



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

***DE VOCAÇÃO PARA PROFISSÃO:*  
ORGANIZAÇÃO SINDICAL DOCENTE E IDENTIDADE SOCIAL  
DO PROFESSOR**

Autor: ERLANDO DA SILVA RÊSES

BRASÍLIA-DF, Abril de 2008



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

***DE VOCAÇÃO PARA PROFISSÃO:*  
ORGANIZAÇÃO SINDICAL DOCENTE E IDENTIDADE SOCIAL  
DO PROFESSOR**

Autor: ERLANDO DA SILVA RÊSES

Tese de doutorado apresentado ao Departamento de Sociologia da Universidade de Brasília/UnB, sob orientação do Profº Dr. Sadi Dal Rosso como parte dos requisitos à obtenção do título de Doutor em Sociologia.

Brasília, Abril de 2008.



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

**TESE DE DOUTORADO**

***DE VOCAÇÃO PARA PROFISSÃO:*  
ORGANIZAÇÃO SINDICAL DOCENTE E IDENTIDADE SOCIAL  
DO PROFESSOR**

Autor: ERLANDO DA SILVA RÊSES

Orientador: Profº Dr. Sadi Dal Rosso

Banca Examinadora:

Prof. Dr. Sadi Dal Rosso (Orientador - SOL/UnB)

Profª. Drª. Maria Aparecida Ciavatta Pantoja Franco (Membro-Externo – UFF)

Profª. Drª. Cléria Botelho da Costa (Membro-Interno – HIS/UnB)

Prof. Dr. Aldo Antônio de Azevedo (Membro-Interno – FEF/UnB)

Profª. Drª. Christiane Girard Ferreira Nunes (Membro – SOL/UnB)

Prof. Dr. Paulo Fernandes Keller (Suplente – UNIEURO)

Brasília, 2008.

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

## AGRADECIMENTOS

*"Solidão não é a falta de gente para conversar, namorar, passear ou fazer sexo...Isto é carência! Solidão não é o sentimento que experimentamos pela ausência de entes queridos que não podem mais voltar... Isto é saudade! Solidão não é o retiro voluntário que a gente se impõe, às vezes, para realinhar os pensamentos...Isto é equilíbrio! Solidão não é o claustro involuntário que o destino nos impõe compulsoriamente...Isto é um princípio da natureza! Solidão não é o vazio de gente ao nosso lado...Isto é circunstância! Solidão é muito mais do que isto...Solidão é quando nos perdemos de nós mesmos e procuramos em vão pela nossa alma" (Chico Buarque).*

Não vivi o clichê da “Solidão” neste meu percurso acadêmico, portanto, tento lembrar das pessoas que preencheram um suposto vazio.

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

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

Às crianças e pré-adolescentes de convívio intenso: Maria Clara, Bárbara, Victor, Alex, Giovanna, Ivana, Ana Luiza, Sofia, Alexandre, Lucas, Dener.

Ao Marcílio e família (Elza, Jiani e Stanley) que muito contribuíram na companhia, na ajuda, na atenção à minha ausência em terras brasílicas.

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

À professora Ângela Almeida pela atenção e pela contribuição na geração dos dados dessa tese pelo programa Alceste. Assim como à Thaís Andreozzi, Cíntia Camimura e Talita Leão, alunas de Psicologia na UnB, por contribuir com as transcrições das entrevistas e com o programa Alceste.

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

Ao Julián Gindin, amigo e pesquisador do Laboratório de Políticas Públicas da UERJ no projeto sobre Sindicalismo Docente na América Latina, pelo intercâmbio e troca de materiais e debates constantes.

À Cláudia Ribeiro por permitir a troca constante, o desanuviar e a ternura da presença, bem como pela leitura atenta do texto.

Ao Sociólogo, amigo e professor Mário Bispo dos Santos, pela inquietude das idéias e do pensamento e pela partilha do conhecimento. Também à sua irmã, Marisa Bispo, pela tradução do resumo.

À professora portuguesa Maria da Conceição Cerdeira pela co-orientação em Portugal, pelo carinho, pela lucidez das idéias e troca de informações.

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

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

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

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

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

À sempre presença de Sueli de Souza, pelos momentos de descontração, carinho, debate de idéias e leitura do texto.

À CAPES pela concessão da Bolsa “sanduíche” para o Estágio Doutoral em Portugal e pela Bolsa de Estudos no final da etapa desta produção acadêmica

Ao CNPQ pela possibilidade de realização da pesquisa de campo no Rio de Janeiro e aprovação do projeto sobre Sindicalismo Docente da Educação Básica.

À Danúbia Régia pela presença constante, pela partilha do conhecimento, pelo afeto, e pela ajuda na transcrição das entrevistas.

À Suylan Midlej pela companhia, pela troca de angústias, pelas aflições e também pelo carinho, pela atenção e amizade articulada durante a pós-graduação.

Aos amigos da turma de doutorado (1º/2004) – Bel, Cláudia Sigilião, Rafael Osório, Suylan, Hélvia, Magda, Raísa, Victor Hugo, Santiago, Zilda, Eloísa, Rubens e Agnaldo, pela RE-união sempre que necessário, pela partilha e pelo espírito de equipe demonstrado na discussão do prazo final do curso.

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

Aos funcionários do Departamento de Sociologia, Evaldo, Abílio, Samuel e Edilma, sempre prestativos nas horas mais precisas.

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

À CNTE, na pessoa do Sr. Marcelo do Setor Administrativo, pela presteza no atendimento às solicitações de documentos.

Ao Hélio do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP/MEC) pela colaboração com os dados sobre docentes da Educação Básica.

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

À companhia sociológica, amigável e afetuosa de Graziela Jacinto Lara.

Aos amigos e amigas, pares no fazer profissional e acadêmico, Pedro Henrique, Eduardo Zen, Arquimedes, Isamara Martins, Iracema, Guilherme, Pedro Lacerda, Kattia Amin, Raphael Seabra, Jaqueline Garza, Graziela Lara, Maria Helena, Robson Camara, Aldo Antônio, Magda Lúcio e Dijaci David.

Aos amigos e amigas do Projeto Cinepopular da Ceilândia por reavivar-me a militância social e política e pelo debate constante nas atividades do projeto, especialmente, ao Gilberto Ribeiro, Sandra Cordeiro e Madalena Torres.

Ao amigo Fabiano Rocha, especialista em informática, pelas orientações e formatação do texto.

Aos amigos de sempre, das emoções, do convívio, das alegrias, mas também das aflições, das amarguras e das tristezas, Chico Gois, Maria do Rosário, Luiz Alves, Adão Costa, Marcelo Chaves, Shirlei Daudt, Ana Soares, Aparecida Divina, Flora Gules, Maria Carrero, Antônio Alves, Kênia Cláudia, Patrícia Barroso, Carmem Verônica, Patrícia Helena, Paulo Henrique, Adriano Bezerra e Dona Lurdes.

Aos colegas professores do Centro de Ensino Médio 01 do Núcleo Bandeirante: Aleida Teresinha, Sêmea Assaf, Nilce Maria, Rubens Memória, Elielma, Sílvio Romero, Jorge Antônio, Marlon, Ana Paula, Iracema, Dalton.

Ao Antônio Marcos (Cor Di Ébano) pelo acolhimento em terras lusitanas, pelo companherismo no transcurso de quatro meses.

À Lieda, brasileira que mora em Portugal, pelo acolhimento no “velho mundo”, pela companhia e pela colaboração com os livros.

Aos colegas do “além-mar”, que estimularam o conhecimento, a aprendizagem, o convívio e a alegria, Bernadete Bittencourt, Giuliana Santos, Regiane, Meire Helena, Tereza Lima. E aos colegas que estiveram em trânsito pelos países ibéricos: Adailton, Ilzver, Fernanda, Zenilde Porto, Rosebel. Também à portuguesa Fernanda, ao Daniel, ao angolano Cadete, ao Max e à Sara pelo convívio em Portugal.

Àqueles e Àquelas que me concederam entrevista no Rio de Janeiro. E também àqueles e àquelas que me concederam entrevista em Portugal. Que não são anônimas e anônimos, mas co-partícipes desta pesquisa.

À alagoana Dinah que gentilmente leu as linhas aqui desenvolvidas com o objetivo de sanar erros e imperfeições.

À FENPROF e à FNE e seus sindicatos filiados por proporcionarem o acesso aos seus dirigentes e professores filiados, bem como pela cessão de documentos, revistas, boletins, jornais e contatos.

Aos não mencionados neste agradecimento, me resta citar Drummond: “*não há falta na ausência. A ausência é um estar em mim*”.



## LISTA DE TABELAS, QUADROS, FIGURAS E GRÁFICOS

- TABELA 01 – Distribuição da Jornada de Trabalho dos educadores brasileiros em 10 Estados da Federação. Brasil, 2002.
- TABELA 02 – Presença dos componentes da Síndrome de *Burnout* entre os educadores brasileiros. Brasil, 1999.
- TABELA 03 – Distribuição salarial dos professores em 10 estados. Brasil, 2002.
- TABELA 04 – Número de professores no Brasil, divididos por sexo, em 1907.
- TABELA 05 – Distribuição de professores por gênero e nível/modalidade de ensino no Brasil, 1999
- TABELA 06 – Quantidade de professores da Educação Básica por Região, divididos por sexo, Brasil. 2007.
- QUADRO 01 – Quadro do Associativismo Docente da Educação Básica no Brasil, 1901-1931.
- TABELA 07 – Ocorrência de greves no Rio de Janeiro, em dados absolutos, segundo os ciclos econômicos entre 1891 e 1937.
- TABELA 08 – Greves de Trabalhadores no Rio de Janeiro, em números absolutos, segundo os motivos.
- TABELA 09 – População dos Estados do Brasil em 1872, 1890, 1900 e 1920.
- TABELA 10 – Número de escolas, população escolar, número de docentes, matrícula e frequência, por sexo, em cada Estado, em 1907.
- QUADRO 02 – Ensino Primário, Público e Particular, em 1907
- TABELA 11 – Quantitativo de professores da educação primária pública e privada, em números absolutos e divididos por sexo, na transição da Monarquia para a República, Brasil.
- TABELA 12 – Número de professores no Brasil, divididos por sexo, setor público e setor privado, em 1907.
- TABELA 13 – Número de escolas e Conclusão de Curso no ensino Primário e Secundário, em 1907.
- QUADRO 03 – Número de escolas e Conclusão de Curso no ensino Primário e Secundário, em 1907.
- TABELA 14 – População, absoluta e relativa, nas zonas urbana e rural Rio de Janeiro, de 1821 a 1920.

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

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

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

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

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

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

GRÁFICO 01 – Classes de Palavras Referentes ao Campo Comum

GRÁFICO 02 – Projeção das palavras, classes e variáveis gerados pelo Programa ALCESTE

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

## LISTA DE ANEXOS

- ANEXO 01 – Roteiro das Entrevistas
- ANEXO 02 – Termo de Esclarecimento Livre e Esclarecido
- ANEXO 03 – Palavras Seleccionadas nas Classes Relativas ao Campo Comum das Representações
- ANEXO 04 – Aspectos Técnicos do Programa Alceste
- ANEXO 05 – Decreto N° 19770 de 19 de Março de 1931
- ANEXO 06 – Filiação e Foto de um dos Fundadores do SINPRO-Rio, David José Pérez
- ANEXO 07 – Estabelecimentos de Ensino Particular, Rio de Janeiro (1931-1948)
- ANEXO 08 – Diretorias do SINPRO-Rio (1931-1949)
- ANEXO 09 – Foto da Primeira Diretoria do SINPRO-Rio, 1931
- ANEXO 10 – Foto da Diretoria do SINPRO-Rio em 1942
- ANEXO 11 – Foto da Campanha Salarial do SINPRO-Rio em 1964.
- ANEXO 12 – Exemplar do Periódico Português “*Jornal da Associação dos Professores*”, de 1858

## LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

- ABE - Associação Brasileira de Educação
- ABI - Associação Brasileira de Imprensa
- ABNT - Associação Brasileira de Normas Técnicas
- ABPPSP - Associação Beneficente do Professorado Público de São Paulo
- AFC - Análise Fatorial de Correspondência
- ALCA - Área de Livre Comércio das Américas
- ALCESTE - *Analyse Lexicale par Contexte d'un Ensemble de Segments de Texte*
- AMORJ – Arquivo da Memória Operária do Rio de Janeiro
- ANDES-SN - Associação Nacional de Docentes do Ensino Superior – Sindicato Nacional
- ANPEd - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
- AOERJ - Associação de Orientadores Educacionais do Rio de Janeiro
- APEG - Associação dos Professores do Estado da Guanabara
- APENOPE - Associação dos Professores do Ensino Oficial de Pernambuco
- APEOESP - Associação dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo
- APERJ - Associação dos Professores do Estado do Rio de Janeiro
- APESNOESP - Associação dos Professores do Ensino Secundário e Normal Oficial do Estado de São Paulo
- APPMG - Associação das Professoras Primárias de Minas Gerais
- ASSERJ - Associação de Supervisores Educacionais do Rio de Janeiro
- CDP - Comissão Directiva Provisória
- CEA - Confederação dos Educadores Americanos
- CEAPE - Centro de Estudos e Atualização em Política e Educação
- CEDEC - Centro de Estudos de Cultura Contemporânea
- CEDES - Centro de Estudos em Educação e Sociedade
- CEP - Centro Estadual de Professores
- CEPE - Centro Estadual dos Profissionais de Educação
- CES - Confederação Européia dos Sindicatos
- CGT - Confederação Geral do Trabalho
- CGTB - Confederação Geral do Trabalho do Brasil
- CGTP-IN - Confederação Geral dos Trabalhadores Portugueses – Intersindical

CHD - Classificação Hierárquica Descendente  
CIP - Comissão Instaladora Provisória  
CMOPE - Confederação Mundial das Organizações de Profissionais de Ensino  
CNTE – Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação  
CONCLAT - Coordenação Nacional das Classes Trabalhadoras  
CONTAG - Confederação Nacional dos Trabalhadores da Agricultura  
CONTEE - Confederação Nacional dos Trabalhadores em Estabelecimentos de Ensino  
CPB - Confederação do Professorado Brasileiro (RJ)  
CPB - Confederação dos Professores do Brasil  
CPEU - Comissão Pró-Entidade Única dos Professores  
CPP - Centro do Professorado Paulista  
CPPB - Confederação dos Professores Primários do Brasil  
CPPP - Centro do Professorado Primário de Pernambuco  
CSEE - Comité Sindical Europeu da Educação  
CTB - Confederação dos Trabalhadores do Brasil  
CUT – Central Única dos Trabalhadores  
FENASE - Federação Nacional dos Supervisores Educacionais  
FENOE - Federação Nacional dos Orientadores Educacionais  
FENPROF – Federação Nacional dos Professores  
FESAP - Frente Sindical da Administração Pública  
FETEERJ - Federação Estadual dos Trabalhadores em Estabelecimentos de Ensino  
FEUFF - Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense  
FISE - Federação Internacional Sindical do Ensino  
FITEE - Federação Interestadual de Trabalhadores em Estabelecimentos de Ensino  
FMI – Fundo Monetário Internacional  
FNE - Federação Nacional da Educação  
FNSP - Fundação da Federação Nacional dos Sindicatos de Professores  
FSI - Fórum dos Sindicatos Independentes  
GATS - Acordo Geral de Comércio e Serviços  
GEPDES - Grupo de Estudos do Pessoal Docente do Ensino Secundário  
GEPT - Grupo de Estudos e Pesquisa sobre o Trabalho (SOL/UnB)  
IE – Internacional da Educação  
IPPP - Instituto de Professores Públicos e Privados  
ISCHE - International Standing Conference for the History of Education

ISEG – Instituto Superior de Economia e Gestão  
IUPERJ - Instituto Universitário de Pesquisa do Rio de Janeiro  
MEC - Ministério da Educação  
MEP - Movimento de Emancipação do Proletariado  
MIA - Movimento Intersindical Antiarrocho  
MNR – Movimento Nacional Revolucionário  
MR-8 – Movimento Revolucionário 08 de outubro  
MRPP - Movimento Reorganizativo do Partido do Proletariado  
MTIC - Ministério do Trabalho, Indústria e Comércio  
MUP - Movimento de União dos Professores  
MUT - Movimento Unificador dos Trabalhadores  
NEDDATE - Núcleo de Estudos, Documentação e Dados sobre Trabalho e Educação  
OMC - Organização Mundial do Comércio  
PC do B – Partido Comunista do Brasil  
PCB - Partido Comunista Brasileiro  
PCC - Plano de Cargos e Salários  
PDT - Partido Democrático Trabalhista  
PMDB – Partido do Movimento Democrático Brasileiro  
PS - Partido Socialista  
PSB - Partido Socialista Brasileiro  
PT – Partido dos Trabalhadores  
PUA – Pacto de Unidade e Ação  
PUC – Pontifícia Universidade Católica  
REDESTRADO - Rede de Estudos sobre Trabalho Docente  
RESEAU - Recherches et Études sur le Syndicalisme Enseignant et les Associations  
Universitaires  
SBPC – Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência  
SDPAçores - Sindicato democrático dos Professores dos Açores  
SDPGL - Sindicato Democrático dos Professores da Grande Lisboa  
SDPMadeira - Sindicato Democrático dos Professores da Madeira  
SDPSul - Sindicato Democrático do Sul  
SEP - Sociedade Estadual dos Professores  
SEPE/RJ - Sindicato Estadual dos Profissionais de Educação do Rio de Janeiro  
SEPE/RJ - Sindicato Estadual dos Profissionais de Educação do Rio de Janeiro

SINDEP - Sindicato Democrático dos Professores  
SINDLEP - Sindicato Nacional dos Delegados e Subdelegados Escolares  
SINPRO-Rio - Sindicato dos Professores do Município do Rio de Janeiro e Região  
SNESUP - Sindicato Nacional do Ensino Superior  
SNPL - Sindicato Nacional dos Professores Licenciados  
SPCL - Sindicato dos Professores das Comunidades Lusíadas  
SPE - Sindicato dos Professores no Estrangeiro  
SPGL - Sindicato dos Professores da Grande Lisboa  
SPLIU - Sindicato Nacional dos Professores Licenciados pelos Politécnicos e  
Universidades  
SPM - Sindicato dos Professores da Madeira  
SPN - Sindicato dos Professores do Norte  
SPRA - Sindicato dos Professores da Região Açores  
SPRC - Sindicato dos Professores da Região Centro  
SPZN - Sindicato dos Professores da Zona Norte  
SPZNCentro - Sindicato dos Professores da Zona Centro  
SPZS - Sindicato dos Professores da Zona Sul  
STAAE Centro - Sindicato dos Técnicos Administrativos e Auxiliares de Educação da  
Zona Centro  
STAAE Sul e Reg. Autónomas - Sindicato dos Técnicos Administrativos e Auxiliares  
da Educação da Zona Sul  
STAAE Zona Norte - Sindicato dos Técnicos Administrativos e Auxiliares da Educação  
da Zona Norte  
STF - Supremo Tribunal Federal  
UC - Unidade de Contexto  
UCE - Unidades de Contexto Elementar  
UCI - Unidades de Contexto Inicial  
UDN - União Democrática Nacional  
UECIRJ - União dos Educadores da Cidade do Rio de Janeiro  
UEDF - União dos Educadores do Distrito Federal  
UERJ - Universidade do Estado do Rio de Janeiro  
UFF - Universidade Federal Fluminense  
UGT - União Geral dos Trabalhadores  
UNATE - União Nacional dos Trabalhadores em Educação

UPE - União dos Professores Estaduais

UPP - União dos Professores Primários

UPPDF - União dos Professores Primários do Distrito Federal

UPPEG - União dos Professores Primários do Estado da Guanabara

UPPES - União dos Professores Primários Estaduais;

UPPES - União dos Professores Públicos no Estado

UPRJ - União dos professores do Rio de Janeiro

UTE - União dos Trabalhadores em Educação de Minas Gerais

UTL – Universidade Técnica de Lisboa



## RESUMO

O sindicalismo operário surge no século XIX e se desenvolve com grandes mobilizações sociais durante as primeiras décadas do século XX no Rio de Janeiro. Registra-se, neste período, a existência de greves que envolveram diversas categorias profissionais. E o setor educacional como se encontrava? As condições da escola pública eram precárias, o analfabetismo alarmente e a profissão de professor desvalorizada, devido à existência de poucas escolas oficiais. O estímulo ao ingresso no ensino superior pelas camadas mais abastadas da sociedade à época, motivava a proliferação do ensino particular. Diante de tais fatos, o estudo averiguou se a formação da organização sindical docente da educação básica no Rio de Janeiro foi tardia comparativamente à estruturação das organizações sindicais operárias, tarefa que exige reconstruir a origem do sindicalismo docente e as condições de sua emergência. Para a consecução do objetivo da análise da formação tardia ou não do sindicalismo docente foram realizados pesquisa documental e levantamento de dados primários e secundários. Foram feitas entrevistas em profundidade com 18 sujeitos com vinculação direta ou indireta ao sindicalismo docente da educação básica no Rio de Janeiro, dirigentes sindicais, ex-dirigentes e professores com atuação tanto no Sindicato dos Professores do Município do Rio de Janeiro e Região (SINPRO-Rio), quanto no Sindicato Estadual dos Profissionais da Educação do Rio de Janeiro (SEPE/RJ). Desenvolveu-se um repertório teórico-empírico que abrangeu discussão sobre a identidade social do professor, a proletarização do trabalho docente e trabalho por vocação, o panorama histórico e sociológico do sindicalismo operário brasileiro, o percurso do associativismo e da formação da perspectiva sindical no Brasil, a tessitura social, política, econômica e educacional do Rio de Janeiro nos últimos momentos do período monárquico até as primeiras décadas do período republicano. A discussão sobre a identidade social do professor serviu para embasar a posição desta categoria quanto à classificação como “trabalhador”. Porém, o que se verificou foi à existência de ambigüidades. A tese da proletarização dos professores ganha força na atualidade com a intensificação do trabalho docente e o alargamento da condição de assalariado. Na análise dos dados das entrevistas utilizou-se o programa ALCESTE e a abordagem tridimensional do sociólogo francês Doise, que apresenta três fases ou hipóteses de análise: existência de um campo comum nos discursos dos sujeitos, diferenças individuais ou grupais e ancoragem dessa diferenças. No campo comum, os sujeitos revelaram a imprescindibilidade do sindicato para o reconhecimento e valorização da categoria. Já nas diferenças grupais averiguou-se que o grupo de professores com história de filiação ao sindicalismo docente do ensino público destacou que a identidade social do professor passa pela classificação da categoria como classe trabalhadora e apresentou um sindicalismo mais ativo e mobilizador. Para este grupo o trabalho por vocação contribuiu significativamente para a demora na organização sindical da categoria. O grupo de professores com história de filiação ao sindicalismo docente do ensino privado apresentou uma visão mais imobilista da categoria, destacando aspectos da sua própria história de militância, em que prevaleceu o personalismo e o centralismo de decisões. A ancoragem vinculou-se com a história de formação do dirigente sindical, da sua percepção sobre sindicalismo e educação e de sua vinculação ao tipo de sindicato, se atrelado à estrutura sindical oficial ou não. Os resultados da pesquisa apontaram para a existência de multifatores impeditivos para a organização sindical do professores da rede pública no Rio de Janeiro: ambigüidade da identidade social da profissão de professor; baixa densidade de professores; elitismo dos professores na primeira República; enquadramento sindical e ausência de sindicalismo autônomo; concepção de

vocação, missão ou dom para o exercício do magistério; desorganização estrutural do ensino público, sua desvalorização pelo Estado e limitação legal do Estado para a organização sindical no serviço público. Percebeu-se uma similitude no percurso da organização sindical entre o Rio de Janeiro e Portugal. Nas duas localidades o mutualismo favoreceu a formação da forma-sindicato entre os docentes, com a diferença que em Portugal ele inicia-se na segunda metade do século XIX e no Rio de Janeiro no começo do século XX. No Rio de Janeiro a primeira organização sindical docente surge em 1931 com os professores do ensino secundário da rede privada. Já em Portugal ela surge em 1911 com o Sindicato dos Professores Primários do ensino oficial no Porto. Nas duas localidades o movimento sindical docente ganha amplitude após os anos de 1970.

Palavras-chaves: sindicalismo; sindicalismo docente; trabalho docente; identidade social; identidade profissional.

