wilma. **A Incrível História dos Homens e suas Relações Sociais.** 9ª Edição, Petrópolis, Editora Vozes, 1990.
- BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo.** Edições 70. Lisboa, 1977.
- BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade Líquida.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed, 2001.
- BECK, U. Giddens. A. e LASCH, S. **Modernização Reflexiva.** São Paulo: Unesp, 1997.
- BENTO, José António C. Gomes. **História do Movimento Associativo dos Professores do Ensino Secundário** -1891 a 1932. Coleção: Ensino e Pedagogia, Porto, Janeiro de 1973.
- BERTELLI, Antônio Roberto. (Org.) **Estrutura de Classes e Estratificação Social.** Rio de Janeiro, Zahar Editores, 1969.
- BIRGIN, Alejandra. **El Trabajo de Enseñar. Entre la vocación y el mercado:** las nuevas reglas de juego. Buenos Aires: Editorial Troquel, 1999.
- BOSI, Ecléa. **O Tempo Vivido da Memória:** ensaios de psicologia social. São Paulo: Ateliê Editorial, 2003.
- BOURDIEU, Pierre. **Meditações Pascalianas.** Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.
- O Poder Simbólico.** 6ª Edição, Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.
- A Miséria do Mundo:** Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.
- BOTTOMORE, Tom. **Dicionário do Pensamento Marxista.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2001.
- BRANDÃO, José. **Chicago 1886 – Lisboa, 1986:** 100 Anos Por 1 Dia. Editorial Inquérito Limitada, Lisboa, 1987.
- BRZEZINSKI, Iria. (Org.) **Profissão Professor:** Identidade e Profissionalização Docente. Brasília: Plano Editora, 2002.

CARVALHO, Olgamir F. **A Escola como Mercado de Trabalho**. São Paulo, Iglu Editora, 1989.

Educação e Formação Profissional-trabalho e tempo livre.
Brasília: Plano Editora, 2003.

CASTELLS, Manuel. **O Poder da Identidade**. A era da informação: economia, sociedade e cultura. Vol II. São Paulo. Editora Paz e Terra, 2002.

CATANI, Denice Bárbara. **Educadores à Meia Luz**: Um Estudo Sobre a Revista de Ensino da Associação Beneficente do Professorado Público de São Paulo (1902 – 1918). Bragança Paulista: EDUSF, 2003.

CATTANI, Antonio David. (org.). **Dicionário Crítico sobre o Trabalho e Tecnologia**. 4ª Edição, Petrópolis: Vozes; Porto Alegre: Ed. da UFRGS, 2002.

CHAUÍ, Marilena de S. **Ideologia e Educação**. Pág 24 a 40. Revista Quadrimestral. Educação & Sociedade. Cortez Editora/ Autores Associados /CEDES, Ano II, nº 5, Janeiro, 1980.

CHAVES, Vera L. J. **Poder do Estado e Poder dos Docentes**. Um olhar sobre o movimento docente na UFPA. Belém-PA: SPEP/Graphitte, 1997.

COELHO, Ricardo B. M. **O Sindicato dos Professores e os Estabelecimentos Particulares de Ensino no Rio de Janeiro - 1931 – 1950**. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal Fluminense, 1988.

COSTA, Mª José F, F. Shena, Denílson R. e Schmidt. **I Conferência Nacional de Educação**. Curitiba, 1927. Brasília, MEC/INEP, 1997.

CUNHA, Luis Antônio. **O Ensino de Ofícios nos Primórdios da Industrialização**. São Paulo: Editora Unesp, Brasília, DF: Flacso, 2000.

DAL ROSSO, Sadi. **A Jornada de Trabalho na Sociedade**: o castigo de Prometeu. São Paulo, LTr Editora Ltda, 1996.

DAL ROSSO, Sadi e LÚCIO, Magda. **O Sindicalismo Tardio da Educação Básica no Brasil**. Universidade e Sociedade. Brasília/DF, Ano XIV, nº33, Junho: 115-125.

ELIAS, Nobert. **A Sociedade dos Indivíduos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed, 1994.

O Processo Civilizador. Vol.1 Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed, 1994

O Processo Civilizador.Vol. 2. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed, 1993.