## ABSTRACT

Labor unionism in Rio de Janeiro, Brazil, appeared in the 19<sup>th</sup> Century and increased during the first decades of the 20<sup>th</sup> Century with great social mobilizations. In that period, the occurrence of strikes which involved various professional categories was recorded. What was the situation of the educational sector? Public school conditions were precarious, illiteracy was alarming, and the profession of teacher devaluated, due to scarcity of official schools. Stimulus to admission into higher education by the most prosperous strata of society of that time motivated the proliferation of private education. Before these facts, the study investigated whether the development of union organization of elementary education teaching in Rio de Janeiro was behindhand in comparison to the structuring of labor union organizations, a task that demands reconstructing the origins of teaching unionism and conditions of its emergency. For attainment of the objective of analysis on whether or not that development had been behindhand, a documental research and a survey of elementary and secondary data were accomplished. Thorough interviews with 18 subjects linked directly or indirectly with unionism of elementary education teaching in Rio de Janeiro were made, among which were union directors, ex-directors, and teachers, acting both in the Union of Teachers of the City of Rio de Janeiro and Region (Sinpro-Rio) and the State Union of Professionals of Education of Rio de Janeiro (SEPE/RJ). A theoretical-empirical repertory was developed, which comprehended: debate on social identity of the teacher; proletarianization of teaching and vocational labor; historical and sociological panorama of Brazilian labor unionism; socio-historical course of associative unionism and development of union perspective in Brazil; social, political, economical, and educational compass of Rio de Janeiro from the last moments of the monarchic period to the first decades of the republican period. The debate on social identity of the teacher served to base the position of this category regarding one's classification as "laborer". However, occurrence of ambiguities was verified. The thesis on the proletarianization of teachers is strengthened nowadays with intensification of the teaching work and enlargement of the condition of salaried employee. In the analysis of data from the interviews, the ALCESTE program and the tridimensional approach by French sociologist Doise were used; the latter presents three phases or hypotheses of analyses: occurrence of a common field in the speeches of subjects; individual or group differences; anchorage of these differences. In the common field subjects expressed the indispensability of the union for acknowledgement and appreciation of the category. Now in group differences it was attested that the group of teachers with a history of connection with teaching unionism from the public network accentuated that the social identity of the teacher undergoes classification of the category as working class and presented a more active and mobilizing unionism. For this group, vocational labor significantly contributed to slowness in the union organization of the category. The group of teachers with a history of connection with teaching unionism from the private network presented a more conservative view of the category, accentuating aspects of their own history of militancy, in which personalism and centralism of decisions prevailed. The anchorage was linked to the history of development of the union director, his/her perception of unionism and education, and his/her connection with the type of union, whether or not tied to the official union structure. Results of the research also pointed out the occurrence of multiple impeditive factors for union organization of teachers from the public network in Rio de Janeiro: ambiguity of social identity of the profession of teacher; low density of teachers; elitism of teachers in the first Republic; union conformity and lack of autonomous unionism;

concept of vocation, mission or gift for the practice of teaching; structural disorganization of public teaching and its devaluation by the State; and legal limitation of the State for union organization in public service. A similarity between Rio de Janeiro and Portugal in the course of union organization was observed. In both places mutualism favored the development of the union pattern among teachers, the difference being that in Portugal it was initiated in the second half of the 19<sup>th</sup> Century, and in Brazil in the beginning of the 20<sup>th</sup> Century. In Rio de Janeiro, the first teaching union organization appeared in 1931, with teachers from secondary schools of the private network. Now in Portugal, it appeared in 1911 with the Union of Elementary Teachers from the public network in Porto. In both places the union movement attained broadness after the 70s.

Key words: unionism; teaching unionism; teaching labor; social identity; professional identity.

## RÉSUMÉ

Le syndicalisme ouvrier apparaît dans le XIXe siècle et il se développe à partir des grandes mobilisations sociales pendant les premières décennies du XXe siècle à Rio de Janeiro. On enregistre, dans cette période, l'existence de grèves auxquelles diverses catégories professionnelles participaient. Et la branche de l'éducation, comment était-elle? Les conditions de l'école publique étaient précaires, l'analphabétisme alarmant et la profession d'enseignant dévalorisée en raison de l'existence d'un petit nombre d'écoles officielles. Le stimulus à l'admission dans l'enseignement supérieur des couches plus aisées de la société de l'époque a entraîné la prolifération de l'enseignement privé. Étant donné les faits, l'étude a recherché si la formation de l'organisation syndicale enseignante de l'éducation basique à Rio de Janeiro a été tardive comparativement à la structuration des organisations syndicales ouvrières, une tâche qui exige reconstruire les origines du syndicalisme enseignant et les conditions de son émergence. A fin d'aboutir à l'objectif de l'analyse de la formation tardive ou pas, une recherche documentaire a été réalisée à partir du recueil de données primaires et secondaires. Des interviews ont été réalisées en profondeur avec 18 sujets liés directement ou indirectement au syndicalisme enseignant de l'éducation basique à Rio de Janeiro, parmi des directeurs syndicaux, ex-dirigeants et enseignants en activité tant auprès du Syndicat des Enseignants de la Ville de Rio de Janeiro et Région (Sinpro-Rio), qu'auprès du Syndicat de l'état des Professionnels de l'Éducation de Rio de Janeiro (SEPE/RJ). On a utilisé un répertoire théorique-empirique comprenant le débat sur l'identité sociale de l'enseignant; le panorama historique et sociologique du syndicalisme ouvrier brésilien; le parcours de l'associativisme et de la formation de la perspective syndicale au Brésil; la tessiture sociale, politique, économique et educationnelle à Rio de Janeiro pendant les derniers moments de la période monarchique jusqu'aux premières décennies de la période républicaine. Le débat sur l'identité sociale de l'enseignant a servi pour donner fondement à la position de cette catégorie en ce qui concerne son classement en tant que "employer". Cependant, on a vérifié l'existence des ambiguïtés. La thèse de la prolétarianisation des enseignants gagne force dans l'actualité avec l'intensification du travail enseignant et l'élargissement de la condition du salariat. Pour l'analyse des données des interviews, il a été utilisé le programme ALCESTE et méthodologiquement, l'abordage tridimensionnel du sociologue français Doise qui présente trois phases ou hypothèses d'analyse: l'existence d'un champ commun aux discours des sujets; différences des prises de positions des individus ou des groupes et l'ancrage de ces différences. Dans le champ commun, les sujets ont révélé le rôle décisif du syndicat pour la reconnaissance et évaluation de la catégorie. En ce qui concerne les différences prises de positions des groupes, il a été remarqué que le groupe d'enseignants qui avait une histoire de filiation au syndicalisme enseignant a mis en relief que l'identité sociale de l'enseignant passe par une classification de la catégorie comme une classe travailleuse et il a présenté un syndicalisme plus actif et mobilisateur. Pour ce groupe, le travail suivant la vocation contribue de façon significative au retard dans l'organisation syndicale de la catégorie. Le groupe d'enseignants qui avait une histoire de filiation au syndicalisme enseignant privé a présenté une vision plus immobiliste de la catégorie misent en relief des aspects de sa propre histoire de militance dans laquelle le personnalisme et le centralisme des décisions ont prévalu. L'ancrage s'est lié à l'histoire de formation du dirigeant syndical, de sa perception de syndicalisme et de l'éducation et son lien avec un type de syndicat si d'une structure officielle ou pas. Les résultats de la

recherche indiquent l'existence de multiples facteurs empêchant l'organisation syndicale des enseignants du système d'enseignement public à Rio de Janeiro: l'ambiguïté de l'identité sociale de la profession d'enseignant; une basse densité d'enseignants ; un nombre excessif d'écoles privées; désorganisation structurelle de l'enseignement public et sa dévalorisation par l'État et; la limitation légale de l'État en ce qui concerne l'organisation syndicale dans le service public. On a remarqué une similitude dans le parcours de l'organisation syndicale entre Rio de Janeiro et le Portugal. Dans les deux localités, le mutualisme a favorisé la formation de la forme-syndicat parmi les enseignants, à la différence du Brésil, au Portugal, il s'initie dans la seconde moitié du XIXe siècle et au Brésil, au début du XXe siècle. Au Rio de Janeiro, la première organisation syndicale enseignante apparaît en 1931 avec le Syndicat des Enseignants de L'enseignement Secondaire du système privé. Au Portugal, elle apparaît en 1911 avec le Syndicat des Enseignants de L'enseignement primaire du système officiel à Porto. Dans les deux localités, le mouvement syndical gagne en amplitude après les années 1970.

Mots-clés : syndicalisme ; syndicalisme enseignant ; travail enseignant ; identité sociale ; identité professionnelle.

## SUMÁRIO

<b>I- INTRODUÇÃO .....</b>	<b>.01</b>
<b>CAPÍTULO 1 - A SINGULARIDADE DO TRABALHO NÃO-MATERIAL DO DOCENTE E A POSIÇÃO DE CLASSE DO PROFESSOR.....</b>	<b>13</b>
1.1. A Identidade Social da Profissão de Professor.....	13
1.2. Proletarização do Trabalho Docente.....	19
1.3. Trabalho por vocação: estereótipo do Magistério .....	31
<b>CAPÍTULO 2 - PANORAMA HISTÓRICO E SOCIOLÓGICO DO SINDICALISMO BRASILEIRO.....</b>	<b>42</b>
2.1. Primórdios da Organização Sindical Operária Brasileira.....	42
2.2. Relação do Sindicalismo com o Estado ou Período de Controle e Subordinação (1930-1945) .....	45
2.3. Mobilização Sindical sob Impulso Populista (1945-1964).....	48
2.4. Repressão Excessiva ao Sindicalismo (1964 – 1980).....	53
2.5. Advento do Novo Sindicalismo (1980 em diante).....	54
<b>CAPÍTULO 3 - SINDICALISMO DOCENTE NO BRASIL.....</b>	<b>60</b>
3.1. Teorias Clássicas do Sindicalismo .....	60
3.2. O Sindicalismo Docente no Brasil.....	66
3.3. Origem do Associativismo Docente no Brasil (1901-1931).....	69
3.4. Expansão do Associativismo Docente.....	73
3.5. Repressão ao Associativismo Docente e a Transição ao Sindicalismo .....	75
3.5. Novo Sindicalismo e Sindicalismo de Movimento Social .....	80

<b>CAPÍTULO 4 - ORIGEM E DESENVOLVIMENTO DO SINDICALISMO</b>	
<b>DOCENTE DA EDUCAÇÃO NÃO-SUPERIOR EM</b>	
<b>PORTUGAL .....</b>	<b>85</b>
4.1. Disputa entre Católicos e Anarquistas (1901-1933).....	92
4.2. Expansão do Associativismo e Impedimento do Sindicalismo	
Docente (1933-1974).....	99
4.3. Período Pós-Revolucionário (25 de abril de 1974) aos Dias Atuais.....	108
4.4. Cronologia do Associativismo/Sindicalismo Docente da	
Educação Não-Superior em Portugal .....	115
<b>CAPÍTULO 5 - O SINDICALISMO DOCENTE NA EDUCAÇÃO BÁSICA DO</b>	
<b>RIO DE JANEIRO .....</b>	<b>121</b>
5.1. O Rio de Janeiro na Transição da Monarquia para a República:	
Movimento Operário e Contexto Socioeconômico .....	121
5.2. Condições Sociodemográficas e Contexto Educacional nos Fins	
da Monarquia e Início da República.....	126
5.3. Ação Coletiva no Campo Educacional em Fins do Século XIX e	
Início do Século XX .....	141
5.4. O Sindicato dos Professores do Município do Rio de Janeiro e Região -	
Sinpro-Rio: Nascimento de um Sindicato da Iniciativa Privada sob o	
Enquadramento Sindical Getulista .....	145
5.5. O Sindicato Estadual dos Profissionais de Educação do Rio de	
Janeiro (SEPE/RJ): Organização Sindical dos Professores	
Públicos .....	154
5.6. Cronologia do Associativismo/Sindicalismo Docente	
no Rio de Janeiro.....	160
<b>CAPÍTULO 6 – DESENVOLVIMENTO DO TRABALHO DE CAMPO.....</b>	<b>164</b>
<b>PARTE I - METODOLOGIA E ANÁLISE DA PESQUISA</b>	
<b>DE CAMPO. ....</b>	<b>164</b>
6.1. Condições e Procedimentos para o Levantamento dos Dados .....	164
6.2. Procedimentos de Análise dos Dados.....	169
6.2.1. Alceste: Aspectos Teóricos e Metodológicos.....	169



6.2.2. Pesquisa Qualitativa: Entrevista Individual em Profundidade, Análise de Conteúdo e Pesquisa Documental .....	175
6.3. Abordagem Tridimensional de Doise.....	179
<b>PARTE II - RESULTADOS E DISCUSSÃO .....</b>	<b>182</b>
<b>1ª FASE: ANÁLISE DO CAMPO COMUM DOS DISCURSOS DOS PARTICIPANTES DA PESQUISA.....</b>	<b>182</b>
A) Constituição da Identidade da Profissão de Professor e do Sindicalismo Docente.....	185
B) Formação e Cotidiano dos Dirigentes Sindicais.....	189
<b>2ª FASE: ANÁLISE DAS DIFERENÇAS GRUPAIS DOS DISCURSOS DOS INFORMANTES.....</b>	<b>192</b>
GRUPO I - Professores com História de Filiação ao Sindicalismo Docente do Ensino Público.....	196
GRUPO II - Professores com História de Filiação ao Sindicalismo Docente do Ensino Privado.....	205
<b>3ª FASE - ANÁLISE DA ANCORAGEM DAS DIFERENÇAS GRUPAIS.....</b>	<b>208</b>
<b>CONCLUSÃO.....</b>	<b>215</b>
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....</b>	<b>225</b>
<b>ANEXOS .....</b>	<b>243</b>

# INTRODUÇÃO

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

## 1. MOTIVAÇÕES, INTERESSES E PROBLEMA DE PESQUISA

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

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

Daí surgiu o projeto de pesquisa pautado no critério da densidade docente em grandes centros urbanos, como é o caso da escolha do trabalho empírico na cidade do Rio de Janeiro e de São Paulo<sup>1</sup>, inicialmente. Também nestes dois estados ocorreram grandes mobilizações da classe operária em meados do século XX, época que será bastante evidenciada neste estudo. Duas escolhas se estabeleceram para o desenvolvimento deste trabalho: a primeira foi o Estado do Rio de Janeiro e a segunda, a educação básica. A opção por este nível de ensino se deve à proposta do projeto de pesquisa e também à grande representação que os docentes deste nível detêm no país, sendo a maior no campo da Educação. A Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE) que agrupa os sindicatos da educação básica da rede pública tem, em

---

<sup>1</sup> O estudo do sindicalismo docente da educação básica em São Paulo ficou sob a responsabilidade da doutoranda Hέλvia Leite Cruz.

2008, na sua base social cerca de 960 mil representados, congrega 36 sindicatos estaduais filiados e é a segunda maior Confederação filiada à Central Única dos Trabalhadores (CUT)<sup>2</sup>. Já a Confederação Nacional dos Trabalhadores nos Estabelecimentos de Ensino (CONTEE), que representa os sindicatos dos professores e técnico-administrativos da educação privada de todo o País, do ensino infantil ao superior, congrega 68 sindicatos e 06 federações filiados, envolvendo cerca de 500 mil trabalhadores da educação<sup>3</sup>.

Foram formuladas as seguintes questões iniciais para investigação: o surgimento do sindicalismo docente no Estado do Rio de Janeiro foi tardio em relação ao sindicalismo operário? Se confirmada essa tendência surgem novas questões para análise: como explicar esse caráter tardio do sindicalismo docente entre os cariocas? Por que os docentes da educação básica no Rio de Janeiro demoraram tanto para se organizar sindicalmente? Que fatores explicam a organização tardia de sindicatos docentes na “Cidade Maravilhosa”<sup>4</sup>? Noutras palavras, como aconteceu a formação do *ethos*<sup>5</sup> profissional do docente, por exemplo, a maneira pela qual é percebida a profissão do docente, que identidade social assume o professor na sociedade brasileira, se este profissional é ou não um trabalhador assalariado e em que consiste o estereótipo de trabalho por vocação no magistério.

Em que medida as questões suscitadas acima constituem efetivamente problemas relativos ao conhecimento sobre a dinâmica do sindicalismo docente e não representam apenas a descrição do percurso histórico do fenômeno, o que em si já seria um grande objetivo de estudo? Com efeito, a literatura clássica sobre sindicalismo bem como sobre movimentos sociais e ações de classe operam com uma dupla visão. Tanto o sindicalismo, quanto os movimentos sociais e as ações de classe dependem de condições objetivas e concretas, entre elas a densidade demográfica e a condição proletária da categoria e da classe, apenas para citar algumas. Isto quer dizer que não existe sindicalismo enquanto não houver uma base relativamente grande de membros

---

<sup>2</sup> A CNTE. Disponível em [www.cnte.org.br](http://www.cnte.org.br). Acesso em: 10 de janeiro de 2008.

<sup>3</sup> Quem Somos. Disponível em <http://www.contee.org.br/apre.asp>. Acesso em: 10 de janeiro de 2008.

<sup>4</sup> De acordo com o *Dicionário Universal de Curiosidades* (Toledo, 1966:433), foi o escritor Coelho Neto quem primeiramente denominou o Rio de Janeiro como "cidade maravilhosa", num artigo publicado em 1908 no jornal *A Notícia*, onde enaltecia as belezas e os contornos da cidade. Posteriormente, o compositor André Filho se inspirou na crônica de mesmo título para criar a marcha que não só representou um dos grandes sucessos do carnaval de 1935, como também acabou se tornando o Hino Oficial do Estado da Guanabara (hoje Rio de Janeiro).

<sup>5</sup> É um termo genérico, que designa caráter cultural ou social de um grupo ou sociedade e representa a totalidade dos traços característicos pelo qual um grupo se individualiza e se diferencia dos outros (Honigmann, 1987).

assalariados da categoria em questão. A constituição do trabalho assalariado na categoria docente de forma significativamente grande é condição geral enfatizada pela literatura. Mas o trabalho assalariado é também pré-condição para o associativismo de tipo mutualista. Logo, é importante acrescentar um outro lado da moeda, a saber, a questão da formação de uma consciência na qual tenha espaço uma autocompreensão de que seja importante participar conjuntamente de entidades que defendem o trabalho da própria categoria e que defendem as políticas públicas de educação. O abandono de uma subjetividade na qual pode caber a idéia de associativismo mutualista e a construção de uma outra em que se vislumbra a possibilidade de o ator construir um sindicato é uma condição teoricamente indispensável para a construção de sindicatos em qualquer categoria profissional.

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

## **2. METODOLOGIA, HIPÓTESE, OBJETIVOS E ESTRUTURAÇÃO DA TESE**

Esta tese se insere na linha de pesquisa de Sociologia do Trabalho, mas também na perspectiva teórico-metodológica da Sociologia Histórica e da Sociologia da Educação. No desenvolvimento deste trabalho é possível perceber, para além dos pressupostos teóricos e metodológicos, o modo explícito da inter-relação entre os relatos e acontecimentos históricos e a análise.

Na abordagem referente à Sociologia do Trabalho o panorama sociológico e histórico do sindicalismo no Brasil e a teoria clássica deste fenômeno são analisados e associados à perspectiva do sindicalismo docente. Sendo assim, o sindicalismo operário serve de paradigma para, depois, focar o mutualismo no campo educacional e o sindicalismo docente.

A análise que subjaz à Sociologia Histórica encontra-se no processo sociohistórico de constituição da memória social da organização sindical dos professores e o levantamento histórico dos contextos social, educacional, político e

econômico das épocas analisadas. Numa breve análise sobre esta área do conhecimento sociológico é possível dizer que a relação Teoria/História foi articulada pelos autores clássicos da Sociologia. Para Weber (1994), grande parte do trabalho de tipificação, ou seja, de generalização nas Ciências Sociais, pressupõe a contribuição da História. Na abordagem durkheimiana, que consiste em tratar os fatos sociais como coisa, a ênfase é dada à força institucional da memória coletiva, à duração, à continuidade e à estabilidade. Durkheim, assim como Halbwachs (2004), não vê na memória coletiva uma imposição, uma forma específica de dominação ou violência simbólica, mas que acentua a coesão social, não pela coerção social, mas pela adesão afetiva do grupo. Uma memória que ao definir o que é comum a um grupo e o que o diferencia dos outros fundamenta e reforça o sentimento de pertencimento e as fronteiras socioculturais (Pollack, 1989). O que está em jogo na memória é também o sentido da identidade individual e do grupo.

Numa relação entre passado e presente, Marx nos Grundrisse, afirma que “*a sociedade burguesa é a organização histórica de produção mais diversificada e desenvolvida. As categorias que as relações desta sociedade exprimem e asseguram a compreensão da sua estrutura, permitem-nos também compreender a estrutura e as relações de produção das sociedades passadas*” (Marx, 1953). Marx indicou o processo do pensamento histórico: vai do passado ao presente. Daí volta ao presente, que é então melhor analisado e conhecido e já não oferece à análise uma totalidade confusa (Lefebvre, 1971).

Na perspectiva da Sociologia da Educação o foco de análise recai sobre a identidade social do professor numa análise sociohistórica de sua profissão ao longo de décadas. Outro foco nessa abordagem é análise da situação da escola, tanto pública quanto particular, sobretudo na segunda metade do século XIX e nas primeiras décadas do século XX. Essa área temática também se vincula com a relação entre a identidade profissional do professor e sua vinculação ou não às estruturas organizativas mutualistas ou sindicais. Este tema é apresentado a partir do movimento histórico associativista e de mobilização sociopolítica do professorado da Educação Básica no Rio de Janeiro e também em Portugal, país em que foi realizado um estágio de doutoramento por quatro meses.

Antes da Constituição Federal de 1988 não havia o direito de sindicalização do servidor público de modo que suas reivindicações eram feitas por intermédio de entidades associativas de caráter assistencial, que preenchiam o vazio decorrente da

ausência de representação sindical nos diversos ramos de atividades públicas. Mesmo com o impedimento jurídico, diversas associações de servidores públicos defenderam os direitos deste segmento de trabalhadores, chegando inclusive a organizar movimentos grevistas e realizar negociações com o Estado. Após aquele ano, a Carta Magna consagrou este direito que, até então, era restrito aos trabalhadores da iniciativa privada e foi reduzida a possibilidade de intervenção e de controle das atividades sindicais pelo Estado (Dal Rosso, 2007).

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

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

Muitas já foram às atribuições para a categoria de professores: pequena burguesa, assalariada, trabalhadora, classe média, etc. Essa situação permitiu que este profissional mantivesse uma posição de classe indefinida ou contraditória, nas palavras de alguns especialistas. Portanto, assegura-se que a construção de uma identidade social baseada na contradição ou na ambigüidade gerou o impedimento organizativo da categoria mais cedo na escala temporal de relação com a organização operária.

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

atividade docente foi justificada como uma extensão das atividades femininas além dos limites domésticos.

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

- a) Analisar a identidade social da profissão de professor, a proletarização da categoria e o lugar do trabalho por vocação, o que é realizado nos capítulos 1 e 6;
- b) Reconstituir a memória coletiva da organização associativista/sindical dos profissionais da educação básica pelos sujeitos construtores dessa história, que se desenvolve no capítulo 6;
- c) Levantar a história dos dois sindicatos representativos da categoria de professores da Educação Básica do Estado do Rio de Janeiro, efetuado no capítulo 5;
- d) Levantar as razões da organização associativa ou sindical tardia dos professores, expostas nos capítulos 2, 3, 5 e 6;
- e) Conhecer as representações sociais da profissão de professor, as representações em torno dos sindicatos da categoria e os seus processos históricos de mobilização, realizado no capítulo 6.
- f) Conhecer a história da formação associativista e sindical docente da educação não-superior em Portugal, o que foi desenvolvido no capítulo 4.

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

Os sindicatos podem se organizar por ramo, por categoria e por empresa e a estrutura sindical pode fundamentar-se no sindicato único ou no pluralismo sindical. Eles podem ainda desenvolver-se num contexto de liberdade de organização, mas

também em situações tuteladas pelo poder político, tal como ocorreu no Brasil antes de 1988 e em Portugal no regime salazarista<sup>6</sup>. Nesta situação, “*os sindicatos adotaram funções de enquadramento e de subordinação das reivindicações dos trabalhadores aos interesses definidos pelo regime político*” (Cattani, 2002: 288-289). Portanto, sindicato e profissão se vinculam mutuamente, pois o sindicato agrupa pessoas de uma profissão por meio de uma organização interna para assegurar a defesa e a representação da respectiva profissão. No caso específico da situação organizativa dos professores precisava saber como se aplicava esta estrutura conceitual e analítica.