- ERIKSON, Erik. **O Ciclo de Vida Completo**. Porto Alegre, Artes Médicas, 1998.
- ESTANQUE, Elísio (Org.). **Mudanças no Trabalho e Ação Sindical**. Brasil e Portugal no Contexto da Transnacionalização. São Paulo: Cortez, 2005.
- FASSONI, Laurita Fernandes. **A Apeoesp – Oponente ou Proponente?** Um estudo sobre a contribuição do sindicato dos professores na construção de uma escola pública de qualidade para a classe trabalhadora. Dissertação de Mestrado. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC. São Paulo, 1991.
- FERNANDES, Rogério. **Os Caminhos do ABC**. Sociedade Portuguesa e Ensino das Primeiras Letras. 1ª Edição, Coleção Mundo de Saberes 7. Porto Editora, Porto, 1994.
- FERREIRA, Mário C. e DAL ROSSO, Sadi. **A Regulação Social do Trabalho**. Brasília: Paralelo 15, 2003.
- FONTANA, Joseph. **História depois do fim da História**. Bauru, EDUSC, 1998.
- FOUCAULT, Michel. **A Ordem do Discurso**. 10ª ed., São Paulo: Edições Loyola, 1996.
- A Arqueologia do Saber**. 7ª Edição, Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004.
- FRANCO, Mª L. P. B. **Análise de Conteúdo**. Brasília: Líber Livros Editora, 2005.
- FREIRE, Paulo. **Educação Como Prática da Liberdade**. 14ª edição Rio de Janeiro, Ed. Paz e Terra, 1983.
- Professora Sim, Tia, não**. Cartas a quem ousa ensinar. 14ª Edição. São Paulo: Olho D'água. 2003.
- FREYRE, Gilberto. **Casa Grande & Senzala: formação da família brasileira sob o regime da economia patriarcal**. 34ª Edição. Rio de Janeiro: Record, 1998.
- GATTAI, Zélia. **Anarquistas, Graças a Deus**. 30ª Edição, Rio de Janeiro: Record, 2000.
- GATTI, Bernadete, A. **Grupo Focal na Pesquisa em Ciências Humanas**. Brasília: Líber Livro Editora, 2005.
- GIDDENS, Anthony e TURNER, Jonathan. **Teoria Social Hoje**. São Paulo, Editora Unesp, 1999.
- GIL, Antonio Carlos. **Como Elaborar Projetos de Pesquisa**. 3ª Edição, São Paulo: Atlas, 1996.

- GINDIN, Julián. **Sindicalismo Docente e Estado**. As práticas sindicais do magistério no México, Brasil e Argentina. Dissertação de Mestrado em Educação. Universidade do Estado do Rio de Janeiro: Rio de Janeiro, 2006.
- GRAMSCI, A. **Os Intelectuais e a Organização da Cultura**. 6ª Edição, Rio de Janeiro. Editora Civilização Brasileira. 1988.
- GUARNIERI, Maria Regina (org.). **Aprendendo a Ensinar: O caminho nada suave da docência**. Campinas, SP: Autores Associados, 2000.
- HAGUETTE, Teresa Maria Frota. **Metodologias Qualitativas na Sociologia**. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2003.
- HILSDORF, Maria Lucia Spedo. **História da Educação Brasileira: Leituras**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2003.
- KREIN, Dari José e GONÇALVES, Ricardo José. (Trabalho Mimeografado). **O Impacto das mudanças tecnológicas do setor terciário sobre as relações de trabalho no Brasil, na década de 90**. ANPOCS, 2006.
- LEFRANC, Georges. **O Sindicalismo no Mundo**. 2ª Edição. Coleção Saber, Europa-América, 1978.
- LEHER, R. e Setúbal, M. (Org.). **Pensamento Crítico e Movimentos Sociais: diálogos para uma nova Práxis**. São Paulo: Cortez, 2005.
- LINHARES, Hermínio **Contribuição à História das Lutas Operárias do Brasil**. 2ª ed. São Paulo: Alfa-Ômega. 1977.
- LUGLI, Rosário S. Genta. Um Estudo sobre o CPP (Centro do Professorado Paulista) e o Movimento de Organização dos Professores. (1964 – 1990). Dissertação de Mestrado, FEUSP, São Paulo, 1997.
- MAIA, Eny Marisa e GARCIA, Regina Leite. **Uma Orientação Educacional Nova para uma Nova Escola**. 4ª ed. São Paulo: Edições Loyola, 1984.
- MANFREDI, Sílvia M. **Formação Sindical no Brasil: História de uma Prática Cultural**. São Paulo: Escrituras Editora, 1996.
- MANGABEIRA, Wilma. **Dilemas do Novo Sindicalismo: democracia e política em Volta Redonda**. Rio de Janeiro: Relume – Dumará: ANPOCS, 1993.