A discussão teórica da categoria sindicato e dos termos a ele correlatos é realizada no capítulo terceiro sobre sindicalismo docente. Os estudos de Marino Regini (1993) permitem levar a análise até as perspectivas teóricas clássicas. Para o estudo da constituição do sindicalismo docente no Brasil e, em menor escala, em Portugal, faz-se necessário distinguir sindicalismo e mutualismo, compreendendo este último, como um conjunto de formas pré-sindicais de organização dos docentes, cujo horizonte ideológico e contexto material se revelam insuficientes para o entendimento da organização como instância de luta e defesa da categoria e a favor de políticas públicas de educação.

Nas pesquisas documentais e bibliográficas no Estado do Rio de Janeiro para investigar a existência de publicação acerca da organização tardia dos docentes da Educação Básica daquele estado, foi possível constatar a inexistência de pesquisa voltada para a organização sindical tardia dos docentes da Educação Básica no Rio de Janeiro e sem risco de cometer equívocos, porque não dizer no Brasil.

Duas organizações sindicais daquele estado foram objetos de investigação: o Sindicato dos Professores do Município do Rio de Janeiro e Região (Sinpro-Rio), que atende majoritariamente os professores da rede privada de ensino e o Sindicato Estadual dos Profissionais de Educação do Rio de Janeiro (SEPE/RJ), que atende majoritariamente os professores da rede pública de ensino. Dezoito pessoas participaram nas entrevistas individuais em profundidade, entre sindicalistas, ex-sindicalistas e professores, tanto de um como de outro sindicato e, em muitas vezes, filiados ou ex-filiados dos dois, por atuar tanto no ensino particular quanto no público.

Desenvolver uma abordagem do percurso sociohistórico do sindicalismo docente não foi tarefa fácil, dada à carência de investigações neste campo. Ainda há o fato de

---

<sup>6</sup> Referência a António de Oliveira Salazar que implantou um Estado Novo (1933-1974) em Portugal, alegando defender as doutrinas sociais da Igreja Católica, adotou um modelo autoritário, nacionalista e fascista.



grande parte da literatura restringir-se a aspectos específicos: um determinado período, uma determinada organização ou a comparação entre duas ou mais organizações. No caso do Rio de Janeiro a bibliografia encontrada perfaz os seguintes estudos e períodos: Coelho (1988) – aspectos da fundação do SINPRO-Rio no período de 1931 a 1947; Masson (1988) – trajetória do CEP (fins dos anos de 1970 e início dos anos de 1980); Sobreira (1989) – análise sobre o movimento reivindicatório dos professores entre 1977 e 1985; Andrade (2001) – trajetória de organização UPPRJ<sup>7</sup> de 1948 a 1979; Silveira (2002) – análise da situação do SEPE nos anos 90 e Miranda (2005) – realiza uma análise do pensamento pedagógico e do projeto sindical do SINPRO-Rio, do SEPE e da UPPEs<sup>8</sup>.

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

Além destas categorias teóricas, esta tese compreende um amplo trabalho de pesquisa empírica que nos conduziu durante três longos períodos ao Rio de Janeiro. Nestas viagens, o esforço de pesquisa dirigiu-se ao levantamento documental sobre a origem e formação sindical dos docentes da educação básica no Rio de Janeiro, a exploração de dados secundários, particularmente fornecidos pelo IBGE, que permitiam

---

<sup>7</sup> União que em fins dos anos 70 se aglutina à APERJ para fundar o CEP, hoje SEPE.

<sup>8</sup> União dos Professores Públicos no Estado, que existe até hoje sob o viés mutualista.

até certo ponto reconstituir a expressão da categoria docente como categoria profissional, e a realização de entrevistas com docentes que tiveram atuação relevante no movimento dos professores. As questões relativas ao trabalho de campo serão discutidas amplamente nos capítulos sexto e sétimo.

O Estágio Doutoral em Portugal se constituiu num processo profícuo para o desenvolvimento do curso de doutorado porque além de gerar uma experiência internacional, também permitiu estabelecer relações acadêmicas e institucionais com uma temática ainda não suficientemente explorada. Foi um momento bastante produtivo para investigar como o fenômeno social do aparecimento do sindicalismo de educação básica, tardio em relação ao sindicalismo operário no Brasil, aconteceu em Portugal. Assim, a pesquisa durante o Estágio Doutoral resultou em um capítulo da tese, que permitiu pensar a questão em âmbito internacional.

Para a consecução deste objetivo foi necessário levantar a literatura sobre associativismo e sindicalismo docente de educação básica existente em Portugal; visitar sindicatos, federações e confederações de professores; contactar pesquisadores, professores sindicalistas e não sindicalistas e conhecer suas representações e posicionamentos sobre a organização sindical docente em Portugal, suas relações com o governo, a representatividade da categoria, os debates, os congressos, as assembléias e a participação dos professores; participar de seminários, palestras, encontros, fóruns ou eventos correlatos que tivessem direta ou indiretamente pertinência com a temática.

Portugal e Brasil são fortemente ligados não apenas pela língua e pela cultura, como também, pelo nível de desenvolvimento econômico-social que os identificam, segundo alguns pesquisadores, como países semiperiféricos. Daí o interesse em perceber a trajetória do movimento sindical docente em Portugal. A investigação neste país procurou saber se a experiência de organização sindical dos professores da educação não-superior em Portugal foi similar à organização sindical docente no Brasil.

Para o cumprimento deste objetivo de pesquisa em Portugal somente a visita *in loco* permitiu o acesso à literatura sobre a temática de estudo. Assim, foram encontrados alguns materiais que, por sua natureza, não diferem muito dos encontrados no Brasil, ou seja, são escassos e não focalizam todo o percurso sociohistórico do movimento dos professores.

Também foram realizadas entrevistas de apoio ao desenvolvimento da pesquisa com pesquisadores e professores universitários que direta ou indiretamente têm relação com o tema, dirigentes sindicais das duas Federações de Professores (FENPROF e

FEN) e de seus sindicatos filiados, professores do ensino não-superior e um dirigente de uma central sindical operária (CGTP-IN).

Estas entrevistas serviram para situar o objeto da pesquisa em Portugal como a realização do levantamento histórico da organização dos docentes, a indicação de materiais bibliográficos e em alguns casos a elucidação de dúvidas de textos produzidos por eles. Portanto, o objetivo não era gerar dados para a análise. A co-orientação em Portugal foi realizada pela professora Maria da Conceição Santos Cerdeira, especialista em estudos de sindicato e sindicalismo, filiada academicamente ao Instituto Superior de Economia e Gestão (ISEG), órgão vinculado à Universidade Técnica de Lisboa (UTL).

Ao longo deste trabalho foi ficando nítida a concepção da “verdade” sobre a sociedade como uma paisagem pintada por um artista, que não é independente do sujeito. Quanto mais elevado for o observatório ou o mirante onde estará situado o pintor, permitindo-lhe uma visão mais ampla do cenário irregular e acidentado da realidade social, tanto mais “verdadeira” será a paisagem. Ou seja, trata-se de conceber a sociedade como uma realidade complexa e articulada, formada por mediações, contradições e processos, que para compreender a sua estrutura ontológica há que levar em conta as suas interligações, como unidade constituída a partir da autonomia relativa dos seus múltiplos momentos parciais. Pensamento este que se articula com a indicação do sociólogo francês Pierre Bourdieu para o *ofício do investigador*, segundo a qual,

as chances de contribuir na produção da verdade dependem de dois fatores: o interesse que se tem em saber e em fazer saber a verdade (ou inversamente, em a esconder e em esconder a si próprio) e a capacidade que se tem de produzi-la. O pesquisador está tanto melhor armado cientificamente quando ele utiliza melhor o capital de conceitos, de métodos e de técnicas acumulados; e está mais ainda quando é crítico, quando tem interesse em desvendar o que é censurado, recalcado, no mundo social (Bourdieu, 1980: 22).

Em vista de tudo isso, a **estruturação da tese** foi definida de modo a fornecer bases de apoio ao que se objetivava, num processo em que o teórico e o empírico se entrelaçam mutuamente. Assim, a mesma foi dividida em seis capítulos.

No capítulo 1, denominado “*A Singularidade do Trabalho Não-Material do Docente e a Posição de Classe do Professor*”, fez-se uma discussão sobre a identidade social do professor, a temática da proletarização docente e do trabalho por vocação com

o objetivo de averiguar a caracterização ou as caracterizações que a profissão de professor recebe ou se auto-atribui e em que posição de classe ele se define.

No capítulo 2, intitulado “*Panorama Histórico e Sociológico do Sindicalismo Brasileiro*”, realiza-se uma incursão nos períodos históricos da formação do sindicalismo no Brasil, desde os primórdios dessa organização até o advento do *Novo Sindicalismo*. A intenção é conhecer a trajetória da organização sindical dos operários, que serve de paradigma para o entendimento da organização sindical dos docentes da Educação Básica.

No capítulo 3, sob a designação de “*Sindicalismo Docente no Brasil*”, realiza-se um tratamento teórico sobre sindicalismo e uma discussão sobre o associativismo e a perspectiva sindical docente no Brasil. Entende-se que a forma clássica do sindicalismo é precedida de formas de associativismo mais embrionário. Esta parece ter sido a trajetória que envolveu também a organização sindical pesquisada na cidade do Rio de Janeiro.

No capítulo 4, sob o título “*Origem e Desenvolvimento do Sindicalismo Docente da Educação Não-Superior em Portugal*”, apresenta-se o surgimento das primeiras organizações mutualistas dos professores da educação pública primária, o desenvolvimento dos Grupos de Estudos do Ensino Secundário e a formação do sindicalismo docente em Portugal, com o intuito de saber se a mesma condição de sindicalismo tardio também ocorreu neste país.

No capítulo 5, denominado “*O Sindicalismo Docente na Educação Básica do Rio de Janeiro*”, destaca-se a tessitura social, política, econômica e educacional do Rio de Janeiro nos últimos momentos do período monárquico até as primeiras décadas do período republicano. O objetivo é compreender a conjuntura da época, as mobilizações do movimento operário e a situação da educação básica para situar o tempo e o espaço social de possibilidade ou não de estruturação de uma organização sindical docente.

Nos capítulos 6 discutem-se os pressupostos metodológicos do trabalho de campo, da técnica de análise e os resultados da pesquisa. Uma produção que pretenda dar conta do panorama sociohistórico do sindicalismo docente terá que focar a produção existente, sistematizando-a em perspectiva histórica para estabelecer as conexões que estruturam a existência daquele. Uma estratégia metodológica de pesquisa, aqui empreendida, foi obter fontes primárias e apreender os seus elementos relevantes. Assim foram coletadas informações a partir de: entrevistas; documentos dos sindicatos, como boletins, informativos, atas, estatutos; jornais e revistas. Estes materiais se

reportavam mais especificamente a um dos períodos analisados na pesquisa: segunda metade do século XIX e primeiras décadas do século XX.

Uma das ferramentas utilizadas para o tratamento dos dados coletados na pesquisa de campo com os 18 participantes da pesquisa foi o *software* de análise de dados textuais, ALCESTE. Trata-se de um programa de computador para pesquisa qualitativa que distingue diferentes tipos de discurso em textos naturais, por meio de uma análise estatística automática. A outra estratégia metodológica para análise dos dados das entrevistas foi a abordagem tridimensional do sociólogo francês Doise e seus colaboradores (1992), que apresenta três fases ou hipóteses de análise de estudo: existência de um campo comum nos discursos dos sujeitos, diferenças individuais ou grupais e ancoragem dessas diferenças.

## CAPÍTULO 1

### **A SINGULARIDADE DO TRABALHO NÃO-MATERIAL DO DOCENTE E A POSIÇÃO DE CLASSE DO PROFESSOR**

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

#### **1.1. IDENTIDADE SOCIAL DA PROFISSÃO DOCENTE E A POSIÇÃO DE CLASSE DO PROFESSOR**

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

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

a identidade não é uma essência; não é um dado ou um fato – seja da natureza, seja da cultura. A identidade não é fixa, estável, coerente, unificada, permanente. A identidade tampouco é homogênea, definitiva, acabada, idêntica, transcendental. Por outro lado, podemos dizer que a identidade é uma construção, um efeito, um processo de produção, uma relação, um ato performativo. A identidade é instável, contraditória, fragmentada, inconsistente, inacabada. A identidade está ligada a estruturas discursivas e narrativas. A identidade está ligada a sistemas de representação. A identidade tem estreitas relações com as relações de poder (Silva 2000: 96-97).

Neste sentido, a discussão do conceito conduz à tendência de considerar a identidade sempre como uma produção social, como bem ilustra Halbwachs (2004) quando afirma que nós construímos nossas memórias como membros de grupos sociais

e, nesse processo, utilizamos convenções sociais disponíveis a nós: “o *sujeito constitui-se a si próprio mediante o seu confronto tanto com sua imagem especular, quanto com o ‘outro’, em um processo contínuo de transformação. Aqueles que lembram são os indivíduos, que revisam lembranças fragmentadas e desconectadas de acordo com narrativas consolidadas coletivamente*” (Halbwachs, 2004:155).

Assim a memória não seria apenas um registro histórico de fatos, mas uma combinação de construções sociais passadas com fatores significantes da vida social do presente, sendo permanentemente reconstruída (Proust *apud* Costa & Magalhães, 2001).

De acordo com estas definições, memória, identidade e história apresentam-se em um processo de interação e construção: a memória constitui a identidade à medida que reforça por meio de lembranças a unidade e continuidade do si mesmo ou o sentimento de pertencimento a um grupo; ao mesmo tempo, ela é constituída pela identidade, uma vez que o processo de identificação agirá na seleção e configuração dos episódios a serem lembrados, reordenando-os em uma nova história.

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

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

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

se constrói a partir da revisão das tradições, mas também da reafirmação de práticas consagradas culturalmente e que permanecem significativas. Ela constrói-se também pelo significado que cada professor, enquanto ator e autor, confere à atividade docente no seu cotidiano a partir de seus valores, de seu modo de situar-se no

mundo, de sua história de vida, de suas representações, de seus saberes, de suas angústias e anseios, do sentido que tem em sua vida o ser professor. Assim como a partir de sua rede de relações com outros professores, nas escolas, nos sindicatos e outros agrupamentos (Pimenta, 1996:76).

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

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

"Os docentes necessitam de se definir a si próprios como intelectuais transformadores que atuam como docentes e educadores radicais. O docente radical, como categoria, define o papel pedagógico e político que os docentes têm na escola, enquanto a noção de educação radical se refere a uma esfera mais ampla de intervenção na qual o mesmo interesse pela autoridade, pelo conhecimento, pelo poder e pela democracia redefine e amplia a própria natureza política da sua tarefa pedagógica, que é ensinar, aprender, escutar e mobilizar no interesse de uma ordem social mais justa e eqüitativa. Ao ligar o ensino escolar a movimentos sociais mais amplos, os docentes poderão começar a redefinir a natureza e importância da luta pedagógica e, ao fazê-lo assim, estão a lançar as bases para lutar por formas de autoridade emancipadora que sirvam de fundamento para o estabelecimento da liberdade e a justiça” (Giroux, 1986:38-39).



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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Uma das dimensões possíveis de análise, no que se refere à forma de o homem produzir a sua consciência, é a compreensão das forças reais que atuam na estruturação

do seu modo de ser e de pensar. E, neste caso, isolar a escola e percebê-la como uma ilha e não como uma totalidade envolvente contribui para o enfraquecimento dessa produção da consciência, como muito bem ressalta Mészáros (1993) em sua análise da diferença entre a *consciência de classe contingente* e a *consciência de classe necessária*. Enquanto a primeira percebe simplesmente alguns aspectos isolados das contradições, a última as compreende em suas inter-relações, isto é, como traços necessários do sistema global do capitalismo. A primeira permanece emaranhada em conflitos locais, mesmo quando a escala da operação é relativamente grande, enquanto a última, ao focalizar a sua atenção sobre o tema estrategicamente central do controle social, preocupa-se com uma solução abrangente, mesmo quando seus objetivos imediatos parecem limitados. Este dilema pode ser considerado na constituição e consolidação da identidade profissional de professor.

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

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

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

A situação dos professores, nesse caso, é emblemática. Embora tenham sido, entre os segmentos de trabalhadores intelectuais, pioneiros na experiência do assalariamento e na constituição de entidades sindicais, conforme assinalam as análises de Petitat (1994), para o magistério europeu, Nuñez P. (1990), para o latino-americano e Coelho (1988), para o brasileiro, nem por isso foram os sindicatos de docentes absolutamente fundamentais na conformação de uma caracterização socialmente identificadora dos professores (Masson, 1997).

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

## 1.2. PROLETARIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE

Essa discussão já é bastante exaustiva na literatura, sobretudo, depois da fundação da CNTE (Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação)<sup>9</sup> nos idos de 1980. Porém, cabe destacar para os propósitos deste trabalho alguns elementos dessa discussão.

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

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

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

um sistema de disposições duráveis e intransponíveis que, integrando todas as experiências passadas, funciona a cada momento como uma matriz de percepções, de apreciações e de ações – e torna possível a

---

<sup>9</sup> Mais adiante é apresentado um referencial sociohistórico de fundação dessa entidade.

realização de tarefas infinitamente diferenciadas, graças às transferências análogas de esquemas (Bourdieu, 1983:65).

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

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

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

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

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

da produção. Também aqui o modo capitalista de produção só tem lugar de maneira muito limitada, e só pode tê-lo devido à natureza da coisa, em algumas esferas. Nas instituições de ensino, por exemplo, para o empresário da fábrica de conhecimentos os docentes podem ser meros assalariados. Casos similares não devem ser tidos em conta quando se analisa o conjunto da produção capitalista (Marx, 1985:119-120).

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

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

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

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

Defensores da tese da proletarização ressaltam que por serem comuns no cotidiano escolar os modelos tayloristas de organização do trabalho, como é o caso de

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

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

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

No mesmo argumento da perda de controle do seu processo de trabalho, Enguita (1989) considera que além do baixo rendimento econômico da categoria, uma outra condição própria ao magistério aproximaria os profissionais da educação de um grupo de trabalhadores manuais, como é o caso dos operários qualificados. Portanto, essa

proletarização na análise de Enguita estaria relacionada à incapacidade destes profissionais realizarem com autonomia o seu exercício profissional, protegidos por legislação específica e independentemente das oscilações de mercado. Assim, os professores teriam suas condições de trabalho definidas, como outros trabalhadores proletarizados, por relações diretas de contrato, o que traduziria um tipo frágil de trabalhador “intelectual” voltado para a mera execução, e não para a produção, e transmissão de conhecimento. Isso caracteriza a atividade profissional que não tem poder decisório sobre o que, como e a quem ensinar (Masson, 1997).

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

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

Segundo o pesquisador da área do trabalho, professor Sadi Dal Rosso, a intensidade do trabalho “*é o esforço físico, intelectual ou emocional empregado para executar uma quantidade de trabalho em uma unidade de tempo. O tempo de trabalho pode ser utilizado de forma mais intensa, podendo, neste caso, provocar conseqüências negativas para o trabalhador*” (Dal Rosso *apud* Cattani, 2002: 327). Pesquisa realizada pela Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE), no ano de 2002 em dez Estados Brasileiros com 4.656 profissionais do ensino sobre a situação dos



educadores, concluiu o seguinte: 1) empobrecimento dos professores brasileiros; 2) degradação de suas condições de exercício profissional e; 3) multiplicação de jornadas de trabalho. As tabelas 01, 02 e 03 abaixo evidenciam essas situações.

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

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

Fonte: CNTE. Relatório de Pesquisa sobre a situação dos trabalhadores (as) da Educação Básica, 2003.

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

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

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

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

*perene; grandes responsabilidades espreitam o profissional a cada gesto no trabalho*” (apud Codo, 2002:238). Esta síndrome é entendida como um conceito multidimensional que envolve três componentes:

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

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

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

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

Fonte: Codo, 2002.

Para a interpretação desses dados Maslach e Jackson (1981) recomendam que cada um dos componentes deve ser analisado separadamente com uma variável contínua

<sup>10</sup> Este levantamento durou dois anos e trata-se da maior pesquisa do mundo sobre o assunto. A ajuda financeira da OIT (Organização Internacional do Trabalho) e da Unesco (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura) ao projeto contribuiu para a visibilidade internacional da investigação.

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

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

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

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

Fonte: CNTE. Relatório de Pesquisa sobre a situação dos (as) trabalhadores (as) da Educação Básica, 2003.

A pesquisa revelou que nos 10 estados brasileiros a remuneração entre R\$ 500,00 a R\$ 700,00 apresentou a maior freqüência (19,6%), seguida do intervalo de R\$ 750,00 a R\$ 1.000,00 (17,3%) e de R\$ 200,00 a R\$ 300,00 com 16,8 % dos casos. Estas faixas salariais são associadas, em vários estados, a uma jornada de trabalho de 40 horas

<sup>11</sup> Salário Mínimo. O valor vigente na época era de R\$ 200,00.

semanais. Conforme o DIEESE (Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Sócio-Econômicos), em 2002, o valor médio da cesta básica era de R\$ 161,45 no município de São Paulo. Neste valor, o trabalhador precisava destinar de 30% a 42% de seu salário para o custeio das suas necessidades básicas, considerando aquela faixa salarial dos professores. Conforme o salário, as despesas com alimentação, saúde, vestuário, transporte e moradia, quando conseguem atender esses itens, não deixam nada para instrução e lazer. Se se considerar o valor do salário mínimo necessário estimado pelo Dieese, naquele ano, que foi de R\$ 1.366,76, percebe-se que grande parte dos educadores está aquém dos padrões mínimos de consumo (Vieira, 2003).

Noutra vertente, destacando o exercício de sua profissão, Michel Apple afirma que os professores têm se envolvido numa ampla e cada vez maior reestruturação das suas funções, donde consta, por exemplo, a intensificação dos procedimentos de controle técnico no currículo das escolas, adotando-se uma integração conjunta de sistemas administrativos, currículos redutores de orientação comportamental, procedimentos e “competências” de ensino predeterminados e respostas dos alunos igualmente predeterminadas e avaliação prévia e posterior. Em suma, salienta que os processos de trabalho do ensino tornam-se idênticos aos “*processos que conduziram à proletarização de muitos dos trabalhos fabris e administrativos*” (Apple, 1997:66). Sendo assim, pode-se apontar, como João Bernardo, a conexão da escola com a esfera do trabalho produtivo da produção material (Bernardo, 1998).

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

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

A discussão da proletarização também seria fruto do aumento significativo do número no quadro de professores. Este processo teve início no século XIX e foi

intensificado no século XX. A ampliação quantitativa do professorado foi provocada pela universalização da escolarização a partir da implantação dos sistemas nacionais de ensino e relaciona-se com a problemática do crescimento de pessoal dos aparatos burocráticos do Estado moderno.

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

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

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

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

Na análise gramsciana que tem em conta as categorias *trabalho intelectual* e *trabalho manual* pode-se conceber o professor como funcionário de um organismo da sociedade civil empenhado na tarefa da socialização da cultura, sendo portanto, um trabalhador intelectual. Assim, o trabalho docente afirma-se como uma ação intelectual, contudo não se limitaria a isso, pois “*numa demonstração da sua dimensão teórico-prática, só se concretiza com a sua inserção efetiva na realidade em que o ato pedagógico se desenvolve*” (Ribeiro,1984:52). Desta forma, a atividade docente pressupõe que o professor desenvolva “*um trabalho prático de transformação estrutural da organização escolar, que se integre na transformação mais ampla da sociedade da qual ele participa, tanto mediante sua ação como cidadão quanto pela educação da consciência que a ação pedagógica produz*” (Ribeiro,1984:56). Sob pena de não levar adiante as suas perspectivas precisa, portanto, “*se organizar como categoria*” (Ribeiro, 1984:56), ou seja, em sindicatos.

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

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

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

Os professores realizam um tipo de serviço em que não há condições de um real controle sobre o que é executado e quem o executa. Suas atividades seriam mais equivalentes a de um *bricoleur*, que se define pelas ações artesanais mescladas pela experiência adquirida ao longo dos anos e pelas inspirações do momento. Ou ainda nas palavras do Perrenoud,

O Bricolage não se define pelo seu produto, mas sim pelo modo de produção: trabalhar com os meios disponíveis, re-utilizar textos, situações, materiais. Os professores que não estão satisfeitos com os meios de ensino convencionais e com o tipo de trabalho escolar que impõem, levam uma parte do seu tempo a procurar (nos jornais, no rádio, nos documentários, nas bandas desenhadas, na vida) histórias, textos, imagens, informações, objetos que podem ou permitir a realização imediata de um projeto, ou serem guardados por se achar que um dia serão úteis (Perrenoud, 1993:49)

Para Perrenoud, se a prática reflexiva é adquirida desde a formação inicial, torna-se parte da identidade profissional do professor. Desse modo, a reflexividade é entendida como característica do fazer profissional.

Por isso, a reflexão deve levar à crítica e à autocrítica, um processo permanente que deve acontecer durante toda a carreira do professor. O que leva o educador a assumir uma postura reflexiva são os problemas que encontra ao realizar a tarefa educativa. Se o educador não tiver desenvolvido uma capacidade profunda, rigorosa e global de refletir, suas possibilidades de êxito estarão bastante diminuídas (Saviani, 1996: 26).

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

Nesse contexto, observa-se que a reflexão é um ato voluntário e consciente. Paulo Freire (1997) explica que há um nível de consciência capaz de perceber as problemáticas advindas da realidade, mas que não estabelece relação com a criticidade. Isto é, não dialoga com a realidade problematizando-a em seus fundamentos últimos. O

ato de refletir deve estar inserido no contexto social do educador. A reflexão desperta o senso-crítico, desvelando a realidade e integrando-se no pensar pessoal e profissional.

Paulo Freire escreve o seguinte:

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

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

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

### **1.3 TRABALHO POR VOCAÇÃO: ESTEREÓTIPO DO MAGISTÉRIO**

Jô Gondar (2000) esclarece que a memória é um instrumento de poder, de um poder que abrange todas as dimensões em que há um embate de forças, incluindo aí a própria constituição do “eu”. Ou seja, o poder controla a memória e acaba por constituir o eu. A memória encaminha sempre para uma escolha, conforme assinala a autora: *“Para que uma memória se configure, se delimite, coloca-se, antes de mais nada, o problema da escolha (seja ela consciente ou inconsciente): entre tantos estímulos diferenciados que nos chegam do mundo, alguns serão investidos a ponto de se*



*tornarem traços mnêmicos, ao mesmo tempo em que outros serão segregados, esquecidos sem que jamais se tenham convertido em memória” (Gondar, 2000:36).*

Portanto, a memória, enquanto instrumento de poder, tenta constituir e controlar o indivíduo, isso inclui a opção profissional. Porém, chama a atenção o fato de alguns serem mais procurados por mulheres e outros por homens. Nas profissões historicamente destinadas ao “gênero” feminino, a função de professor é a que mais envolve um direcionamento histórico.

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

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

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

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

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

Para ser professor, não basta ser um técnico. É preciso antes e acima de tudo, ser um crente. A obra da educação produz-se à base de contágio. E só aqueles que sentirem vibrar em si a alma da missão para cumprir, estarão em condições de contagiar terceiros, no desempenho árduo, mas abençoado e fecundo da tarefa do educador. Os educadores brasileiros têm fé na obra da educação. Eles acreditam que para sua execução prática vale a pena destinar todos os recursos com que possa contar o orçamento da Nação, dos Estados e dos Municípios (Reis, 1958:5).

Esse discurso é de um ex-dirigente do CPP (Centro do Professorado Paulista), Sólon Borges dos Reis, na década de 1950. Este Centro representava uma referência de organização do corpo docente para todo o país.<sup>12</sup>

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

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

A argumentação desenvolve-se no sentido de indicar que quando a escola não é eficiente na extinção da ignorância, isto deve-se ao descaso dos professores. A Sociologia é apresentada como uma disciplina de aporte ao professor em seu trabalho

---

<sup>12</sup> Mais adiante há referências maiores sobre este Centro.

cotidiano numa escola eficiente, adequada às condições sociais e que apela para o “sacerdócio” do docente. Como no trecho abaixo, em que Lanoy Dorin aponta as falhas do planejamento da educação nacional, pois ela caminha na contramão da história do desenvolvimento do país, segundo o seu entendimento.

Procurando sanar esses males (analfabetismo, mortalidade e desnutrição infantil) o governo confia no sacerdócio do professor primário e na organização de caixas escolares, como se educação fosse caridade e não dever do Estado. Por isso defendemos o princípio de que o Estado deve ser educador e não simplesmente administrador (...) Um dos pontos que devem ser tomados como responsáveis é a educação contraditória em relação ao desenvolvimento econômico e social (...) Outro aspecto contraditório é a formação errada do homem, em contradição com a realidade social e econômica. A indústria nacional vem se desenvolvendo e carecendo de operários especializados, técnicos. Se continuarmos formando literatos, jamais atenderemos os requisitos da realidade social (...) O Brasil se propõe a chegar a certos objetivos, mas tem sua educação em sentido contrário (Dorin, 1960).

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

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

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

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

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

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

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

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

A pesquisadora argentina Silvia Cristina Yannoulas se posiciona:

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

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

A expansão das Escolas Normais, em fins do século XIX, se situava dentro da visão forjada do papel feminino: a mulher continuava confinada às tarefas domésticas e educativas, ao mesmo tempo em que a aceitação do trabalho feminino se tornava maior devido ao assalariamento das classes médias. Seu enquadramento continuava se dando de acordo com a divisão sexual das tarefas. Há mais de um século existe o estereótipo de que cuidar de criança é “coisa de mulher”.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

A tabela 04 abaixo demonstra os dados relativos ao gênero na educação básica no marco da organização do sistema de ensino na chamada República Velha<sup>13</sup>.

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

VARIÁVEL	N	%
<b>SEXO</b>		
MASCULINO	6.078	39
FEMININO	9.508	61
<b>TOTAL</b>	15.586	100

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

Os dados demonstram que a categoria era tipicamente feminina (61%) no início do século XX. O levantamento estatístico da época também revelou que essa realidade era mais acentuada ainda no Distrito Federal<sup>14</sup>: *“é o professorado elementar, no Brazil, um officio sobretudo feminino. Dos mestres de primeiras letras, com effeito, segundo os dados constantes deste livro as senhoras representavam 61% e os homens 39%. Regionalmente, porém, estas relações variavam muito. A máxima proporção de professoras, e portanto a mínima de professores, – 85% e 15% - respectivamente, encontrava-se no Districto Federal”*<sup>15</sup> (Brasil, 1916: 5, grifo nosso).

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

<sup>13</sup> Este período histórico será mais amplamente discutido no capítulo 5.

<sup>14</sup> Referência à antiga Capital do País no Rio de Janeiro. No capítulo 05 há uma discussão mais extensa sobre essa realidade do ensino.

<sup>15</sup> Foi mantida a grafia original da época.

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

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

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

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

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



TABELA 06 – Quantidade de professores da Educação Básica por Região, divididos por sexo, Brasil. 2007.

	Número de Professores				
	Total	Masculino	%	Feminino	%
<b>Brasil</b>	<b>1.991.799</b>	<b>340.579</b>	<b>17</b>	<b>1.651.220</b>	<b>83</b>
<b>Norte</b>	<b>159.501</b>	<b>42.093</b>	<b>26</b>	<b>117.408</b>	<b>74</b>
Rondônia	15.638	3.497	22	12.141	78
Acre	9.470	2.614	28	6.856	72
Amazonas	34.592	11.036	32	23.556	68
Roraima	6.532	1.953	30	4.579	70
Pará	65.819	16.666	25	49.153	75
Amapá	9.327	2.911	31	6.416	69
Tocantins	18.123	3.416	19	14.707	81
<b>Nordeste</b>	<b>585.604</b>	<b>107.754</b>	<b>18</b>	<b>477.850</b>	<b>82</b>
Maranhão	85.646	17.196	20	68.450	80
Piauí	43.215	9.219	21	33.996	79
Ceará	88.915	16.448	18,5	72.467	81,5
Rio Grande do Norte	36.016	7.579	21	28.437	79
Paraíba	44.373	7.887	18	36.486	82
Pernambuco	84.247	13.140	16	71.107	84
Alagoas	30.628	5.265	17	25.363	83
Sergipe	22.586	4.292	19	18.294	81
Bahia	149.978	26.728	18	123.250	82
<b>Sudeste</b>	<b>799.487</b>	<b>125.180</b>	<b>16</b>	<b>674.307</b>	<b>84</b>
Minas Gerais	218.660	31.697	14,5	186.963	85,5
Espírito Santo	37.710	6.183	16	31.527	84
Rio de Janeiro	143.944	24.733	17	119.211	83
São Paulo	399.173	62.567	16	336.606	84
<b>Sul</b>	<b>306.245</b>	<b>40.991</b>	<b>13</b>	<b>265.254</b>	<b>87</b>
Paraná	111.493	14.358	13	97.135	87
Santa Catarina	72.145	11.610	16	60.535	84
Rio Grande do Sul	122.607	15.023	12	107.584	88
<b>Centro-Oeste</b>	<b>140.962</b>	<b>24.561</b>	<b>17</b>	<b>116.401</b>	<b>83</b>
Mato Grosso do Sul	27.223	5.043	18,5	22.180	81,5
Mato Grosso	33.142	6.388	19	26.754	81
Goiás	56.188	8.136	14	48.052	86
Distrito Federal	24.409	4.994	20,5	19.415	79,5

Fonte: MEC/INEP/DTDIE, 2007.

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

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

Agora, cabe indagar em que medida a constituição dessa identidade social do professor contribuiu ou não para a formação de organizações sindicais de interesse da categoria. A resposta a essa indagação será desenvolvida ao longo dos capítulos 3, 4, 5 e 6.

## CAPÍTULO 2

### PANORAMA HISTÓRICO E SOCIOLÓGICO DO SINDICALISMO BRASILEIRO

#### 2.1. PRIMÓRDIOS DA ORGANIZAÇÃO SINDICAL OPERÁRIA BRASILEIRA

O surgimento da classe operária brasileira remonta aos últimos anos do século XIX e está vinculado ao processo de transformação da economia nacional, baseado no trabalho escravo. Todavia, é com o trabalho assalariado em substituição àquele tipo de trabalho que se estabeleceram as bases para a constituição do capital industrial. Como sustenta Sadi Dal Rosso e Magda Lúcio, *“no Brasil assim como nos países periféricos com organização do trabalho sob formas de escravidão, servidão, parceria e autonomia, a importação da idéia de sindicato aconteceu bem mais tarde, quando o assalariamento começou a ter relevância como forma de organização do trabalho”* (Dal Rosso e Lúcio, 2004: 114).

As primeiras formas de organização dos trabalhadores brasileiros foram as Sociedades de Socorro e Auxílio Mútuo, que tinham por objetivo auxiliar materialmente os trabalhadores em momentos de dificuldades, por exemplo, durante as greves. Posteriormente, em substituição a essas associações mutualistas, surgiram as Uniões Operárias que, com o advento da indústria deram origem aos sindicatos (Simão, 1966).

De modo mais sistematizado, ocorre em 1906 o Primeiro Congresso Operário Brasileiro, que contou com a participação de delegados dos estados onde as mobilizações sindicais estavam mais desenvolvidas, como foi o caso de São Paulo e Rio de Janeiro<sup>16</sup>. Neste Congresso, foram lançadas as bases para a criação de uma organização operária sindical de âmbito nacional. Daí surgiu a Confederação Operária Brasileira (COB) para empreender esforços no cumprimento das reivindicações dos trabalhadores, como melhores condições de trabalho e aumentos salariais, além de estabelecer contatos com sindicatos de outros países, no sentido de desenvolver campanhas de solidariedade, para estabelecer aquilo que viria a ser o *internacionalismo operário*.

---

<sup>16</sup> A situação do movimento operário neste Estado será tratada adiante.

As divergências entre anarcossindicalistas e socialistas no interior do emergente sindicalismo brasileiro contribuíram para o esvaziamento da Confederação Operária, o que se tentou reverter no II e III Congressos, respectivamente em 1912 e 1920.

O governo empreendeu ações para controlar o movimento sindical. No Congresso de 1912 o Presidente da República, Hermes da Fonseca, foi considerado o Presidente honorário do mesmo. A partir de então, a influência governista desenvolveu-se no interior de alguns sindicatos, com a “fabricação” de líderes. Tais líderes chegaram a dirigir categorias com forte tradição de mobilização, como foi o caso dos ferroviários e dos marítimos, que adotaram uma posição de inteira conciliação em relação ao Estado, e nisto se diferenciavam dos anarcossindicalistas. A ação direta, a greve como deflagradora da negociação coletiva e como momento de “greve geral”, se mostraram instrumentos de luta dos anarquistas, enquanto aqueles líderes eram imediatistas e suas greves não questionavam o *status quo*. Com este posicionamento eles foram denominados de “sindicalistas amarelos” ou *Krumiros*<sup>17</sup> por sua obediência e subordinação ao governo (Alem, 1991).

A conjuntura após 1915, mais precisamente entre 1917-1920, fez com que o crescimento das manifestações operárias assumisse uma forma autônoma e não dependesse das lideranças sindicais. Após a Primeira Guerra Mundial, a crise de produção, a perda do poder de compra dos salários e a influência da Revolução Russa foram os responsáveis por um ascendente movimento grevista, assumindo em muitos lugares proporções inimagináveis. Um estudo coordenado por Eulália Lobo na Universidade Federal Fluminense no Rio de Janeiro registra 110 greves operárias entre 1915 e 1924 (Lobo, 1992)<sup>18</sup>.

Em São Paulo, o movimento grevista neste período também foi intenso. A greve geral de 1917, iniciada numa fábrica de tecidos, recebeu a solidariedade e a adesão inicial de todo o setor têxtil e depois das demais categorias. A manifestação estendeu-se por todo o Estado e, em poucos dias, o movimento passava de 2.000 para 45.000 trabalhadores. Este período foi o auge da influência do anarquismo no sindicalismo brasileiro (Skidmore, 1998).

---

<sup>17</sup> A expressão *krumiro* surgiu na França (*krumirs*) no século XIX e vincula-se à fama dos orientais no movimento operário, vistos pelos demais como fura-greve, sabotadores do movimento e colaboradores com os patrões (Koval, 1982).

<sup>18</sup> Maiores informações sobre o quantitativo de greves do movimento operário no Rio de Janeiro serão indicadas no capítulo 5.

A influência causada pela vitória da Revolução Russa junto aos operários brasileiros fez com que um grupo de militantes anarcossindicalistas decidisse romper com esta perspectiva e resolvesse fundar o Partido Comunista Brasileiro (PCB) em 1922. Todavia, após alguns meses da sua fundação, o PCB foi posto na ilegalidade, o que não impediu que as suas atividades continuassem a ser desenvolvidas.

O movimento sindical tornou-se uma referência central na atuação dos comunistas, enquanto a influência anarcossindicalista declinava. É tanto que, em 1929, os comunistas criaram a Federação Sindical Regional do Rio de Janeiro e realizaram o Congresso Sindical Nacional com a participação de diversos estados do país. A tendência dos comunistas era fundar uma Confederação, o que só ocorre posteriormente.

Para muitos operários e líderes sindicais, o anarquismo mostrava sérios limites que jamais conseguiria superar. Sobre este aspecto, o militante anarquista, Astrojildo Pereira, que abandonou o movimento para se integrar na fundação do Partido Comunista, afirmou que não havia dúvida de que muitas das reivindicações pelas quais lutavam as massas trabalhadoras haviam sido alcançadas, parcial ou totalmente; no entanto, ele frisa que a natureza e o volume das vitórias alcançadas não estavam em proporção com o vulto ou a extensão do movimento geral, e acrescentou ainda que as reivindicações por aumento de salários, por melhores condições de trabalho, etc., constituíam um fim em si mesmo, ao invés de um ponto de partida para reivindicações crescentes de nível propriamente político (Pereira, 1962).

Nesta nova conjuntura, em paralelo à influência dos anarquistas e dos comunistas no sindicalismo brasileiro, o governo voltou a ensaiar uma nova tentativa de controle junto a alguns setores operários. Foi dessa forma que, em 1921, o Presidente Epitácio Pessoa criou o Conselho Nacional do Trabalho, com o objetivo de exercer gerência sobre os sindicatos, de forma a torná-los órgãos de conciliação entre as classes. O governo não estava disposto a tolerar o sindicalismo independente e os seus protestos e reivindicações e, como reflexo dessa posição institucional, o Presidente Washington Luís chegou a afirmar que *a questão social era um caso de polícia* (Skidmore, 1998).

As decorrências da crise da Primeira República convergiram para aquilo que na historiografia política brasileira se conhece como a Revolução de 1930, liderada por Getúlio Vargas, que encerra a primeira fase da vida republicana nacional.

Getúlio Vargas foi alçado ao poder para gerir um *Estado-Compromisso* entre as diferentes frações das classes dirigentes, de modo a realizar uma gestão pautada na

conciliação entre elas e na cooptação do segmento responsável pelos protestos sociais: o movimento sindical<sup>19</sup>. A amplitude da aliança que sustentava Vargas era tal que comportava partidários do nazi-fascismo, em ascensão na Europa à época. Nessa condição, de gestor de uma heterogênea base social que ele imprimiu, de imediato, um estilo personalista, mantendo-se à frente do Estado brasileiro durante quinze anos. Assim, a chamada “Era Vargas” foi composta de três fases. a) de Governo Provisório (1930-1934); b) de Governo Constitucional (1934 – 1937) e; c) Ditadura (1937-1945), período que ficou conhecido como Estado Novo.

A partir de então, após tratar dos primórdios do sindicalismo no Brasil, é possível estabelecer uma linha do tempo, tendo como referência inicial a “Era Vargas”. Nesse sentido, periodiza-se o percurso do sindicalismo brasileiro em quatro fases<sup>20</sup>: relação do sindicalismo com o Estado ou período de controle e subordinação (1930-1945); mobilização sindical sob impulso populista (1945-1964); repressão excessiva ao sindicalismo (1964 – 1980) e advento do novo sindicalismo (1980 em diante) (Alem, 1991; Rodrigues 1968).

## **2.2. RELAÇÃO DO SINDICALISMO COM O ESTADO OU PERÍODO DE CONTROLE E SUBORDINAÇÃO (1930-1945).**

Após a ascensão de Getúlio Vargas à Presidência da República, intensificaram-se os esforços no sentido de “trazer os sindicatos para dentro do Estado”. Uma das primeiras medidas adotadas por este governo foi a criação do Ministério do Trabalho, que recebeu a incumbência de estabelecer mecanismos que facilitassem o controle dos sindicatos pelo Estado e favorecesse a conciliação entre capital e trabalho (Carone,

---

<sup>19</sup> Depois da ascensão de movimentos grevistas em 1931/32 e 1934/35 assiste-se às primeiras medidas de cooptação (a Lei de Férias de 1933 só permitia o gozo do direito ao trabalhador que fosse inscrito em sindicato reconhecido pelo MTIC). É nessa época em que nasce o "pelego", versão aprimorada do velho "*krumiro*" ou colaboracionista "amarelo". *Pelego* é uma palavra de origem gaúcha que significa a lã do carneiro usada para *amortecer* o contato da sela com o cavalo (Alem, 1991).

<sup>20</sup> Periodizar é um procedimento convencional utilizado pela historiografia, recorrendo-se aos acontecimentos para assinalar o início e o fim de fases históricas, como o demonstra a já conhecida periodização da história ocidental, isto é, Idade Antiga, Idade Moderna e Idade Contemporânea. Disso, depreende-se que não se pode estabelecer uma divisão estanque na temporalidade, tendo como decorrência, por exemplo, encerrar um período num ano e iniciar o outro apenas no ano seguinte – há uma interligação, até porque na periodização, o que se considera primeiro são os acontecimentos. Indo além da história tradicional, a *história analítica* preocupa-se, sobretudo, em discutir a constituição das componentes da periodização (Hobsbawm, 1998; Cardoso & Brignoli, 1981).

1991). É nesse contexto que se edita o Decreto nº 19.770, de 19 de março de 1931, de autoria de Joaquim Pimenta e Evaristo de Moraes, criando a chamada “Lei da Sindicalização”<sup>21</sup>, inspirada na *Carta Del Lavoro*<sup>22</sup> da Itália fascista.

Esta Lei estabelecia, dentre outras determinações, o controle financeiro do Ministério do Trabalho sobre os recursos dos sindicatos, vedando a sua utilização pelos trabalhadores durante as greves; negava o direito de sindicalização aos funcionários públicos; vetava a filiação a organizações internacionais; verticalizava a estrutura sindical com a criação de federações e confederações e limitava a participação de trabalhadores estrangeiros nos sindicatos, visto que entre eles encontravam-se fortes focos de politização e de resistência (Carone, 1991; Fausto, 1995).

Em tom positivista, o então ministro do Trabalho, Lindolfo Collor, assim se anunciou na exposição de motivos da Lei Sindical:

O direito coletivo, ou o direito sindical, é o traço de união ou o termo de passagem entre o direito privado e o direito público (...) Guiados por essa doutrina, nós saímos fatalmente do empirismo individualista, desordenado e estéril, que começou a bater em retirada há quase meio século, para ingressarmos no mundo da cooperação social, em que as classes independem umas das outras e em que a idéia de progresso está subordinada à noção fundamental da ordem (Louzada, 1933:399).

O direito coletivo ou o direito sindical aludido, nessa perspectiva, serve de elo entre o direito privado e o direito público, ou seja, aplicação de meios de diminuir conflitos suscitados entre patrões, operários ou empregados.

Algumas tendências sindicais procuraram opor-se à subordinação e delinear um espaço próprio de atuação, foram elas: 1) a anarcossindicalista que, embora em decadência, conseguiu agrupar os seus segmentos na Federação Operária de São Paulo; a Socialista, que criou a Coligação dos Sindicatos Proletários, em 1934 e; a comunista,

---

<sup>21</sup> Cf. anexo 5.

<sup>22</sup> Instrumento que organizou os sindicatos em estruturas corporativas, tendo como eixo central a conciliação entre capital e trabalho, com o Estado subordinando sindicatos. As corporações reuniam trabalhadores e patrões de todas as categorias que estavam empenhados na produção de um determinado produto, desde o seu estágio primitivo até à sua última fase de desenvolvimento.

que realizou a Convenção Nacional de Unidade dos Trabalhadores, em 1935, e criou a Confederação Sindical Unitária.

Com vistas a ampliar os horizontes de atuação sindical, os comunistas fundaram em março de 1935 a Aliança Nacional Libertadora (ANL), conforme recomendações do VII Congresso da Internacional Comunista. A ANL, que se definia como democrática e antiimperialista, assumiu a dimensão de um amplo movimento de massas, atingindo em poucos meses cerca de 400.000 membros. O governo reagiu com a edição da Lei de Segurança Nacional, que restringiu ainda mais a realização de greves e dissolveu a Confederação Sindical Unitária, apontada como clandestina por se constituir à margem da legislação oficial. Também não demorou muito tempo para que o governo declarasse a ilegalidade da ANL (Skidmore, 1998).

Na ilegalidade a ANL, sob a liderança de Luís Carlos Prestes, decidiu realizar um levante armado, numa tentativa que ficou conhecida como a *Intentona Comunista de 1935*. Sem o devido apoio popular tal iniciativa foi duramente derrotada pelas tropas do governo.

Após a Intentona Comunista, o país foi governado sob a decretação permanente do Estado de Emergência, que dava poderes extraordinários ao governo, no que veio a ser a preparação para o Golpe de Estado de 1937, instituindo o chamado *Estado Novo*. Foi dessa maneira que, “em 10 de novembro de 1937, os congressistas no Rio [antes de Brasília, a capital do Brasil era o Rio de Janeiro] chegaram ao edifício do Congresso e o encontrou cercado por tropas que lhes barravam o acesso. Naquela noite, Getúlio anunciou pelo rádio que o Brasil tinha uma nova Constituição, a qual ele denominou *Estado Novo*. O Brasil havia se tornado uma ditadura completa” (Skidmore, 1998:162).