- MARCÍLIO, Maria Luiza. **História da Escola em São Paulo e no Brasil**. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo: Instituto Fernand Braudel, 2005.
- MARX, Karl e ENGELS, Friedrich. **A Ideologia Alemã**. São Paulo: Martins Fontes. 1998.
- Textos sobre Educação e Ensino**. 4ª Edição, São Paulo: Centauro, 2004.
- MARX, Karl. **O 18 Brumário e Cartas a Kugelmann**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.
- MATTOS, Badaró. M. **O Sindicalismo Brasileiro após 1930**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed. 2003.
- MATTOS, Marcelo Badaró (org.). **Trabalhadores em Greve Polícia em Guarda: Greves e repressão policial na formação da classe trabalhadora carioca**. Rio de Janeiro: Bom Texto: Faperj. 2004.
- Trabalhadores e Sindicatos no Brasil**. Rio de Janeiro: Vício de Leitura, 2002.
- MELO, Luís. **Negociação Colectiva: A teoria, a legislação e a prática**. Guarda, Polic. Lisboa, 1993.
- MENNUCCI, Palmiro. **Centro do Professorado Paulista: um pouco da história de uma grande entidade**. São Paulo: Centro do Professorado Paulista, 2004.
- MÉSZÁROS, István. **A Teoria da Alienação em Marx**. São Paulo: Boitempo, 2006.
- NOSELLA, Mª de Lourdes Chagas Deiró. **As Belas Mentiras**. A ideologia subjacente aos textos didáticos. 10ª edição, São Paulo: Moraes, 1981.
- NOVAES, Maria Eliana. **Professora Primária: mestra ou tia**. 4ª edição, São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1991.
- NÓVOA, Antonio (org.). **Profissão Professor**. Portugal, Porto Editora, 1995.
- PATRIARCA, Fátima. **Sindicatos contra Salazar: A revolta do 18 de janeiro de 1934**. ICS, Universidade de Lisboa, Portugal, 2000.
- POLITZER, Georges. **Princípios Fundamentais de Filosofia**. São Paulo: Hemus, 1954.
- PONCE, Aníbal. **Educação e Luta de Classes**. 11ª Edição, São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1991.
- PORTELLI, Hugues. **Gramsci e o Bloco Histórico**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1977.

- RIBEIRO, Darci. **O Povo Brasileiro**. A formação e o sentido do Brasil. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.
- RIBEIRO, Maria Luisa Santos. **Educação Escolar: Que prática é essa?** Campinas, SP: Autores Associados, 2001.
- História da Educação Brasileira**. 7ª ed., São Paulo: Cortez Editora/ Editora Autores Associados, 1987.
- ROCCO, Salvador (Orgs). **Poliantéia Comemorativa do 1º Centenário do Ensino Normal de São Paulo. (1846 – 1946)**. São Paulo. 1946.
- RODRIGUES, José Albertino. **Sindicato e Desenvolvimento no Brasil**. São Paulo, Difusão Européia do Livro, 1968.
- ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da Educação no Brasil**. (1930/1973). 28ª Edição, Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.
- SALOMON, Délcio Vieira. **A Maravilhosa Incerteza**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.
- SANTANA, Marco Aurélio e Ramalho José Ricardo (Orgs.) **Além da Fábrica**. Trabalhadores, sindicatos e a nova questão social. São Paulo, Boitempo Editorial, 2003.
- SARUP, Madan. **Marxismo e Educação**. Abordagem Fenomenológica e Marxista da Educação. Rio de Janeiro: Guanabara, 1986.
- SEVERINO, Antonio Joaquim. **Metodologia do Trabalho Científico**. 15ª Edição. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1989.
- SILVA, Ilíada Pires da. **Associação Beneficente do Professorado Público de São Paulo: a constituição de um perfil sócio-cultural docente-1901-1910**. Tese de doutorado, São Paulo, FEUSP, 2004.
- SIMÃO, Azis. **Sindicato e Estado**. Suas Relações na Formação do Proletariado de São Paulo. São Paulo: Dominus Editora, 1966.
- SOARES, José de Lima. **Sindicalismo no ABC: reestruturação produtiva e parceria**. Brasília DF, Universa, 2006.
- O PT e a CUT nos anos 90: Encontros e desencontros de duas trajetórias**. Brasília: Fortium, 2005.