A relação do sindicalismo com o Estado tornou-se mais subordinada. Como prova empírica disso, o governo editou mais um Decreto (1.402/39), instituindo o chamado “enquadramento sindical”. Isto é, para uma categoria de trabalhadores ser reconhecida como tal, teria que ser aprovada pela Comissão de Enquadramento Sindical, órgão vinculado ao Ministério do Trabalho. Também foi criado, sem qualquer debate com os trabalhadores, o Imposto Sindical, com o mesmo traduzindo-se no pagamento compulsório de um dia de trabalho por ano de todos os assalariados, sendo que os recursos daí oriundos não eram controlados pelos sindicatos, não podendo ser utilizados em momentos cruciais da vida sindical, como a organização de manifestações/mobilizações (Alem, 1991).



Desta maneira, o Imposto Sindical criou as condições financeiras para a formação de uma camada de sindicalistas sintonizados com o Ministério do Trabalho, reforçando as bases da relação que tornava os sindicatos organicamente dependentes do Estado. A este respeito, mais uma vez as palavras do Ministro Lindolfo Collor, na apresentação do Decreto que instituiu a “Lei de Sindicalização”, são ilustrativas: “*Os sindicatos ou associações de classe serão os pára-choques destas tendências antagônicas. Os salários mínimos, os regimes e as horas de trabalho serão de sua prerrogativa imediata, sob as vistas cautelosas do Estado*” (In: Antunes, 1979: 59). A partir daí “*criou-se uma burocracia sindical dócil, vinculada e escolhida a dedo pelo Estado, cujo objetivo não era outro senão controlar as reivindicações operárias*” (Antunes, 1979:62).

Com o reforço de recursos do Imposto Sindical, o governo atribuiu aos sindicatos um papel de prestadores de assistência social, fazendo com que ao mesmo tempo em que colaboravam com o Estado assumiam também um papel de substituição deste.

Para o governo era importante não só adotar mecanismos de controle dos sindicatos existentes, como também fomentar, através da ação dos seus tecnocratas, a formação de novas entidades sindicais, como destaca Skidmore (1998:166): “*no decorrer da década de 1930, os tecnocratas do governo, liderados pelo advogado e filósofo Oliveira Viana, usaram seus poderes arbitrários para modelar uma rede de sindicatos oficialmente reconhecidos (organizados por ofício) em nível local*”.

Este período, marcado pela relação do sindicalismo com o Estado, mostra que foi durante a *Era Vargas* que se estabeleceu uma legislação trabalhista organicamente sistematizada no Brasil e, como consequência da mesma, rejeitou-se a existência de sindicatos autônomos.

### **2.3. MOBILIZAÇÃO SINDICAL SOB IMPULSO POPULISTA (1945-1964)**

Após a Segunda Guerra Mundial e antes de sua deposição em 1945, Getúlio Vargas aos poucos vai adotando uma postura política inversa à que manteve durante os seus quinze anos de governo. O abrandamento do regime autoritário e o viés nacionalista fazem Vargas obter apoios à esquerda e, em princípios de 1945, se conquista a anistia ampla, geral e irrestrita para os presos políticos. Assim, os comunistas que estavam encarcerados foram liberados e o PCB voltou à legalidade.

Nessa conjuntura os sindicatos, às vezes em apoio às posições do próprio Presidente, começaram a ensaiar manifestações públicas. Neste contexto, foi formado o Movimento Unificador dos Trabalhadores (MUT), um organismo intersindical que destoava da estrutura sindical vertical. Diferente da postura anterior, Vargas comportava-se com complacência diante da ascensão das manifestações sindicais, o que gerou insatisfação entre os conservadores da oposição liberal. Esta, vendo uma possibilidade de Vargas continuar no governo, se opôs a isso e deu sustentação à sua deposição<sup>23</sup>, o que ocorreu antes das eleições presidenciais e da convocação de uma Assembléia Nacional Constituinte.

As eleições ocorreram e Eurico Gaspar Dutra foi alçado à Presidência da República. Nestas eleições, o PCB alcançou um resultado significativo: conquistou 10% do eleitorado para a Presidência, elegeu 14 deputados federais e um senador – Luís Carlos Prestes – e se tornou o maior partido da América Latina, com cerca de 200.000 membros (Telles, 1962).

No sentido de unificar o movimento sindical, vários congressos foram realizados em estados como Minas Gerais, São Paulo e Rio de Janeiro. A convergência desses esforços resultou no Congresso Sindical dos Trabalhadores do Brasil, realizado no Rio de Janeiro em 1946, com a participação de 2.400 delegados. Os comunistas, como força sindical mais atuante, criaram a Confederação Geral dos Trabalhadores do Brasil.

O governo Dutra reagiu não só contra tal movimentação sindical como também contra o próprio PCB. Ele decretou intervenção em sindicatos, suspendeu eleições sindicais e, em 1947, pôs o PCB novamente na ilegalidade e cassou os mandatos de seus representantes no parlamento.

No entanto, esta investida não foi suficiente para barrar a ascensão sindical. O Governo Dutra desgastou-se e o sindicalismo brasileiro contribuiu para o aumento da insatisfação popular contra o mesmo. Também foi útil a reabilitação do projeto nacionalista de Getúlio Vargas, que regressa à Presidência da República pela via eleitoral, em 1950.

---

<sup>23</sup> No dia 27 de outubro de 1945 foi marcada uma grande manifestação pró-Getúlio, porém a mesma foi proibida pelo Chefe de Polícia do Distrito Federal. Getúlio o substituiu rapidamente por seu irmão, Benjamim Vargas. O Ministro da Guerra, Góes Monteiro, deu um ultimato ao Presidente para que retirasse a nomeação ou ele seria deposto. Não acreditando no Ministro, Vargas não retirou a nomeação. Então, o Palácio do Governo foi sitiado pelo Exército e Getúlio deposto. Há controvérsias quanto a essa atitude. Um dos dirigentes do PCB, João Amazonas, declarou que Getúlio estava cedendo aos trabalhadores e que seu afastamento foi uma farsa golpista que obstaculizou o avanço popular (Skidmore, 1998).

A aceleração da industrialização nacional fez emergir uma intensa agitação sindical a partir de uma vertiginosa ampliação numérica do operariado. Em 1951, foram realizadas cerca de 200 paralisações em todo o país, atingindo em torno de 400.000 trabalhadores; no ano seguinte, registraram-se aproximadamente 300 greves; em 1953, cerca de 800.000 operários mobilizaram-se contra a carestia, ocorrendo ainda cerca de 800 greves em São Paulo e atingindo aproximadamente 300.000 trabalhadores, com a participação, dentre outras categorias, de têxteis, metalúrgicos e gráficos (Telles, 1962).

Essa situação tirava proveito daquilo que unia o sindicalismo e Getúlio Vargas: o nacionalismo. Essa opção política no país não foi abandonada após o suicídio do Presidente, em 1954<sup>24</sup>. Juscelino Kubitschek, o sucessor eleito, “*era um produto típico do sistema político de Getúlio*” (Skidmore, 1998:202) e ainda mais típico era o seu Vice- Presidente, João Goulart.

O novo presidente governou buscando acordo à direita e à esquerda e, neste equilíbrio, conduziu o projeto nacional-desenvolvimentista, ou seja, mantendo sintonia com o nacionalismo. Seu projeto visava acelerar ainda mais a industrialização brasileira, inclusive procurando atrair capitais estrangeiros, mas fundamentalmente sem dificultar a opção nacionalista. A propósito, quando em seu último ano de governo, o Fundo Monetário Internacional propôs um “programa de estabilização” ao Brasil, Kubitschek “*decidiu romper com o FMI e continuar o seu programa econômico a qualquer custo. Sua decisão revelou-se amplamente popular. Telegramas congratulatórios choviam no Palácio Presidencial, editorialistas o saudavam como o campeão de um novo nacionalismo*” (Skidmore, 1998: 207).

Do ponto de vista sindical, o clima de mobilização era acentuado, o que resultou em algo no mínimo ousado: a constituição do Pacto da Unidade Intersindical, logo em seguida transformado em Pacto de Unidade e Ação (PUA), reunindo mais de 100 entidades sindicais. Neste quadro de ofensiva do sindicalismo, realizou-se mais um Congresso Sindical Nacional, que decidiu centralizar as ações numa única organização. Assim surgiu o Comando Geral dos Trabalhadores (CGT). O grau de mobilização sindical levou setores à direita a realizar uma movimentação contra o que chamavam

---

<sup>24</sup> Não se descarta, no seio da história política brasileira, a possibilidade do suicídio de Vargas ter sido um ato político pensado por ele para reverter a oposição que era feita ao seu projeto. O Partido Trabalhista Brasileiro (PTB) obteve um grande apoio popular com o episódio: “*com o seu suicídio, Getúlio virou o feitiço contra os seus inimigos da UDN [União Democrática Nacional] e militares. Ele havia neutralizado o que eles planejavam ser uma esmagadora vitória política, pois não queriam apenas a remoção de Getúlio, mas também a reversão de sua política e o desmantelamento da sua rede política*” (Skidmore, 1998: 194).

“República Sindicalista”. Era o início dos anos de 1960, com o país convivendo com a confusa sucessão de Juscelino Kubitscheck.

Para sucedê-lo havia sido eleito Jânio Quadros, mantendo a Vice-Presidência com João Goulart. No ano de 1961, transcorrido sete meses de governo, Jânio renuncia<sup>25</sup>. Setores à direita não aceitaram a posse de João Goulart, que era conhecido como um partidário da “República Sindicalista”, e movimentaram-se no sentido de impedir a sua investidura no cargo. Porém, não obtiveram êxito na tentativa e contentaram-se com o acordo que suprimia os poderes do Presidente, ou seja, o país adotava o parlamentarismo e Tancredo Neves foi escolhido como Primeiro-Ministro. Com “Jango”<sup>26</sup> na Presidência da República, convocou-se um referendo para decidir sobre a continuidade do parlamentarismo ou o regresso ao presidencialismo. A população optou por esta última alternativa.

Em meio a esta conturbada situação política, o movimento sindical desempenhou um papel de importante aliado de “Jango”, promovendo manifestações em seu apoio. Fato este que foi decisivo pelo menos em dois momentos: quando forças à direita manobravam para evitar a sua posse e quando da realização do referendo aludido, defendendo o regresso da via presidencialista para fortalecer o governo de Goulart. À frente dessas ações estava o Comando Geral dos Trabalhadores, como bem salienta Ricardo Antunes, foi de *“extrema importância política as greves durante a crise entre a renúncia do Presidente Jânio Quadros e a ascensão do Vice João Goulart. Os sindicatos decretaram greves em solidariedade a Goulart, atingindo principalmente as atividades industriais e de transportes no Rio de Janeiro”* (Antunes, 1979: 71).

A mobilização sindical alcançava o ápice e a sua pauta de reivindicações incluía, por exemplo, aumento salarial, controle do aumento dos preços dos gêneros de primeira necessidade, reforma agrária<sup>27</sup> e a fiscalização ou limitação da remessa de lucros pelas grandes corporações para o estrangeiro.

Essa mobilização alcançou a zona rural e através das Ligas Camponesas e dos sindicatos rurais, sob a direção do PCB, acentuou-se a mobilização camponesa, tendo a

---

<sup>25</sup> Há quem arrisque a hipótese, segundo a qual *“Jânio supunha que a renúncia não seria aceita e forçaria o Congresso a dar-lhe poderes de emergência – como ocorrera com o General de Gaulle na crise financeira precipitada pela independência da Argélia. Infelizmente, para Jânio, o Congresso aceitou a renúncia”* (Skidmore, 1998: 209-210).

<sup>26</sup> Como João Goulart era popularmente chamado.

<sup>27</sup> Na época utilizava-se a expressão: *“Reforma Agrária na lei ou na marra”*. A primeira Liga Camponesa surgiu em 1955, no engenho Galiléia em Pernambuco. Um ano antes tinha sido criada a União dos Lavradores e Trabalhadores Agrícolas do Brasil (ULTAB), florescendo, na seqüência os sindicatos rurais (Azevedo, 1962).

reforma agrária como bandeira principal. Em 1963, foi fundada a Confederação Nacional dos Trabalhadores da Agricultura (CONTAG), e logo em seguida, elaborado o Estatuto do Trabalhador Rural, que expressava parte das reivindicações dos camponeses. Assim, as suas lutas juntavam-se às dos trabalhadores urbanos. Estes, por sua vez, no referido ano, realizaram uma das maiores manifestações grevistas da altura. Tratou-se da “greve dos 700.000”, com pleitos que extrapolavam as reivindicações salariais (Leite e Solis, 1978).

Com o movimento sindical como aliado, o governo de Goulart foi cada vez mais sofrendo uma forte oposição dos setores da direita. Desta forma, verificava-se no Brasil uma intensa radicalização, tendo por um lado o Presidente João Goulart aprofundando a opção nacionalista apoiado pelos sindicatos e, por outro lado os setores defensores do denominado *modelo de desenvolvimento associado dependente* (Cardoso, 1993) com ligações ao capital estrangeiro.

No início de março de 1964, os sindicatos e a Presidência da República organizaram uma grande manifestação, com cerca de 200.000 participantes, no Rio de Janeiro, em defesa das “reformas de base”. Em São Paulo, os opositores do governo realizaram protestos com as “Marchas da Família, com Deus pela Liberdade”, que denunciavam a instauração da “República Sindicalista” no país. Em 31 de março do mesmo ano, um Golpe Civil-Militar depôs o Presidente João Goulart, e o CGT e demais organizações populares foram impedidos de qualquer possibilidade de atuação, com a imediata prisão de seus líderes (Ianni, 1994).

Neste período, caracterizado como de mobilização sindical sob o impulso populista, se por um lado os sindicatos protagonizaram mobilizações, por outro lado, eles terminaram por manter os horizontes da sua atuação circunscritos ao âmbito do projeto político governamental adotado, principalmente a partir de 1950, com o regresso de Getúlio Vargas. Era um projeto iniciado por Vargas em 1930 e intensificado por ele mesmo na segunda Presidência e aprofundado por João Goulart, o que ficou categorizado academicamente como *populista* (Weffort, 1978; Ianni, 1994), com feição nacional-desenvolvimentista.

O forte apelo ao nacionalismo fez com o populismo brasileiro encontrasse nos sindicatos uma importante base de apoio, mesmo naqueles que estavam sob influência dos comunistas, visto que a tática política destes também apelava para o nacionalismo.

## 2.4. REPRESSÃO EXCESSIVA AO SINDICALISMO (1964 – 1980)

Após o golpe, no qual foi deposto João Goulart, o general Humberto Castelo Branco assume a Presidência da República<sup>28</sup> e, além de exigir o fiel cumprimento dos dispositivos constitucionais da *Era Vargas*, encarregou-se de definir novas diretrizes para o movimento sindical. Uma Lei de junho de 1964 (Lei nº 4.330) proibiu terminantemente o direito de greve, estabelecendo também que a fixação dos índices de reajustes salariais passaria a ser prerrogativa absoluta do Estado, pondo fim assim ao processo de negociação entre trabalhadores e patrões. Os sindicatos passavam a ter funções meramente assistenciais, prestando serviços aos seus associados, além de se constituírem em instrumentos estatais de sustentação do regime. Nesta mesma época foi formulada a Lei de Remessas e Lucros, concedendo ao capital externo uma série de condições vantajosas para que os lucros obtidos no Brasil pelas multinacionais fossem enviados para o estrangeiro, rompendo com a noção de *desenvolvimento independente* (Skidmore, 1979).

Nestas condições, a partir de então, desenvolveu-se o que os historiadores econômicos e analistas políticos convencionaram chamar de “o milagre brasileiro”. Ou seja, houve um “boom (...), durante o qual a expansão econômica teve uma média altíssima de 10.9% (...) O Brasil tornou-se um produtor (e exportador) importante de laranja (havia um produtor brasileiro com mais laranjas que o Estado da Flórida). Outra cultura praticamente nova foi a soja. O país tornou-se rapidamente o segundo maior exportador mundial desse grão (atrás dos EUA) e um importante fornecedor para a Japão” (Skidmore, 1998: 249-250).

Este boom foi impulsionado pela política de crédito fácil do governo, que, sem uma concepção estratégica da integração nacional, contribuiu para uma industrialização desigual do país. Também foi alimentado pela política pouco transparente de empréstimos externos, com indícios de que interesses privados se sobrepunham aos interesses públicos. Fundamentalmente, tal boom só foi possível graças a existência de um Estado autoritário que, impedindo reivindicações, comprimiu os salários, pelo que o dito “milagre brasileiro” esteve longe de ser um milagre para toda população.

Em 1967, mesmo diante das adversidades da conjuntura, tentou-se desenvolver alguma articulação sindical. Foi uma iniciativa que congregou de sindicalistas aliados

---

<sup>28</sup> A partir desta data até 1985, os presidentes foram todos militares (generais), sendo formalmente “eleitos” por um Congresso controlado pelo governo.

ao Ministério do Trabalho a sindicalistas autônomos. Disso surgiu o Movimento Intersindical Antiarrocho (MIA), ou seja, uma organização que tinha como objetivo evitar a compressão salarial, mas mantendo o cuidado para que suas ações não extrapolassem os limites estabelecidos pelo Ministério do Trabalho. Restrito basicamente ao universo metalúrgico, era composto pelo Sindicato dos Metalúrgicos de São Paulo, Santo André, Guarulhos, Campinas e Osasco (Antunes, 1979).

A ousadia “insurrecional” do Sindicato dos Metalúrgicos de Osasco faz parte do espírito que, na época, orientava a esquerda clandestina brasileira (Gorender, 1987; Silva, 1987). A intensa repressão, no entanto, não só aniquilou a oposição armada como também impediu as manifestações – mesmo que em torno de reivindicações salariais – da “vanguarda sindicalista autônoma”, impondo um sindicalismo assistencial e de manutenção do regime. Foi dessa forma que se manteve o controle do movimento sindical. As vozes dissidentes foram silenciadas e se estimulou a ascensão de lideranças comprometidas com o regime e que colocassem os sindicatos a serviço do projeto político-econômico deste. Desta maneira, difundiu-se um entendimento bastante sublinhado pelos partidários da Ditadura: *“a crença de que existe uma relação estreita entre desenvolvimento econômico e autoritarismo e de que este é condição daquele”* (Cardoso, 1983:79).

A tendência era enquadrar os sindicatos conforme a matriz do modelo em vigor, o que supunha que eles, mais do que pára-choques para os conflitos sociais – papel que lhes fora atribuído pelo Ministro do Trabalho de Vargas –, deveriam ter uma atuação extremamente funcional junto ao aparelho de Estado desenvolvendo, ao invés de mobilizações/protestos, ações de caráter exclusivamente assistenciais junto a seus associados, como consultórios médicos, clubes recreativos, etc. Noutras palavras, eles foram concebidos como um ente fundamental na estrutura estatal para se garantir a “paz social” necessária para a adoção do modelo de *desenvolvimento dependente*.

## **2.5. ADVENTO DO NOVO SINDICALISMO (1980 EM DIANTE)**

Na sucessão de Emílio Garrastazu Médici (1969-1974) assume a Presidência da República Ernesto Geisel (1974-1979), que geriu um governo que já não podia ficar indiferente à senilidade do autoritarismo. Mesmo que setores das Forças Armadas (a chamada “Linha Dura”) exigissem a manutenção, e até o aprofundamento, do caráter autoritário do regime, Geisel foi obrigado a fazer concessões. Sendo assim, seguiu-se,

por exemplo, uma anistia permitindo que todos os opositoristas exilados regressassem ao Brasil. Dessa maneira, o Presidente Geisel acenava em direção a uma transição que ele próprio qualificou como “*lenta, gradual e segura*” (Skidmore, 1998: 259).

Ao término de seu mandato, contudo, as manifestações da sociedade exigindo o fim imediato da Ditadura emergiram de forma acelerada e mobilizações públicas desafiavam o Estado repressor. Além do movimento sindical, surgia uma série de movimentos sociais que, por suas reivindicações e dinâmicas, podem ser denominados como *Novos Movimentos Sociais*. Como sublinhou o sociólogo Emir Sader, *novos personagens entravam em cena* (Sader, 1988).

O sindicalismo que começa a surgir é diferente do sindicalismo dos períodos anteriores, ou seja, do “velho” sindicalismo, que tinha a classe operária como protagonista central. Este “novo” modelo, o *sindicalismo dos professores* e dos bancários, por exemplo, rompia com o mero associativismo assistencialista. Este sindicalismo resulta da união de três segmentos: de marxistas oriundos das organizações clandestinas (e críticos dos dois Partidos Comunistas)<sup>29</sup>; dos partidários da Teologia da Libertação; e de sindicalistas independentes. O reflexo dessa iniciativa pode ser constatado nas palavras da Oposição Sindical Metalúrgica de São Paulo, quando de afirma que,

Após 1964, está começando historicamente a 2ª etapa do sindicalismo brasileiro dos tempos de Getúlio ou de Jango, baseado na confiança e expectativa do governo. Hoje está nascendo um novo sindicalismo: sem esperança no governo e sem meios-termos com os patrões. Sindicalismo que vê claro à sua frente o centro do problema: o problema político e a postura da luta de classes. Esse sindicalismo está nascendo, das várias décadas de experiências da classe operária e do movimento sindical. A lição mais importante é: o sindicalismo novo, verdadeiro, tem que nascer de baixo para cima; da fábrica até à organização de várias fábricas em organização de classe: o Sindicato. Precisa ser afirmada a idéia de que o Sindicato é os trabalhadores organizados nas seções, nas fábricas, reunidos com outros trabalhadores para planejar lutas. O Sindicato não pode mais seguir a linha populista. São as massas trabalhadoras que têm de acordar. A

---

<sup>29</sup> Na clandestinidade a esquerda viveu um período de intensas discussões e rupturas, “*originando pequenas organizações, muitas optando pela luta armada. No caso do Partido Comunista, as divergências sobre a União Soviética (depois da morte de Stálin) fizeram com que o Partido se dividisse antes mesmo do Golpe, passando a existir o PCB e o PC do B*” (Leite, 1996: 56).



tarefa da direção é organizar. Animar, sugerir, politizar. E nada adianta forçar a massa a queimar etapas e marchar com passo maior do que suas próprias pernas. Tarefa dura e lenta, mas profunda e duradoura (Giannotti, 1988: 68).

Assim, surge aquilo que foi definido como o *Novo Sindicalismo*, fazendo uma crítica às experiências passadas e rejeitando as “precipitações vanguardistas” – como aquela encetada pelo Sindicato dos Metalúrgicos de Osasco –, mas que, ao mesmo tempo, apregoava a intervenção dos trabalhadores, assumia uma dimensão política – própria de um sindicalismo autônomo – que extrapolava a esfera das meras reivindicações corporativas (Antunes, 1991, 1992).

Em fins de 1977 e início de 1978 informações indicavam que o governo tinha manipulado, através de fórmulas matemáticas, os percentuais de reajuste de salários, reduzindo o valor real dos mesmos em 30%. Diante disso, no Estado de São Paulo – especificamente na região conhecida como ABC paulista –, os trabalhadores iniciaram um intenso processo de mobilização, envolvendo milhares de metalúrgicos. Neste processo, emergiu a liderança de Luís Inácio Lula da Silva, o Lula, que, presidindo o Sindicato dos Metalúrgicos de São Bernardo do Campo, tornar-se-ia um símbolo do *Novo Sindicalismo* (Borel, 1986).<sup>30</sup>

Sobre o movimento grevista o próprio Lula se pronuncia: “*o arrocho salarial fez com que a classe trabalhadora brasileira, após muitos anos de repressão, fizesse o que qualquer classe trabalhadora do mundo faria: negar sua força de trabalho às empresas. Era a única forma que os operários tinham de recuperar o padrão salarial, ou melhor, entrar no caminho da recuperação*” (In: Antunes, 1979: 83).

As greves sucederam-se nos anos de 1979 e 1980 e, numa radicalização do confronto, o governo reagiu decretando intervenção nos sindicatos grevistas, cassando o mandato dos seus dirigentes, bem como determinando a prisão de lideranças. Todavia,

Os diretores cassados continuavam sendo os verdadeiros líderes do amplo movimento grevista de massas. Souberam conduzi-lo com justeza e maturidade necessárias e condizentes com o grau de desenvolvimento da consciência operária. Realizaram-se dezenas de assembléias populares com 100.000 operários, coisa inédita na história das lutas operárias no Brasil (...) E Lula consolidava sua

---

<sup>30</sup> Lula hoje está no seu segundo mandato como Presidente do Brasil.

liderança, contando agora com a solidariedade dos sindicatos de todo o país” (Antunes, 1979: 85-86).