- SOARES, Nelson (coord.) **SPZN – 30 anos de Sindicalismo Responsável**. Vol. 1 e 2. Edição dos Sindicato dos Professores da Zona Norte, Porto, 2004.
- SOUZA, Aparecida Néri de. **Sou professor, Sim Senhor!:** representações do trabalho docente. Campinas, SP: Papyrus, 1996.
- THIOLLENT, Michel. **Crítica Metodológica, Investigação Social e Enquete Operária**. 5ª Edição, São Paulo: Editora Polis, 1987.
- THOMPSON, E. P. **As Peculiaridades dos Ingleses** e outros artigos. Organizadores: Antonio Luigi Negro e Sergio Silva. - Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2001.
- TRIVIÑOS, Augusto N. S. **Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais:** a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.
- VELOSO, Mariza & Madeira, Angélica. **Leituras Brasileiras**. Itinerários no pensamento social e na literatura. 2ª ed. São Paulo: editora Paz e Terra, 1999.
- VIANNA, Cláudia. **Os Nós do Nós:** crise e perspectivas da ação coletiva docente em São Paulo. São Paulo: Xamã, 1999.
- VICENTINI, Paula Perin. **Um estudo sobre o CPP (Centro do Professorado Paulista):** profissão docente e organização do magistério (1930 – 1964). São Paulo, dissertação de mestrado, FEUSP, 1979.
- VIEIRA, Sofia Lerche & Farias, Isabel Maria Sabino de. **Política Educacional no Brasil:** introdução histórica. 1ª ed. Brasília: Plano Editora 2003.
- WRIGHT, Jonathan. **Os Jesuítas:** Missões, mitos e história. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2006.

ANEXOS

. QUADRO DE SINDICATOS FILIADOS À CNTE

QUANTIDADE DE SÓCIOS QUITES

(Quadro Sintético do Relatório Emitido pela CUT Nacional, em 28/02/2005).

*Apenas entidades filiadas à CUT, no caso do FETEMS/MS os números são referentes ao XXIX Congresso da CNTE.

ENTIDADE	SÓCIOS QUITES
<i>AFUSE/SP</i>	32213
<i>APEOC/CE</i>	22000
<i>APEOESP/SP</i>	150386
<i>APLB/BA</i>	57436
<i>APP/PR</i>	50106
<i>CPERS/RS</i>	85126
<i>FETEMS/MS</i>	23166
<i>SAE/DF</i>	15348
<i>SEPE/RJ</i>	51479
<i>SINDIPEMA/SE</i>	1680
<i>SINDIUPES/ES</i>	21857
<i>SINDIUTE/CE</i>	3500
<i>SIND-UTE/MG</i>	70580
<i>SINPEEM/SP</i>	41000
<i>SINPRO/DF</i>	38573
<i>SINPROESEMMA/MA</i>	10615
<i>SINPROJA/PE</i>	1023
<i>SINSEPEAP/AP</i>	6900
<i>SINTE/PI</i>	20056
<i>SINTE/RN</i>	21377
<i>SINTE/SC</i>	19787
<i>SINTEAC/AC</i>	9663
<i>SINTEAL/AL</i>	20091
<i>SEINTEAM/AM</i>	12941
<i>SINTEGO/GO</i>	25000
<i>SINTEM/PB</i>	2457
<i>SINTEP/MT</i>	19978
<i>SINTEP/PB</i>	8200

<i>SINTEPE/PE</i>	27496
<i>SINTEPP/PA</i>	14186
<i>SINTER/RR</i>	4258
<i>SINTERO/RO</i>	13700
<i>SINTESE/SE</i>	14777
<i>SINTET/TO</i>	4946
<i>SISMMAC/PR</i>	3328
<i>TOTALIZAÇÃO</i>	925229