A repressão já não tinha os mesmos efeitos de antes. Diante disso, o governo foi obrigado a ceder. O movimento grevista fez “letra morta” da legislação sindical repressiva, rompendo na prática com a Lei antigreve e iniciando uma atuação que visava, no limite, romper com a estrutura sindical atrelada ao Estado.

O início dos anos 80 marca, portanto, a delimitação de um novo período do sindicalismo brasileiro, verificando-se a ascensão de um *Novo Sindicalismo* que, rejeitando os padrões de atuação anteriores, tem base operária, mas não atribui à classe operária o monopólio das suas perspectivas. Como bem salienta Ricardo Antunes, o *Novo Sindicalismo*, desde cedo, “*deitou suas raízes em quatro expressivas fatias: no operariado industrial, nos trabalhadores rurais, nos funcionários públicos e nos trabalhadores vinculados ao setor de serviços*” (Antunes, 1991: 50). Ele nasce como um sindicalismo de massas, onde os líderes – diferentes das cúpulas burocráticas – não substituem os *trabalhadores em movimento*. São estes que têm um papel ativo na definição dos rumos a serem seguidos pelos sindicatos.

Além do enfoque nas questões que são próprias da intervenção sindical, o *Novo Sindicalismo* também procura, apresentando-se como uma espécie de *amplo guarda-chuva*, tomar posição e intervir no que concerne a temas relativos ao cotidiano, a exemplo das questões ecológicas, de gênero, de etnias, etc. E isto ocorria num momento em que se acentuava internacionalmente o declínio do *velho sindicalismo*, centrado no movimento operário. Com isso, bem como os aspectos que caracterizam o Novo Sindicalismo, este foi apontado como um exemplo de *Sindicalismo de Movimento Social* (Moody, 1997).

Deste modo, e num contexto de esgotamento da Ditadura Militar, foi que se reconfigurou o sindicalismo brasileiro, em que a esquerda tradicional, tentando conquistar a legalidade, opunha-se ao *Novo Sindicalismo*<sup>31</sup>.

Nesse cenário, contrariando as proibições oficiais, a organização sindical se desenvolve e entra na agenda dos sindicalistas a idéia de criação de uma Central Sindical. As divergências, contudo, fizeram surgir duas organizações: Os *novos*

---

<sup>31</sup> PCB, PC do B e o Movimento Revolucionário 8 de Outubro – MR-8 acusavam os líderes do novo sindicalismo de dividir o movimento sindical e assim terminar por servir à Ditadura, além de, com a “aventura grevista” pôr em perigo a abertura política que se anunciava. As divergências se acentuaram quando surgiu o debate sobre a fundação de uma Central que rompesse com a estrutura sindical oficial e com a fundação do Partido dos Trabalhadores (PT), com o Partido assumindo-se programaticamente como crítico da União Soviética e dos regimes do Leste europeu (Leite, 1996).

*sindicalistas* do Bloco Autêntico (sindicalistas independentes, esquerdistas e sindicalistas oriundos das oposições sindicais) fundaram a Central Única dos Trabalhadores (CUT), em 1983, e os *antigos sindicalistas* do Bloco da Unidade Sindical (PCB, MR-8<sup>32</sup> e PC do B), aliando-se com a burocracia sindical do Ministério do Trabalho, criaram a Coordenação Nacional das Classes Trabalhadoras (CONCLAT) (Leite, 1996).

Em 1985, as mudanças que se tinham iniciado na reconfiguração do universo sindical prosseguiram. Em 1986, a CONCLAT passa a se chamar Central Geral dos Trabalhadores (CGT) e em 1988, essa denominação é alterada para Confederação Geral dos Trabalhadores. Em fins de 1980 e início dos anos 1990, distinguiram-se três projetos no campo do *antigo sindicalismo*:

O centro era composto por sindicalistas, oriundos do peleguismo tradicional<sup>33</sup>, mas que buscavam modernizar-se (em nível partidário, em sua maioria, simpatizantes do PMDB) e, para tanto, contavam com uma sólida aliança com setores da esquerda tradicional, em especial do PCB e do MR-8. À esquerda desenvolvia-se a Corrente Sindical Classista, vinculada ao PC do B. E à direita, com muita desenvoltura, e ganhando cada vez mais espaço, a aliança entre Antônio Rogério Magri, influenciado pela direita sindical norte-americana, e o então recém-dissidente do PCB, Luís Antônio de Medeiros, para, garantindo a ação do PCB, derrotar o peleguismo mais atrasado. Medeiros, por fim, numa ação lenta, mas precisa, derrotou tanto Joaquim dos Santos de Andrade [o Joaquinção] quanto o próprio PCB, com o qual viria a romper” (Antunes, 1991: 61-62).

Na evolução desses acontecimentos, um novo quadro sindical não demorou a se definir. Foi assim que, pela esquerda, os militantes do PC do B (Partido Comunista do Brasil) e parcelas significativas do PCB aderiram à CUT. Ao centro, entre as duas CGTs<sup>34</sup>, ficou a burocracia sindical tradicional; e à direita, o ex-militante do PCB, Luís Antônio de Medeiros, com o apoio do empresariado e também do governo do

---

<sup>32</sup> Movimento Revolucionário 8 de Outubro, fundado em 1966 a partir da dissidência da Guanabara do Partido Comunista Brasileiro, Cf. Arns, 1985.

<sup>33</sup> Ou seja, ligados ao Ministério do Trabalho.

<sup>34</sup> No Congresso da CGT em abril/maio de 1989 acontece um racha: a ala de Antônio Rogério Magri sai vitoriosa; não aceitando o resultado, a facção liderada por Joaquinção, com setores da esquerda tradicional, realiza outro Congresso, onde ele é reeleito presidente da Central Geral dos Trabalhadores. Assim nascem as duas CGTs. (Leite, 1996).

Presidente Fernando Collor de Mello, funda, em 1991, uma nova Central: a Força Sindical, que se situa no âmbito programático dos seus mentores de “sindicalismo de resultados”. E na segunda metade dos anos de 1990, é criada a pouco expressiva Social Democracia Sindical (Antunes, 1991).

É nessa reconfiguração do quadro sindical brasileiro que se consolida o *Novo Sindicalismo*. A CUT, sua representante, disputando espaço nos anos de 1990 fundamentalmente com a Força Sindical, tornou-se a maior Central do país.

Ao criar a CUT, o Novo Sindicalismo pretendia “*estruturar uma central sindical de âmbito nacional capaz de constituir-se em um instrumento decisivo para a ação do trabalho*” (Antunes, 1991:49). No entanto, esse Novo Sindicalismo enfrenta alguns impasses. O movimento burocrático ascendente na CUT centrava a tarefa de continuar exercitando com todo vigor um atributo que fez com que ela se consolidasse: a ruptura com o corporativismo. Como consequência de tal situação, a Central tem tido dificuldades em esboçar uma perspectiva programática unificada e estratégica que a oriente na conjuntura atual – que cada vez mais desafia a capacidade de atuação dos sindicatos –, e assim delinear um quadro de referência de suas concepções<sup>35</sup>. Como bem expressa Ricardo Antunes: “*a limitação vivenciada pela CUT diz respeito (...) às dificuldades de articulação, de mediação, entre as ações contingenciais, imediatas, e as ações mais gerais, mais abrangentes, que remetem ao universo das formas de relação e entendimento do poder*” (Antunes, 1991: 52).

Essa historiografia do movimento sindical operário e a conjuntura a ele relacionada permitirão uma maior compreensão do desenvolvimento dos demais capítulos, de modo que no capítulo seguinte, desenvolve-se a temática específica do sindicalismo docente. Inicialmente, explora-se o contexto de formação deste fenômeno social no Brasil para depois focalizá-lo no Rio de Janeiro.

---

<sup>35</sup> Isso não significa que a CUT tenha se deslocado da matriz do Sindicalismo de Movimento Social. O seu empenho em prol do Fórum Social Mundial é uma evidência nesse sentido.

## CAPÍTULO 3

### SINDICALISMO DOCENTE NO BRASIL

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

Bertold Brecht

#### 3.1. TEORIAS CLÁSSICAS DO SINDICALISMO

Em quase todos os países ocidentais, os sindicatos têm uma dupla origem: por um lado, de solidariedade e de defesa e, por outro, de revolta contra o modo de produção capitalista e o seu *establishment* (Regini *apud* Bobbio, 1993). Tratam-se de tendências preexistentes à formação das organizações sindicais, situada entre os fins do século XVIII e início do século XIX.

A primeira forma se expressa na constituição de sociedades de mútua ajuda e de ligas de resistência. A segunda traduz-se na fábrica, em sabotagem da produção e em luta por direitos políticos. Conforme Marino Regini, ambas têm alguns elementos característicos comuns. Por exemplo, nascem das condições de desigualdades em que vive uma classe operária jovem ou em vias de formação. Manifestam a rejeição operária à sociedade global e visam à constituição de uma cultura autônoma e têm como objetivo dominante o desenvolvimento de cooperativas de produção administradas pelos próprios operários. As duas tendências podem ser definidas como *solidaristas*, que levam para o emergente mundo industrial valores de origem camponesa, e a *Revolucionária-anarquista*, que vê nas cooperativas o instrumento para a abolição do trabalho assalariado (Regini *apud* Bobbio, 1993).

Foi sob a inspiração destas tradições que se desenvolveram as primeiras organizações sindicais de base territorial. Na Inglaterra, as associações de Robert Owen, entre outros. Nos Estados Unidos, *Cavalheiros do Trabalho*. Na França, as *Bourses du travail*, que serviram de referência ao modelo de *Camere del Lavoro* italiano. A forma organizativa de base territorial refletia a estrutura produtiva da altura, caracterizada por uma multiplicidade de pequenas empresas e por uma elevada mobilidade geográfica do operariado, tendo ainda uma orientação mais voltada para a ação política do que para a ação contratual com as empresas. Como traço distintivo do aparelho organizacional, destacava-se um baixo grau de centralização, ao mesmo tempo em que inexistia uma burocracia de funcionários, as revoltas operárias surgiam com intensidade.

A partir da segunda metade século XIX a organização sindical assente em base territorial é substituída por um outro tipo de organização, que tem como critério a especialização profissional. Institui-se a “fase do ‘Sindicalismo de Profissão’, pela qual passam todos os movimentos operários ocidentais. Os sindicatos organizam somente as camadas superiores da classe operária, que gozam de uma situação privilegiada no mercado de trabalho” (Regini *apud* Bobbio, 1993:1153). Estes terminaram por desenvolver uma “consciência de produtor”, que é, em si, ambivalente, posto que leva, de um lado, à ideologia do *socialismo gerencial* e, de outro, a uma *reação defensiva* de tipo proprietário. Isto é, a reação do operário “profissional especializado”, privado dos seus instrumentos de produção, continua sendo uma reação de proprietário: “*ele defende como seu bem mais caro a única propriedade que lhe ficou, a do seu mister. O socialismo representa a reaproximação dos meios de produção de que o artesão tinha sido privado*” (Mallet, 1967:23-24). Tais camadas da classe operária constituíam uma “aristocracia privilegiada” e, ao mesmo tempo, uma *vanguarda politizada*.

Entre os fins do século XIX/início do século XX, outra mudança operacionalizou-se na organização sindical. Passou-se do *sindicalismo de profissão* ao *sindicalismo de indústria*. Essa passagem pode ser descrita “*como a história de um alargamento progressivo da ação de defesa econômica a novos grupos operários sem qualificação profissional; ou pelo contrário, como uma crise profunda do velho tipo de sindicalismo*” (Regini *apud* Bobbio, 1993: 1153). A segunda possibilidade parece ser a mais credível, pois o sindicalismo de indústria tem as suas origens na fase de industrialização extensiva que vários países da Europa experimentaram, no período referido, e que “*introduziu na produção industrial grandes massas sem qualificação profissional e sem tradições operárias*” (Regini *apud* Bobbio, 1993: 1153). Entretanto,

exposto freqüentemente, perante a hostilidade das velhas organizações sindicais e numa situação de fraqueza no mercado de trabalho, esta nova forma de sindicalismo não se consolidaria senão após a verificação de um outro fenômeno: a introdução de novos inventos tecnológicos e o impulso freqüente à racionalização da produção. Estes *“puseram em crise o profissionalismo em que se baseava a força do operário profissionalmente qualificado, bem como aumentando a rigidez do ciclo produtivo, ofereciam aos operários sem qualificação profissional o poder de bloquear a produção”* (Regini *apud* Bobbio, 1993:1153).

Se os novos inventos tecnológicos e a racionalização romperam os limites do monopólio profissional, permitindo a organização de vastos grupos operários, a proveniência camponesa das novas massas urbanas rompeu também os limites da subcultura operária, com o seu projeto revolucionário e com a sua cultura política autônoma. Na medida em que cresceu o peso dos sindicatos na sociedade, registrou-se uma tensão ideológica nos mesmos. A atividade que passou a prevalecer, ao lado ou em lugar da atividade política, foi a da contratação. Este novo papel, juntamente com o alargamento da base representativa, propiciou o desenvolvimento de novos mecanismos de organização interna dos sindicatos, e daí *“surgem os problemas de sua burocratização e tecnicização. Salvo poucas exceções, a atividade sindical torna-se em toda parte mais centralizada”*(Regini *apud* Bobbio, 1993:1153).

Tal mudança, como referem Bobbio e Pasquino, marcou a passagem de um “sindicalismo de oposição” para um “sindicalismo de controle”. Ou seja, a tensão revolucionária do movimento operário atinge o seu auge entre os fins do século XIX/primeiras décadas do século XX, sendo símbolos disso, por exemplo, o sindicalismo revolucionário francês e a Revolução Bolchevique. A partir daí, e especialmente no pós-Segunda Guerra, verifica-se o seu declínio constante, que é acompanhado pelo predomínio progressivo do aspecto organizacional, do sindicalismo enquanto instituição, sobre o aspecto de movimento. Isto é, o sindicalismo foi convidado a tomar parte nas estruturas do Estado, e para exercer as atividades de parceiro estatal, limitou a sua atuação à definição de estratégias organizacionais para as executar, sendo elas levadas a cabo por um corpo de dirigentes e de funcionários especializados. Assim, o sindicalismo transforma-se numa instituição burocratizada, revelando o aspecto de movimento, ou seja, o de atuação que, não sendo corporativa, se apóia em manifestações públicas impulsionadas pelas bases associadas dos diversos sindicatos e promove lógicas contrárias às lógicas estatais.

O fator central ao qual se deve atribuir este deslocamento da atuação do sindicalismo diz respeito ao papel que os sindicatos foram chamados a desempenhar com a estruturação do Estado de Bem-Estar Social, o chamado Estado-Providência. Ou seja, o pacto fordista implicou um compromisso mútuo entre trabalhadores e patrões, arbitrado pelo Estado, que pressupunha renúncias de ambas as partes, para assim se estabelecer um modelo político-econômico que, nos Estados Unidos, superasse a crise dos anos 1930, e na Europa, após a catástrofe da Guerra, que trouxe tempos de prosperidade aos países.

O modelo adotado combinava duas formas de representação política: a democracia liberal-parlamentar e o corporativismo, que assegurava a representação funcional dos interesses divergentes. Nestas condições, o pacto fordista gerou uma relação salarial que levava os trabalhadores a uma dinâmica que, diante da ordem política, renunciava a idéia de romper, para nela integrarem os sindicatos, com estes passando a se constituírem em pilares do Estado-Providência.

Assim, como salienta Marino Regini, no pós-guerra os sindicatos tendem a apresentar características comuns. Entretanto, como também destacam os autores, os mesmos mentem diferenças que permitem que sejam distinguidos tipos de sindicalismo. Embora os critérios em que tal diferenciação se apoia dependa do aspecto que se pretende realçar, no geral, é possível apresentar uma síntese que identifica três grupos principais de sindicatos. Os da Europa do Norte (Alemanha, Áustria, Holanda, Países Escandinavos e, dentro de certos limites, a Inglaterra); os dos países latinos (França e Itália); e os norte-americanos (Regini *apud* Bobbio, 1993). A diferença entre estes três grupos de sindicatos pode ser analisada sob três diferentes pontos de vista: a *estrutura* dos mesmos, o *sistema de relações industriais* e o *papel desempenhado na política econômica nacional*.

No que concerne à *estrutura*, até a década de 1960, era tradicional atribuir aos sindicatos dos países latinos um alto nível de centralização, manifestada, por exemplo, na prevalência das confederações, situação inversa à dos sindicatos norte-americanos que, descentralizados, têm como base da sua estrutura organizativa as secções sindicais de fábrica. Sob este ponto de vista, os sindicatos norte-europeus estariam num patamar intermediário, registrando-se o predomínio das federações.

No que se refere ao *sistema de relações industriais*, a principal diferença entre os sindicatos diz respeito à articulação entre o instrumento da contratação coletiva e o da atuação política. O sindicalismo norte-americano privilegia o primeiro. Através da



contratação com as empresas, ele tende a regular todos os aspectos relativos à situação de trabalho (entre eles, as férias, as reformas, os seguros contra doença, etc., ou seja, aspectos que na Europa, são objeto de legislação). Os sindicatos europeus, pelo contrário, têm tradicionalmente recorrido mais à ação legislativa e à participação na formulação das decisões políticas, apoiando-se numa estreita relação com os partidos socialistas ou trabalhistas no governo; e mais especificamente nos países latinos, onde os partidos operários geralmente ficam na oposição: “*o sindicato pode tentar contratar diretamente com o governo ou opor-se a ele, mas, em ambos os casos, mais como portador de interesses gerais do que de reivindicações particulares*” (Regini apud Bobbio, 1993: 1155). Isto é revelador de um outro elemento: “*uma diferença fundamental entre o caráter associativo do sindicalismo norte-americano, que representa somente os interesses dos membros, e os sindicatos europeus, que tendem a tornarem-se porta-vozes da classe em seu conjunto*” (Regini apud Bobbio, 1993:1155).

Em relação ao *papel desempenhado pelos sindicatos na política econômica nacional* verificou-se um aumento em todos os países após a Segunda Guerra Mundial, com as suas ações voltadas tanto para as políticas econômicas gerais de renda, da indústria e do trabalho como para iniciativas específicas em função dos interesses particulares de classes e grupos sociais. Foi nesse sentido que se fez uma distinção entre *economic policy unionism* e *pressure group unionism* (na tradução direta, “sindicalismo de política econômica” e “sindicalismo de grupo de pressão”). Este último, representado pelo sindicalismo norte-americano, não intervém na formulação da política econômica, pois “*reproduz, em nível político, somente uma série de interesses fragmentários. Sob este ponto de vista, é claramente diferente dos sindicatos norte-europeus e latinos*” (Regini apud Bobbio, 1993: 1155).

Em algumas realidades o vácuo de investigação sobre sindicalismo foi responsável por uma lacuna compreensiva deste fenômeno. Registra-se nas abordagens realizadas a ausência de articulação com as formulações fundadoras deste campo temático. Isto, paradoxalmente, num momento em que os sindicatos metamorfoseiam-se e o entendimento das reconfigurações que os mesmos assumem exige um olhar que capte as orientações que impulsionaram o seu surgimento. Daí a necessidade de uma breve incursão nas Teorias Clássicas do Sindicalismo.

O que há de comum nestas teorias “*é o fato de elas terem sido elaboradas como teorias de caráter geral, enquanto, na realidade, refletem integralmente só uma ou outra das diversas alternativas presentes no movimento sindical em diversos países e*

*períodos históricos*” (Regini *apud* Bobbio, 1993:1150). Elas foram consideradas como auto-interpretações destas diversas tendências e influenciaram a visão de si e dos próprios fins que o movimento sindical adotou: são, portanto, ao mesmo tempo, explícita ou implicitamente, *análise e doutrina*. Desta forma, pode apontar-se três linhas interpretativas: a marxista, a soreliana e a de Perlman, do casal Webb (Sidney e Béatrice). As duas primeiras estão vinculadas à interpretação de grande parte do sindicalismo europeu, enquanto que a última diz respeito mais especificamente ao sindicalismo anglo-saxão/norte-americano, o que não significa a inexistência de influência das duas primeiras neste último.

A contribuição do marxismo não está elaborada num espaço específico do modelo teórico marxista. Ela só pode ser entendida no contexto da análise que Marx e Engels realizam da sociedade capitalista e dos fatores da sua mudança. Decorre daí que a classe operária, como vanguarda, teria um papel central na transformação política. Foi relevante na análise marxiana clássica o fato de situar o fenômeno sindical numa sociedade estruturalmente dividida em classes sociais, superar os limites de uma abordagem meramente “comportamentalista” – em sentido psicológico estrito – das suas origens e motivações. Nesse sentido, o trabalho de Engels (1988) sobre a classe trabalhadora inglesa é uma referência.

A perspectiva “revolucionária” leninista apresenta uma clara hierarquização entre o partido e o sindicato, a ação econômica reivindicativa e a ação política autônoma dos trabalhadores. Lênin (1979) retoma na sua totalidade a visão formulada por Marx e Engels acerca dos limites estruturais da luta sindical e econômica. Ele compreende que para os sindicatos contribuírem para o projeto de transformação social por meio das lutas do trabalho eles devem se transformar em “escolas de socialismo”. Para que isso ocorra, devem estar colocados sob a orientação da estratégia política revolucionária do partido. Entendido este como a organização capaz de apreender a totalidade da estrutura dos conflitos sociais e da dinâmica do processo histórico, e de planejar as estratégias e táticas da luta cotidiana dos trabalhadores de modo a explorar os mecanismos desta dinâmica e desta estrutura de conflitos que são favoráveis à vitória destas lutas e à realização da missão histórica do proletariado.

Tendo como referência a matriz marxiana clássica, mas afastando-se dela, o francês Georges Sorel tornou-se fundador da tradição inspiradora do anarco-sindicalismo, que também recebeu contributos do italiano Arturo Labriola. Trata-se de uma perspectiva que *“busca na autonomia operária, que se manifesta nos sindicatos,*

*uma 'sociedade total', com sua economia, suas formas de organização e sua cultura, a ser contraposta à sociedade burguesa"* (Regini *apud* Bobbio, 1993: 1151). Ao parlamentarismo, à política de alianças e à inserção nas instituições, o anarcossindicalismo contrapõe uma pureza e uma totalidade operária que se expressam nas suas organizações autênticas, ou seja, os sindicatos.

Selig Perlman, principal teórico do sindicalismo norte-americano, e o casal Webb, formuladores do *trade-unionism* inglês, desenvolvem uma análise de tipo funcionalista. Para os Webb, por exemplo, a função dos sindicatos é definida dentro dos limites restritos da defesa dos operários da ação do mercado. Esta atividade deveria ser compatível com a funcionalidade do sistema, isto é, com os objetivos da produtividade empresarial e de desenvolvimento econômico (Webb & Webb, 1987). A análise de Perlman fornece a interpretação de uma tendência bem precisa no movimento sindical: a do *sindicalismo de negócios*, ou de *resultados*, norte-americano (*business unionism*), que tem como prioridade os resultados imediatos para os representados. *"Renuncia ao esforço pela realização de profundas reformas no sistema, rejeita a ação política de massa e aceita influir apenas setorial e esporadicamente nas decisões cruciais da sociedade"* (Regini *apud* Bobbio, 1993: 1152).

Por fim, no interior do marxismo Lênin ressalta que o sindicato é o *locus* onde *"devemos emprender ativamente o trabalho de educação política da classe operária, de desenvolvimento da sua consciência"* (Lênin, 1979:83), por entender que ele *"é uma organização educadora, uma organização que atrai e instrui; uma escola de tipo completamente diferente"* (Lênin, 1979:293).

Posteriormente, de forma sociohistoriográfica serão apresentadas as bases de formação e constituição do sindicalismo docente no Brasil.

### **3.2. O SINDICALISMO DOCENTE NO BRASIL**

Nóvoa afirma que os sindicatos de professores trabalham no *ser igual*. As associações de professores trabalham no *ser diferente*. Os sindicatos trabalham na construção de uma profissão docente única, desde os educadores de infância até aos professores do ensino superior, na consolidação de um código unificador da idiosincrasia dos professores, na afirmação da homogeneidade da profissão docente. As associações procuram, pelo contrário, reforçar a identidade própria de determinados grupos de professores (Nóvoa, 1990-1993).

Assim, a sindicalização dos professores significaria a plena homogeneização, quanto a posição e condição de classe, com os demais trabalhadores submetidos à exploração capitalista, que se realizaria, em conformidade com o percurso das lutas de classe (Hypólito, 1991). Momento em que o magistério estaria apto para protagonizar, enquanto sujeito da história, uma intervenção no cenário da sociedade civil capaz de promover radicais mudanças das relações estruturantes do campo educacional. A demora ou não-realização destas ações transformantes atribui-se a consequências da força alienante ainda interveniente das ideologias dominantes, presentes parcialmente no universo simbólico do professorado, apesar da realidade de sua “proletarização”.

Na delimitação da atuação do sindicalismo docente brasileiro, Monlevade (1992), enumera três etapas: *Caixa de Resistência* (1965-1980); *Palco de Debates* (1980-1987) e *Produtor e Defensor de Propostas* (1987-dias atuais). Esta delimitação quer significar que num primeiro momento ele resistiu à Ditadura Militar e às suas proibições contra a organização coletiva dos professores. Num segundo momento ele se caracterizou mais por uma postura de denúncia e de reivindicação e num terceiro momento, apresenta-se formulando e defendendo propostas.

Foi essa delimitação que deu base à formulação de “tipos ideais”<sup>36</sup> de inspiração no método compreensivo weberiano para as relações entre Estado e Sindicalismo Docente. Segundo Gadotti (2000) “*as relações entre Estado e os sindicatos de trabalhadores em educação são muito dinâmicas, variam de conjuntura para conjuntura e dependem, sobretudo, do regime de governo. Há contudo possibilidade de montar alguns ‘ideais tipos’*” (Gadotti, 2000:124). Quais sejam:

1º) **Sindicalismo de Contestação (ou de Confronto Político)** - Marcado principalmente pela oposição a uma situação vigente, este é um sindicalismo que se nega a participar de uma dada realidade, pois entende que as contradições existentes entre Estado e sindicato são de tal magnitude que torna impossível qualquer negociação. Não existem canais de diálogo nem áreas de tangência que justifiquem aproximações. Este tipo de sindicalismo revela na sua atuação um alto grau de dependência frente aos partidos políticos. O confronto com o Estado mostra a enorme dificuldade de diálogo entre essas instituições. Dificuldade essa que se acentuou durante a ditadura militar pelo

---

36 Segundo o método compreensivo da sociologia weberiana, chega-se a um “tipo ideal” de comportamento acentuando os elementos explicitados, encadeando os elementos isolados e difusos e ordenando-os segundo um ponto de vista (Cohn, 1979).

autoritarismo presente no regime. Uma simples assinatura num abaixo-assinado a ser entregue ao Secretário de Educação podia, naquela época, ser motivo de demissão, quando não de encarceramento. Os sindicatos, quando não eram proibidos de funcionar, viviam sob estrita tutela e controle do Estado, que os reprimia quando ameaçavam a sua hegemonia. Quando funcionavam, era sob vigilância. As ditaduras sempre hostilizaram o magistério e consideraram os professores como cidadãos de segunda categoria.

2º) **Sindicalismo Reivindicativo** - Outro modo de relação entre Estado e sindicato docente é do tipo reivindicativo, mais corporativo em suas relações com as autoridades. Enquanto o sindicalismo de confronto político tem uma conformação basicamente pelas liberdades políticas, o sindicalismo reivindicativo tem uma conformação mais economicista, característica essa predominante no sindicalismo chamado de “pelego”. Os sindicatos que atuam com essa orientação estão mais preocupados com as questões específicas da categoria. Nesse caso, eles não se sentem tão responsáveis pelos destinos do país, da educação e da qualidade do ensino: apresentam sistematicamente listagens de reivindicações da categoria e medem seu êxito pelo atendimento ou não a essas reivindicações. Em geral elas se resumem na *melhoria salarial* e na *melhoria das condições de trabalho*. Por isso, os sindicatos marcados por essa corrente sindical têm atuação mais intensa nos meses que precedem a data-base de reajustes salariais. A pauta quase única de mobilização é a “campanha salarial”. Quando abordam temas educacionais é porque eles afetam diretamente os salários dos docentes.

3º) **Sindicalismo Autônomo (ou Crítico)** - Não é nem o sindicalismo “pelego” – que, embora inexpressivo, também existe – e nem o sindicalismo de oposição sistemática ao Estado. Este sindicalismo mantém certa margem de independência, tanto diante dos partidos políticos quanto do Estado. Trata-se de um sindicalismo crítico, porque, mesmo não fazendo oposição sistemática ao Estado, confronta-se com ele, dialoga quando necessário, e está disposto a dividir a responsabilidade do enfrentamento dos desafios educacionais. Nesse sentido, além de contestar e reivindicar, é também propositivo. Mantém sua autonomia – não isolamento – tanto no diálogo sério e responsável quanto no conflito de interesses com o Estado e desenvolve a capacidade autônoma de negociação. O chamado “sindicato cidadão” é uma das expressões desse novo sindicalismo. As relações entre o poder público e os sindicatos de professores são dinâmicas, portanto não existem em “estado puro”. Estão em permanente evolução e

traduzem, na prática, certas concepções (correntes ou tendências) do sindicalismo. O que ocorre é que certos sindicatos se aproximam desta ou daquela tipologia, que pode variar segundo a conjuntura. Contudo, no período 1977-1996, as relações entre Estado e sindicalismo docente foram predominantemente tensas e conflituosas, preocupando cada vez mais não só os secretários de educação, mas também os dirigentes sindicais.

Contudo, essa periodização não dá conta de sustentar empiricamente a abordagem histórico-sociológica de todo o percurso do Associativismo/Sindicalismo Docente da Educação Básica no Brasil. Sendo assim, optou-se por adotar um novo percurso do sindicalismo docente em quatro períodos: 1901-1931, origem do associativismo docente; 1945-1964, expansão do associativismo docente; 1964-1989, repressão ao associativismo e transição ao sindicalismo; 1989 aos dias atuais, *Novo Sindicalismo* e Sindicalismo de Movimento Social. Vale ressaltar que, a maior parte da literatura (Moreira, 1990; Leite, 1996; Júnior, 1998; Andrade, 2001; Lugli, 2002; Vale, 2002) situa o início do associativismo nos idos dos anos de 1940.

### **3.3. ORIGEM DO ASSOCIATIVISMO DOCENTE NO BRASIL (1901-1931)**

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

Antes deste período e desta organização existiram intenções de fundar uma agremiação de congregasse os professores e as professoras de São Paulo, tal foi a declaração do Inspetor Geral, professor Emílio Mario de Arantes, na Revista de Ensino da Associação Beneficente do Professorado Público de São Paulo, em 1902. Porém, o desejo de organizar o campo educacional com participação dos professores não prosperou antes de 1901. O espaço ficou restrito a existência de publicações de caráter lítero-pedagógicas, como por exemplo, o periódico “A Instrução Popular” do Instituto Pedagógico Paulista, de 1895. O objetivo deste Instituto centrava-se na difusão do conhecimento, contudo, não há registro de continuidade desta iniciativa (Cruz, 2008).

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

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

O professor David José Perez ajudou a fundar, junto com outros professores, a Confederação do Professorado Brasileiro (CPB)<sup>37</sup> em 1926, que reunia professores do ensino secundário e tinha caráter anarquista. A CPB se amparava na organização mutualista, conforme o seu objetivo central: “*nosso fim é o de proporcionar a união da classe, amparar a família do associado por meio de um pecúlio e, quando necessário, auxiliar o consórcio por intermédio da nossa caixa de empréstimos*” (Almanaque do Ensino *apud* Coelho, 1988:22). A sede da CPB, na Rua do Rosário, Centro do Rio de Janeiro, serviu inclusive para que professores particulares preparassem alunos para os exames de admissão ao Colégio Pedro II, ao Colégio e Escola Militar, aos vestibulares,

---

<sup>37</sup> Não confundir esta CPB com a CPB (Confederação dos Professores do Brasil) que surge em 1973 em São Paulo.

etc. A associação foi extinta em 1931 com o surgimento do Sindicato dos Trabalhadores do Ensino do Rio de Janeiro, por iniciativa do movimento anarcossindicalista e em oposição ao sindicalismo oficial do governo de Getúlio Vargas. Porém, em novembro do mesmo ano ele deixa de funcionar, pois seus membros decidiram compor com aquele modelo de sindicalismo.

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

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

Outro movimento associativo de professores da primeira república foi a Associação das Professoras Primárias de Minas Gerais (APPMG), que iniciou suas atividades em 27 de agosto de 1931 com o objetivo de prestar “amparo material e moral” às professoras primárias daquele estado. A entidade foi dirigida por professoras integrantes da “alta aristocracia do ensino” até o final da década de 1960. Essa “elite pedagógica” caracterizava-se pela frequência ao Curso de especialização e aperfeiçoamento em administração escolar do Instituto de Educação, ministrado desde a década de 1930. Em 1969 este curso deu origem à faculdade de Pedagogia de Minas Gerais (Lugli, 2002).

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



cinemas, passagens, assistência médica, cursos de línguas e de atualização cultural e pedagógica (Lugli, 2002).

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

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

QUADRO 01- Quadro do Associativismo Docente da Educação Básica no Brasil, 1901-1931.

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

Fonte: Coelho, 1988; Catani, 1989; Lugli, 2002; Iliada, 2004; Cruz, 2008.

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

Grande parte destas características serve também para as associações que surgiram após a década de 1940, é o que se verifica no tópico seguinte.

### 3.4. EXPANSÃO DO ASSOCIATIVISMO DOCENTE

A agitação sindical que teve lugar sob o impulso populista no período 1945-1964 no seio do sindicalismo brasileiro não foi algo indiferente ao movimento docente. Mesmo sem um caráter eminentemente sindical, as iniciativas em torno da organização docente desenvolveram-se de modo acelerado. Neste contexto, insere-se a criação da Associação dos Professores do Ensino Secundário e Normal Oficial do Estado de São Paulo (APESNOESP) (Cruz, 2008). Na seqüência disso, mas sem uma articulação recíproca que convergisse sobre o plano nacional, noutros estados foram fundados centros, uniões, sociedades e associações.

Na década de 1950, muitos foram os congressos de educadores, onde os movimentos de Educação Popular, sob a inspiração do Método de Paulo Freire, tiveram um importante papel. Discussões realizadas entre 1953 e 1959, em congressos ocorridos em Salvador, Belo Horizonte e Porto Alegre, objetivaram a necessidade de uma entidade nacional de professores.

Esta vai surgir em 1960. Neste ano, num Congresso realizado em Recife foi fundada a Confederação dos Professores Primários do Brasil (CPPB). Tal acontecimento é de significativa relevância, pois marca o surgimento da primeira entidade docente brasileira com expressão nacional.

A CPPB procurou desempenhar um papel ativo. Foi dessa forma que ela, por exemplo, incentivou a formação de entidades docentes nos estados, estabelecendo contatos constantes com os professores das regiões onde não existia qualquer tipo de organização da categoria, o que nem sempre era fácil, por causa das dificuldades financeiras que ela enfrentava. Este foi um problema relativamente aliviado em 1962, quando a CPPB filiou-se à Confederação Mundial das Organizações de Profissionais de Ensino (CMOPE), com sede na Suíça. Dois anos mais tarde, entretanto, o surgimento acelerado do associativismo docente depara-se com o Golpe Civil-Militar, tendo então que conviver com as suas conseqüências.

A atuação organizativa dos docentes, contudo, foi imbuída de propósitos que lhe tornavam de perspectiva acentuadamente associativo-corporativo. Ou seja, tratou-se de uma atuação com uma espécie de inspiração mais de prestação de assistência aos professores do que propriamente sindical, quer dizer, de reivindicações acompanhadas de mobilizações e manifestações públicas. Tal tendência parece que sofre uma certa modificação, inflexionando-se para a perspectiva sindical, nos últimos tempos que

antecedem o Golpe de Estado, no auge da radicalização populista. É de acordo com essa configuração que se que se verifica, de forma dominante, a expansão acelerada do associativismo docente.

E é neste quadro que a relação mantida pelo associativismo docente com o Estado é uma relação *insurgente-dependente*. Ou seja, num contexto marcado por fracas iniciativas de organização dos professores, o associativismo docente apresenta-se como insurgente, dando início de forma ascensional a uma nova tendência. Ela é, entretanto, dependente, visto não delinear uma atuação libertada da influência do Estado, numa situação que, de resto, era bem própria da relação que o sindicalismo em geral mantinha com o Estado no período. Mas aqui, além disso, um dos elementos empíricos que podem ser invocados na categorização desta relação insurgente-dependente diz respeito, por exemplo, à forma como foram pautadas as ações entre os chamados Movimentos de Educação Popular e o Estado Populista, na altura do Governo João Goulart. Estes movimentos – que influíram no desencadear do surgimento acelerado do associativismo docente –, sob a inspiração do Método de Paulo Freire, atuaram em parceria com o Governo, desenvolvendo projetos educativos conjuntamente. O tom insurgente do associativismo docente manteve-se refém da estrutura do Estado populista.

Relativamente à orientação assumida pelo associativismo no período, ela foi de natureza *corporativa-assistencial*. Quer dizer, a mesma teve em conta preocupações concernentes ao perfil da profissão docente, sobretudo, realçando-a como uma atividade intelectual valorizada simbolicamente. Este posicionamento aliou-se a iniciativas voltadas para a prestação de ações assistenciais aos professores, indo tais ações de serviços médicos à estruturação de espaços recreativos. É assim que a orientação assumida pelo associativismo docente define-se como corporativa-assistencial.

Quanto ao conceito de trabalho, o associativismo docente expressa uma compreensão que o entende como algo próprio da produção material e que realça o trabalho docente como uma atividade intelectual valorizada simbolicamente. Nesta compreensão, portanto, sobressai a idéia de que os professores, como grupo profissional, desenvolvem uma atividade nobre, restringindo-se a noção de trabalho ao que supõe dispêndio de esforço físico. Logo, esta compreensão a respeito do trabalho coaduna-se com a orientação que predominantemente guiou o associativismo docente no período, ou seja, a orientação corporativa-assistencial, ao pôr em relevo o trabalho docente como uma atividade intelectual valorizada simbolicamente, atribui-lhe uma dimensão de

nobreza que pressupunha a restrição da noção de trabalho ao que exigisse dispêndio de esforço físico.

### **3.5. REPRESSÃO AO ASSOCIATIVISMO DOCENTE E A TRANSIÇÃO AO SINDICALISMO**

Com o Golpe Civil-Militar de 1964, o movimento ascensional do associativismo docente foi submetido à repressão da Ditadura. Se, no caso dos trabalhadores em geral, as possibilidades de organização eram restritas, no que se refere aos professores as restrições podem ser consideradas mais severas ainda, visto que era vedada qualquer hipótese de organização na função pública que mantivesse alguma perspectiva reivindicativa, sob pena de ser considerado como sindical-subversivo.

Como resultado dessa limitação repressiva, as entidades docentes foram ainda mais tolhidas na sua atuação. Daí teve-se o estímulo ao desenvolvimento de um associativismo afeto ao Estado, servindo aos propósitos da Ditadura, o que é analiticamente compreensível. Pode referir-se, por exemplo, à perspectiva então assumida pela direção da APESNOESP, que tinha uma atuação de aliada do Governo.

Contudo, apesar da conjuntura adversa, no plano docente – semelhante ao que ocorreu com o sindicalismo em geral – emergiram protestos, numa dinâmica de contestação ao regime. Foi assim que “*em 1968, ocorreram manifestações em São Paulo, mas não alcançaram amplitude*” (Leite, 1998:32). Isto apresenta-se como conseqüência de uma situação que, aos poucos, ia desfazendo a idéia de nobreza em torno da profissão docente e pondo em causa a sua valorização simbólica, ou seja, a perda de poder aquisitivo dos salários, levando os professores à proletarização.

A este respeito, como ressalta Ricardo Antunes, nos anos de 1970 – diante do início do esgotamento das políticas do regime –, a compressão salarial atingiu não só o operariado, mas também os chamados “setores médios”, o que os levou a se manifestarem.

Já no início de 1973, quando os primeiros sinais de crise afloravam, o «aparente» privilégio das camadas médias começava a se desintegrar. E o que até então era o cotidiano do operariado industrial, ou seja, a superexploração do trabalho e o arrocho salarial, passou a atormentar e a fazer parte do dia-adia

dos trabalhadores médios. Resultado: médicos, professores, bancários (...) fizeram-se presentes através de paralisações que exigiam reposição salarial, melhores condições de trabalho e fim do arrocho salarial (Antunes, 1991:135-136).

É nesse contexto que mudanças começaram a se operacionalizar no seio do associativismo docente, marcando o início da sua transição a um posicionamento propriamente sindical. Como os operários, também os professores começaram a não tomar conhecimento das proibições oficiais contra as manifestações grevistas e, em muitos casos, as direções das entidades docentes foram confrontadas com manifestações de base, as quais formalmente elas representavam. Isto é, os professores, sobretudo os do ensino público, fizeram eclodir manifestações “*advogando a necessidade de imprimir às entidades representativas do magistério um caráter combativo, tirando-as das mãos dos dirigentes comprometidos com a orientação do governo*” (Pereira, 1991: 107).

Começa a emergir então um novo quadro organizativo entre os docentes. A partir de 1973, incorporando professores de outros níveis de ensino, a Confederação de Professores Primários do Brasil (CPPB) é reformulada e passa a se chamar Confederação dos Professores do Brasil (CPB). Também no aludido ano, a APESNOESP passou por uma modificação, donde recebeu uma nova denominação: Associação dos Professores do Ensino Oficial de São Paulo (APEOESP). Já no Rio de Janeiro, era criado o Centro Estadual de Professores (CEP)<sup>38</sup>.

Nas Universidades, na mesma altura, as Associações de Docentes do Ensino Superior começavam a multiplicar-se nas instituições públicas e privadas. A propósito, outras formas de organização levadas adiante, sobretudo, por docentes do ensino superior, embora não sindicais, estimularam, de alguma forma, a ascensão do sindicalismo docente. Este é o caso da ANPEd, inicialmente Associação Nacional de Pós-Graduação em Educação e atualmente Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, mantendo a mesma sigla. Ela surgiu como Associação de Coodenadores de Programas de Pós-Graduação, sendo logo em seguida ampliada, passando a agregar professores, estudantes e pesquisadores em educação. A mesma compreensão (estímulo à ascensão do sindicalismo docente) também é válida para a

---

<sup>38</sup> Um dos focos dessa pesquisa e objeto de análise nas páginas adiante.

Associação Nacional de Educação (ANDE), para o Centro de Estudos em Educação e Sociedade (CEDES) e para o Centro de Estudos de Cultura Contemporânea (CEDEC).

É preciso ressaltar que foi sob a responsabilidade dessas quatro entidades que se retornou, no início de 1980, o espírito das Conferências Nacionais de Educação da Associação Brasileira de Educação (ABE), com elas promovendo na PUC-São Paulo, por exemplo, a I Conferência Brasileira de Educação, tendo inserido o termo “Brasileira” exatamente para diferenciar daquelas promovidas pela ABE. Importante foi ainda o papel da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC), que, em suas reuniões anuais, discutindo temas nacionais, facultou espaços para que organizações/lideranças docentes expressassem os seus pontos de vista.

Trilhando um caminho próprio, os docentes do Ensino Superior em 1980, a partir de uma greve (a 1ª desde 1964), na qual se verificou a necessidade de uma entidade que os representasse nacionalmente, decidiram aglutinar as várias Associações Docentes existentes por universidade numa organização de dimensão nacional. Foi assim que surgiu a Associação Nacional de Docentes do Ensino Superior-Sindicato Nacional (ANDES-SN), entidade que representa sindicalmente os professores universitários do Brasil.

No contexto da organização docente dos Ensinos Fundamental e Médio, ao final dos anos de 1970, a transição rumo à perspectiva sindical se impôs com vigor. E, neste sentido, superavam-se as direções de entidades que estavam em oposição a esta idéia.

Em Pernambuco, um grupo de docentes opositoristas da APENOPE (Associação dos Professores do Ensino Oficial de Pernambuco) conseguiu, em 1979, vencer as eleições da entidade, desalojando uma direção sintonizada com o Governo, e a partir daí esta organização aproximou-se do Novo Sindicalismo. Em São Paulo, no ano de 1976, os *professores “constituíram um movimento de oposição, o MUP (Movimento de União dos Professores). Em 1977, por conta de divergências internas, dividiu-se, surgindo o MOAP – Movimento de Oposição Aberta dos Professores. Em 1978, eclode uma greve, durante a qual o MUP e o MOAP se fortalecem, formando uma Comissão Pró-Entidade Única dos Professores (CPEU)”* (LEITE, 1998:33). Em 1979, nas eleições para a direção da APEOESP, a CPEU decidiu apresentar uma lista e conseguiu vencer o pleito, o que acarretou a mudança de orientação da entidade, com esta assumindo inteiramente a dimensão sindical, e também conforme os pressupostos do Novo Sindicalismo.

O ano de 1979 foi o ápice dos desdobramentos dos primeiros anos de ascensão das organizações docentes em direção a uma perspectiva sindical. Assim, as manifestações

adquiriram maiores proporções e maior nível de organização em todo o país. Greves eclodiram de todos os recantos, atingindo 16 estados da Federação – dentre estes, Rio Grande do Sul, Rio de Janeiro, Brasília, Pernambuco, Paraíba e Bahia -, somando forças, envolvendo as redes pública e particular de ensino. Nesse processo, organizaram-se campanhas salariais e realizaram-se assembléias gigantes, com até dez mil participantes (Pereira, 1991:09).

Na seqüência das mobilizações, ainda em 1979, aconteceu em São Paulo o 1º Encontro Nacional dos Professores, objetivando partilhar as experiências vividas, bem como realizar avaliações conjuntas. Neste Encontro, a CPB foi objeto de discussão, concluindo-se que a organização reunia em sua maioria instituições burocráticas e descomprometidas. Assim, decidiu-se por uma nova entidade nacional.

A fundação desta nova entidade ocorreu em Janeiro de 1981, em Congresso realizado em Recife. Tratou-se da União Nacional dos Trabalhadores em Educação (UNATE), denominação que evidencia a presença da compreensão, no seio do sindicalismo docente brasileiro, segundo a qual, do ponto de vista de classe, o professor é um trabalhador. Na tentativa de garantir o seu espaço a CPB reagiu. Por exemplo, em Congresso, modificou os seus estatutos, instituindo a realização de um congresso anual e atribuindo a este o poder de instância máxima de deliberação (CPB/CNTE, 1983). Prerrogativa que surge como uma tentativa de contrariar as acusações que lhe são feitas, como o caráter burocrático da entidade e a falta de democracia interna.

Estava estabelecida a divisão no interior do nascente sindicalismo docente brasileiro, de um lado os partidários da CPB e, do outro, os da UNATE. No entanto, a existência dessa última *“foi marcada pela falta de condições infra-estruturais, sendo mantida, sobretudo, pela contribuição da APEOESP e da UTE (União dos Trabalhadores em Educação de Minas Gerais), contando com o apoio político da Associação dos Professores do Ensino Oficial de Pernambuco (APENOPE)”* (CPB/CNTE, 1983:34). Dessa maneira, as suas lideranças terminaram por concluir que

o caminho mais adequado para o movimento, em âmbito nacional, seria o redirecionamento da CPB, pelo que então decidiram-se pelo regresso à mesma e tentando conquistar o seu controle.

Do êxito obtido nesse sentido, e com a unidade organizacional, decorreu que a CPB fortaleceu-se, firmando-se nacionalmente como a entidade representativa dos professores dos Ensinos Fundamental e Médio. Com o fim da ditadura, acompanhado da elaboração da nova Constituição, estabeleceu-se o direito de sindicalização e de greve para os professores e os demais funcionários públicos, embora remetendo para Lei Complementar a regulamentação sobre “atividades essenciais” em que este direito seria restringido.