ROTEIRO DA ENTREVISTA

- I. IDENTIFICAÇÃO – OBJETIVO: Caracterizar o entrevistado.
- a) Nome Completo;
 - b) Naturalidade;
 - c) Data de Nascimento;
 - d) Formação;
 - e) Ano de Ingresso no Magistério;
 - f) Tempo de Magistério;
 - g) Graus ou Modalidades de Ensino em que mais atuou;
 - h) Ano em que se sindicalizou;
- II. TRAJETÓRIA NO MAGISTÉRIO – OBJETIVO: Elaborar a Identidade do Professor.
- a) Em sua família, só você foi professor?
 - b) Sua família tinha casa própria na época em que você foi ser professor?
 - c) Sua família tinha outras fontes salariais?
 - d) Com quantos anos iniciou no magistério?
 - e) Por que foi ser professor?
 - f) Como foi o começo da sua trajetória profissional?
 - g) Andou por muitas escolas?
 - h) Como se dava, naquela época, o ingresso no Magistério?
 - i) Como se dava a lotação dos professores?
 - j) Como se dava a remoção dos professores?
 - k) Você também deu aulas em escolas particulares?
 - l) Naquela época, na sua escola existiam mais homens ou mais mulheres dando aulas?
 - m) Naquela época, na sua escola, existiam professores negros?

III. REPRESENTAÇÃO DA PROFISSÃO – OBJETIVO: Identificar a ideologia que permeava a profissão

1. Como era ser professor naquela época?
2. Quais as noções da profissão que eram passadas naquela época?
3. O que significava para você ser professor?
4. O que significava para os outros sua profissão?
5. Como se via o professor naquela época?
6. Como se via a professora naquela época?
7. Como eram os professores naquela época?
8. Como se vestiam?
9. Como se comportavam?
10. Como era o professor na época do Estado Novo?

IV. TRAJETÓRIA NA LUTA SINDICAL – OBJETIVO: Identificar a Consciência de Classe do professor.

- a) O governo facilitava a luta sindical?
- b) Como era a relação dos professores com o governo?
- c) Você já havia participado de algum evento político, naquela época? Qual? Fale sobre isso.
- d) Como se deu seu ingresso no movimento docente?
- e) Como era a carreira naquela época?
- f) Como eram os salários?
- g) Como se modificavam os salários?
- h) Como eram resolvidos os conflitos, naquela época?
- i) Como os professores faziam quando se sentiam injustiçados?
- j) Como se resolviam os conflitos com a direção da escola? Com o governo?
- k) Como era ser demitido naquela época?
- l) O que significava para você sair da condição de professor e passar para a condição de professor associado?

V. TRAJETÓRIA NA CONDIÇÃO DE SINDICALIZADO – OBJETIVO: Identificar a concepção de sindicato e de sindicalismo.

1. Houve algum fato que o levou a se associar a Apeoesp?
2. Como era ser sindicalizado naquela época?
3. Quando você participava da Associação o que os outros pensavam de você?
4. Você participou de alguma greve no início da Associação? Qual? Era greve geral? Era greve nacional?
5. Você participou de outro tipo de mobilização? Quais? Fale sobre elas.
6. Você participava das atividades da Apeoesp? Quais? Fale sobre elas.
7. Naquela época, existia influência de alguma corrente política na Apeoesp? Fale sobre isso.
8. O que você achava dos serviços oferecidos pelo Sindicato? Você utilizou algum? Quais? Fale sobre isso.
9. O que você achava do seu Sindicato?

VI. SINDICALISMO HOJE – OBJETIVO Identificar como o professor vê o sindicato na atualidade.

1. Como você vê hoje a sua profissão?
2. Como você vê a luta sindical hoje?
3. Valeu a pena ter tido sindicato?
4. Você acha que os sindicatos hoje estão em crise?
5. Como você acha que deva ser o sindicato, hoje?

Profissionais da educação divididos por sexo, setores público e privados, magistério e outras atividades, Brasil, 1940.

	TOTAL	HOMENS	MULHERES
Profissionais de educação	117,6	29,1	88,5
Ensino público, direção e magistério	68,3	10,6	57,7
Outras atividades no ensino público	7,6	4,4	3,2
Ensino particular, direção e magistério	32,2	10,1	22,1
Outras atividades no ensino particular	9,5	3,9	5,6

Fonte: IBGE, 1950. Censo Demográfico, população e habitação. Série Nacional, volume II, Tabela 32. Rio de Janeiro: Serviço Gráfico do IBGE.

Citado por Dal Rosso e Lúcio em “O Sindicalismo tardio da educação básica no Brasil”, Revista Universidade e Sociedade, junho de 2004, nº33.