A lei veio reconhecer o que já era uma realidade. As entidades dos docentes e dos demais funcionários públicos, antes da garantia constitucional, já haviam abandonado a perspectiva meramente associativista e tinham se transformado “*em sindicatos de fato, pelas mobilizações, greves, negociações, conquistas salariais*” (PEREIRA, 1991:35). E a perspectiva seguida pelo sindicalismo docente era a do Novo Sindicalismo, com as suas entidades a se filiarem à Central Única dos Trabalhadores (CUT), que se consagrou como a porta-voz daquele novo momento do sindicalismo.

É nessa conjuntura que o movimento docente, definindo-se como de *trabalhadores em educação*, inicia o processo que vai resultar na mudança de nome da CPB e, mais do que isso – como conseqüência da identidade assumida – , fará com que se busque a unificação de todos os segmentos da esfera educativa dos Ensinos Fundamental e Médio numa mesma entidade, uma entidade de *trabalhadores em educação*. Na seqüência a tal propósito, buscou-se entendimento com os funcionários administrativos das escolas, bem como com os chamados orientadores e supervisores educacionais, organizados respectivamente na Federação Nacional dos Orientadores Educacionais (FENOE) e na Federação Nacional dos Supervisores Educacionais (FENASE).

O processo convergiu para que, num Congresso realizado em Campinas – no Estado de São Paulo – em 1989, a Confederação dos Professores do Brasil (CPB) fosse transformada em Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE). Esta avalia tal processo da seguinte forma:

No início, o debate foi desenvolvido como uma discussão de concepção sindical e sobre a melhor forma dos trabalhadores se



organizarem (...) Aprovamos que, para combater a dispersão e revertermos a pulverização, somente a organização por ramo de atividade, reunindo todos os trabalhadores da mesma área educacional. Paralelo a este debate, a luta levou a que inúmeras entidades estaduais se tornassem de trabalhadores em educação (...) Este fato foi consolidando uma nova qualidade na base da CPB que, necessariamente, teria a sua expressão no Congresso de Campinas. Os servidores da escola resolveram fazer encontros nacionais. Estes eventos deliberaram pela fusão com a CPB. Foi neste quadro que, no Congresso de Campinas, os professores – com o *referendum* dos servidores – transformaram a CPB em CNTE” (CNTE, 1989:4).

A oficialização da unificação organizativa em torno da CNTE ocorreu na seqüência dos procedimentos adotados por um Fórum Nacional, criado no Congresso de Campinas, integrado pelos segmentos envolvidos no processo responsável por celebrar a unidade (professores, supervisores, orientadores e funcionários administrativos das escolas). Foi assim que se realizou, no estado de Sergipe, o chamado “Congresso da Unificação”.

O surgimento da CNTE, portanto, pondo em relevo a organização dos professores como sendo de *trabalhadores em educação*, consagra a transição realizada pelo associativismo docente brasileiro para um posicionamento sindical.

### **3.6. NOVO SINDICALISMO E SINDICALISMO DE MOVIMENTO SOCIAL**

Como já enfatizado, o surgimento da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE) é o marco que consagra a transição da organização do professorado brasileiro do mero associativismo ao sindicalismo. E assim configura-se o quadro da representação docente-sindical no país, na esfera do Ensino Básico.

Conforme apontado anteriormente, a entidade emergiu dos impulsos do Novo Sindicalismo e reafirmou o seu compromisso com este modelo ao filiar-se à central sindical que é a sua porta-voz, ou seja, a CUT. Isto é, assumiu-se como promotora do sindicalismo docente na perspectiva do Novo Sindicalismo.

Ao lado do ANDES-SN e da recente – e pouco expressiva – CONTEE (Confederação Nacional dos Trabalhadores nos Estabelecimentos de Ensino), restrita ao setor privado, a CNTE se apresenta como a principal entidade docente-sindical brasileira, tendo uma base social de cerca de 960 mil representados, além de ser a herdeira histórica das primeiras manifestações organizativas do professorado nacional. É filiada, regionalmente, à Confederação dos Educadores Americanos (CEA) e, internacionalmente, à Internacional da Educação (IE). Hoje, ela concentra 36 sindicatos estaduais filiados<sup>39</sup>. Através destes sindicatos a CNTE mostra sua força como representação nacional.

A CNTE expressa uma compreensão que congrega o trabalho da produção material e o trabalho docente, entendendo-os respectivamente como trabalho manual e intelectual, tendo, todavia, a marca comum de serem realizados sob o comando do assalariamento. Assim sendo, entende-se que os professores são trabalhadores em educação e devem, no exercício das suas funções, assumir uma postura reflexivo-problematizadora, visto que *“o papel do educador é colocar-se junto ao aluno, problematizando o mundo real e imaginário, contribuindo para que se possa compreendê-lo e reinventá-lo, crescendo e aprendendo junto com o aluno”* (CNTE, 1997a:36), articulando isto com a *“luta por um projeto histórico apropriado pela categoria dos trabalhadores da educação que se contraponha ao projeto neoliberal, gestado para dar conta das exigências criadas pela nova divisão internacional do trabalho”* (CNTE, 1995: 23).

Com o surgimento de outros movimentos sociais e a crise dos sindicatos, que se verificou em muitos países ocidentais na segunda metade da década de 1970, começa a ser sentida a necessidade de outras formulações que dêem atenção a questões não focadas pelas Teorias Clássicas do Sindicalismo. Como consequência disso, desafios de natureza teórico-metodológica impõem-se aos estudos sobre sindicalismo. Desafios que são tanto maiores principalmente quando se considera que o terreno sob o qual se

---

<sup>39</sup> A Confederação conta com 36 entidades filiadas espalhadas por 26 Estados, 05 municípios e o Distrito Federal. São elas: SINTEAM (Amazonas); SINTER (Roraima); SINSEPEAP (Amapá); SINTEPP (Pará); SINTERO (Rondônia), SINTEAC (Acre); SINPROESEMMA (Maranhão); SINTE (Piauí); SINDIUTE e APEOC (Ceará); SINTE (Rio Grande do Norte); SINTEP (Paraíba), SINTEM (João Pessoa); SINTEPE (Pernambuco); SINPROJA (Jaboatão dos Guararapes); SINTEAL (Alagoas); SINTESE (Sergipe); SINDIPEMA (Aracaju); APLB (Bahia); SINTET (Tocantins); SINPRO (DF); SAE (DF); SINTEGO (Goiás); FETEMS (Mato Grosso do Sul); SINTEP (Mato Grosso); SIND-UTE (Minas Gerais); SINDIUPES (Espírito Santo); SEPE (Rio de Janeiro); AFUSE (São Paulo); APP (Paraná); SISMMAC (Curitiba); SINTE (Santa Catarina); CPERS (Rio Grande do Sul); APEOESP (São Paulo); SINPEEM (São Paulo) e SINTERG (Rio Grande - RS). (A CNTE. Disponível em [www.cnte.org.br](http://www.cnte.org.br). Acesso em: 10 de janeiro de 2008).

ergueram os sindicatos, o terreno do Estado-nação, vive um processo de erosão na era do capitalismo hegemônico ou global.

Cabe indagar, por exemplo: “em que condições um sindicato escolherá uma certa alternativa em vez de outra?”. Como resposta poderia ser o seguinte: *“falta ainda uma resposta a este problema teórico, mas o exame da evolução histórica do sindicalismo e a análise comparativa têm oferecido alguns elementos importantes”*. Desta forma, *“um primeiro ponto metodológico, que podemos considerar pacífico, é que o sindicato deve ser analisado no contexto da sociedade em que atua”*. Isto é, de fato, *“toda resposta àquele problema metodológico passa necessariamente pelo reconhecimento da influência dos diversos fatores e processos próprios da sociedade e do período histórico em que certo tipo de sindicalismo se desenvolve”* (Regini apud Bobbio, 1993: 1156).

Neste caso, a tradição teórica do casal Webb e do norte-americano Perlman se fragilizam. Pois este último, por exemplo, isolava os fatores determinantes da ação sindical numa abstrata e universal psicologia operária. Também os limites do anarco-sindicalismo ficam evidenciados, na medida em que este *“baseia-se numa visão esquemática da estrutura da sociedade”*, acentuando um dualismo classista e se apoiando *“numa visão simplificada e diminuída das instituições e das estruturas políticas”* (Regini apud Bobbio, 1993:1151).

Por sua vez, muitos dos estudos marxistas – influenciados mais pela doutrina e menos pelo método – se, de forma pertinente, inserem o fenômeno sindical no contexto de uma sociedade dividida em classes, tendem, todavia, a conceber o conflito em diferentes temporalidades, sob as mesmas bases. Entretanto, *“a observação nos tem mostrado que, na realidade, o conflito tem um andamento descontínuo e que o fenômeno sindical apresenta notáveis diferenças entre períodos históricos e países diversos”* (Regini apud Bobbio, 1993: 1156). Além disso, a entrada em cena de outros movimentos sociais trouxe problemas para alguns pressupostos do marxismo, por exemplo, a classe operária foi deslocada da sua *missão profética* e perdeu o monopólio na condução de perspectivas utópicas.

Ao analisarem os movimentos sociais que passaram a ocorrer na Europa a partir dos anos de 1960, Touraine e outros *“partiram para a criação de esquemas interpretativos que enfatizam a cultura, a ideologia, as lutas sociais cotidianas, a solidariedade entre as pessoas de um grupo e o processo de identidade criado”*. Ou

seja, a abordagem é mais ampliada e não mais limitada à “*ação coletiva apenas ao nível das estruturas, da ação das classes*” (Gohn, 1996: 122).

Assim, o movimento sindical é redimensionado e emergem organizações sindicais que não têm raízes na esfera industrial. Momento em que se faz a distinção entre sindicatos da produção material e sindicatos da produção não-material (Nascimento, 1996). A primeira categorização serve para definir os sindicatos de base industrial e a segunda para caracterizar os que não se vinculam a esta. No caso do Brasil este fenômeno se desenvolveu sob o impulso do chamado *Novo Sindicalismo*, e daí, “*professores, médicos, bancários, funcionários públicos, etc, fizeram-se presentes através de paralisações que exigiam reposição salarial e melhores condições de trabalho*” (Antunes, 1991: 135-136).

Nisso, o sindicalismo docente, não vinculado à produção material, identifica-se com os *Novos Movimentos Sociais* e com isso novas manifestações emergiram no mundo do trabalho. Segundo Leite (2001) “*após a emergência dos chamados Novos Movimentos Sociais (ecológico, feminista, homossexual, etc.), o movimento sindical tendeu a ser rotulado como um velho movimento social, dada a sua ligação a um determinado contexto histórico e ao caráter do seu programa reivindicativo, com acento, sobretudo, em questões econômicas*” (Leite, 2001:34). Diferente do antigo sindicalismo, o sindicalismo de movimento social articula reivindicações sobre classe, etnia e gênero, e suas forças “*são pequenas, mesmo marginais em alguns casos, mas elas falam com uma voz clara e oferecem idéias pertinentes para a época da globalização capitalista*” (Moody, 1997:275). Fora dos países centrais, este autor considera o Novo Sindicalismo brasileiro como um exemplo de Sindicalismo de Movimento Social.

Uma das características do Sindicalismo de Movimento Social é o desenvolvimento de atividades em rede. Neste sentido, como forma de manifestação, Seattle<sup>40</sup> é uma referência. Organizado horizontalmente ele choca-se com a estrutura do

---

<sup>40</sup> Em 30 de novembro de 1999 houve manifestações em dezenas de países e em dezenas de cidades dos Estados Unidos da América. Esse dia ficou marcado pelas manifestações de Seattle, que atingiram proporções tais que impediram a chegada de muitos delegados ao local da reunião da Organização Mundial do Comércio (OMC). Foi um dia que ficou na história pela repercussão que foi dada às cenas de violência e a mudanças nos discursos oficiais acerca da globalização. A batalha de Seattle, como ficou conhecida essa manifestação, deu origem ao Movimento Antiglobalização e ao 1º Fórum Social Mundial de Porto Alegre em 2002, que objetivou debater problemas sociais, econômicos, educacionais e propor saídas que atendam as expectativas e necessidades dos trabalhadores do mundo.

antigo sindicalismo. Situação parecida é a que Hardt (2002) aponta ao analisar o Fórum Social Mundial de Porto Alegre/2002. Pertinentemente, ele sugere que no interior do Fórum existem os movimentos em rede com uma outra perspectiva, de desenvolvimento de ações de caráter horizontal, como também se encontram os elementos de identificação com o Sindicalismo de Movimento Social.

Este sindicalismo não é apenas uma versão de “sindicalismo político”, segundo o qual os sindicatos apóiam um ou outro partido de esquerda. Ele também não tende às frentes liberais ou social-democratas, que concebem os sindicatos como “peças” em coalizões eleitorais. Na análise de Moody (1997:276), “*no Sindicalismo de Movimento Social, os sindicatos e os seus membros não são passivos em nenhum sentido. Os sindicatos são líderes tanto nas manifestações de rua quanto nas questões políticas. Eles se aliam com outros movimentos sociais*”. Neste sentido, este tipo de sindicalismo emergiu como uma alternativa de organização renovada no mundo do trabalho. Mas, diferente do velho sindicalismo, ele descentra-se da esfera produtiva e alia-se com outros movimentos sociais, articulando redes que, inclusive, ultrapassam o terreno onde tradicionalmente estiveram organizados os sindicatos, que é o terreno do Estado-nação.

É por conta disso que Moody (1997: 275) declara que, em tempos de mundialização, “*a versão apropriada para a era da globalização é o Sindicalismo de Movimento Social*”. E acrescenta que “*se combinada com o retorno da militância e a expansão da consciência que ela torna possível, esta nova concepção de sindicalismo pode oferecer algumas respostas para a fragmentação de classe e para os dilemas políticos nos quais os sindicatos, em todo o mundo, encontram-se envolvidos*” (Moody, 1997: 200).

As especificidades do sindicalismo docente fazem com que ele seja diferente do sindicalismo da produção material e tenha elementos próprios dos *novos movimentos sociais*, ou seja, ecológico, feminista, negro, homossexual, pacifista, etc.

A seguir, observa-se como aconteceu a estruturação do associativismo/sindicalismo docente em Portugal, para depois entender o mesmo fenômeno no Rio de Janeiro.

## CAPÍTULO 4

### ORIGEM E DESENVOLVIMENTO DO SINDICALISMO DOCENTE DA EDUCAÇÃO NÃO-SUPERIOR EM PORTUGAL

*“Recomeça...Se puderes sem angústia e sem pressa. E os passos que deres, nesse caminho duro, do futuro, dá-os em liberdade. Enquanto não alcances, não descances. De nenhum fruto queiras só metade”* (Torga, poeta português).

Se, no que tange ao sindicalismo convencional a literatura é escassa, no que concerne ao sindicalismo docente a escassez é bem mais acentuada, tanto no Brasil como em Portugal. Neste país, não foi encontrado nenhum registro acadêmico que dê conta do seu percurso sociohistórico. Encontraram-se iniciativas que ao se deterem no exame da atividade educativa, docente ou em aspectos a ela relacionados, enfocam de modo relativo períodos/aspectos do associativismo ou sindicalismo do professorado, tal é o caso da obra de Adão (1984) - *O Estatuto Sócio-Profissional do Professor Primário (1901-1951)*; de Araújo (1982) - *Towards an Analysis of Social Class and Ideologies in Portuguese Teachers* e de Nóvoa (1987) - *Les temps des professeurs*. Outras iniciativas introdutórias à temática foram feitas por Stoer (1985) - *A Revolução de Abril e o Sindicalismo dos Professores em Portugal*; Bento (1978) - *O Movimento Sindical dos Professores - finais da Monarquia e I República*; Mónica (1978; 1980) *Educação e Sociedade no Portugal de Salazar e Ler e Aprender: debate sobre Educação Popular nas Primeiras Décadas do Século XX*; Fernandes (1989) - *O Despertar do Associativismo Docente em Portugal (1813-1820)*; Grácio (1983) - *O Congresso do Ensino Liceau e os Grupos de Estudo do Pessoal Docente do Ensino Secundário: uma alternativa sob o caetanismo* e Resende (2003) - *O Engrandecimento de uma Profissão – Os Professores do Ensino Secundário Público no Estado Novo*.

Os estudos sobre a história da profissão e do associativismo, nomeadamente, a história do sindicalismo dos professores, não puderam acompanhar o ritmo de desenvolvimento que se conheciam noutros países. Para usar uma expressão do pesquisador e educador Gomes Bento: *“uma amnésia colectiva instalou-se entre os*

*profissionais de ensino*”<sup>41</sup> (Bento, 1978). Ou como bem enfatiza a professora portuguesa Àurea Adão: “*nenhum professor mais ativista do tempo da 1ª República parece ter chegado a publicar as suas memórias ou a descrever a sua acção militante, talvez acometidos por morte prematura ou porque silenciados pela legislação fascista*” (Adão, 1984:247).

É possível sustentar que o surgimento de iniciativas de viés sindical entre o professorado português data de fins do século XIX/início do século XX, na medida em que determinados setores ressaltavam a distinção do estatuto profissional do professor em relação ao dos demais trabalhadores. Destaca-se ainda que o nascimento e a constituição das associações de professores marcam um momento decisivo no processo de construção da profissão docente, pois estas associações “*vão representar um importante espaço de confluência dos docentes e desempenham um papel de primeiro plano tanto na definição da profissão docente quanto na defesa dos seus membros*” (Nóvoa, 1987:477).

A constituição de associações de professores, seja na época do Montepio<sup>42</sup> Literário (1813-1815), seja no início do sindicalismo dos professores da educação básica (1911) está mais ligada à necessidade de construção da identidade e do reconhecimento da profissão de professor do que do desenvolvimento do movimento operário e sindical.

Pode-se afirmar que a profissão docente começou a emergir, em Portugal, nos finais da Idade Média. Segundo o professor da Universidade de Lisboa, Rogério Fernandes, profissão pode ser entendida como

actividade cujo exercício assenta na celebração de contratos (orais ou escritos) de prestação de serviços remunerados, mediante os quais uma das partes contratantes reconhece à outra a capacidade técnica necessária ao desempenho das tarefas inerentes ao contrato. Confundida até então com a função pastoral da Igreja, a docência evolui na direcção a uma actividade independente e remunerada, ainda que os seus agentes sejam eclesiásticos e não a exerçam num plano de exclusividade (Fernandes, 1995: 09).

---

<sup>41</sup> Nas citações diretas preservar-se-á a originalidade da fala, ou seja, o português de Portugal.

<sup>42</sup> Instituição em que, mediante uma cota, e satisfeitas outras condições, cada membro adquire o direito de, por morte, deixar pensão pagável a alguém de sua escolha. No caso em epígrafe, os objetivos do Montepio consistiam na defesa dos associados na velhice e na doença, bem como no socorro às viúvas e órfãos.

No século XIV D. Pedro I autorizou bacharéis e escolares universitários a lecionarem em suas casas. Mas, este ensino era limitado aos chamados “livros menores”, ou seja, gramática, lógicas, dialéticas e outros compêndios elementares, proibindo o ensino dos “livros maiores”, referentes a matérias de maior complexidade. Esta decisão, datada de 1354, comprova a existência de professores particulares, que exerciam a tarefa de “explicadores”. Aos clérigos cabiam o ensino da leitura e a escrita, num plano profissional.

No século XV ocorre a ampliação do currículo de ensino, ao que se chama de nível básico. Bacharéis, além de ensinarem a ler e escrever ensinavam “Gramática”, ou seja, Latinidade. Estes profissionais começam a se diferenciar dos “mestres de meninos” ou de “moços” por conta da ampliação do seu programa, o que significa um avanço na diversificação estrutural dos professores.

Outra mudança significativa neste século é a contratação de professores pelo município, iniciando a “oficialização” do ensino. A Câmara de Évora pede licença ao rei para pagar a um bacharel em troca de ensino gratuito de Gramática aos “filhos bons”, e a todos que quisessem aprender. D. João II não somente autoriza como também recomenda a contratação de outro mais capaz, em 1481, por conta da insatisfação da Câmara com o trabalho do bacharel (Coelho, 1973). Segundo relatos de Adolfo Coelho este não foi um caso isolado, existem repetições dessa prática em períodos posteriores.

O financiamento da existência de escolas prossegue por todo o século XVI. Assim, em 1592, Filipe I assina um alvará que autoriza aos oficiais da Câmara de Montemor-o-Novo a contratação, por três anos, de um mestre de Gramática, a perceber pelo desempenho de suas atividades um moio de trigo.

No século XVI há uma ligeira incrementação no processo educacional. Na cidade de Lisboa há referências para a existência de 34 mestres de meninos e a duas mestras de meninas e um total de 30 a 40 escolas. Em Viana do Castelo é mencionada a existência de escola de meninas. Uma das profissionais identificadas no século XVI surge ligada à profissão médica e também assinalada como “mestra dos moucos”, o que representa a mais longínqua citação histórica do ensino de surdos em Portugal (Fernandes, 1995).

Era comum o aparecimento de certas profissões especializadas no âmbito da docência e a acumulação do cargo com empregos na administração pública ou na Igreja, era o caso de médicos, escrivãos, etc. No entanto, havia casos de indivíduos casados e com família, cuja atividade docente era o único meio de sobreviver.



Somente no século XVIII é que o Estado assume administrativamente o controle do ato de ensinar e de entidade empregadora.<sup>43</sup> Antes essa atribuição cabia ao poder eclesiástico, em que prevalecia a vulgarização do ensino e a precarização da atividade docente. Primeiro porque o ensino primário era estabelecido com base em convênios firmados entre pais e professores. Havia a contratação de clérigos pelos pais em troca de bens e as formas de pagamento da atividade era outra constatação de precarização. Quando não percebiam ao mês ou ao ano, recebiam gratificações em dinheiro ou em gêneros. Quem controlava administrativamente a profissão eram os bispos, que fiscalizavam as atividades dos mestres e do catecismo e leitura.

Existia um enorme interesse no debate de questões de ordem pedagógica ou relativas às reformas do ensino, tanto que havia um elevado número de publicações periódicas, elaboradas por professores ou a eles dirigidas. Destacam-se, entre tantas, o semanário “O Professor Primário”, órgão da União do Professorado Primário, a Revista dos Lyceus, editada a partir de 1891, e a revista Labor da Federação das Associações dos Liceus Portugueses. Ligados a este esforço encontram-se os numerosos congressos dos diversos órgãos e associações, o que demonstra uma destacada dinâmica da categoria de docentes e um reflexo nítido de prestígio do setor face ao regime republicano.

Embora já em 1818 registrem-se manifestações com espírito coletivo entre os mestres primários, as ações mais sistematizadas em prol do associativismo vão ocorrer apenas por volta de 1834. Neste momento, emerge a Sociedade de Instrução Primária, adotando como um dos seus objetivos a divulgação da instrução junto a todas as classes de cidadãos e sublinhando a importância da educação como meio de aperfeiçoamento da moral e do físico do homem.

Ainda que iniciativas tenham surgido antes, **é com a fundação da Associação dos Professores, em 1854, que mais se acentua a organização do associativismo docente em torno de objetivos mutualistas** (grifo nosso). Uma das iniciativas da Associação é a criação de um veículo informativo, o denominado *Jornal da Associação dos Professores*.<sup>44</sup> Outras atuações foram: a instituição de uma Escola Normal, gratuita, no seio da corporação; a elaboração de um plano Plano de Reformas da Instrução Pública; o desenvolvimento de ações com o objetivo de melhorias nas condições da profissão, especialmente voltadas para a demarcação do campo social de exercício do

---

<sup>43</sup> Oficialmente os municípios assumem este ofício no século XV.

<sup>44</sup> Cf. exemplar no anexo 12.

ensino, para a definição das normas de entrada na profissão e para a fixação de regras concernentes à prática da atividade docente (Nóvoa, 1987).

A partir de 1860, a Associação entrou numa fase de decadência. A base constituinte da Associação era composta principalmente por professores primários e entre as razões de sua decadência estavam os conflitos internos, refletidos, por exemplo, nas divergências em torno da aproximação com o movimento operário. Embora não tenha sido formalmente dissolvida, os seus órgãos dirigentes não mais se reuniram, enquanto o *Boletim do Clero e do Professorado*<sup>45</sup>, que foi fundado em 1863, limitou-se a dar conta de movimentos pontuais dos docentes, como protestos contra projetos de lei.

Entretanto, emergia um conjunto de ações que, aos poucos, apontava para a superação da dimensão meramente mutualista do associativismo docente. Novo impulso verifica-se, sobretudo no primário, quando as escolas normais começam a diplomar as primeiras gerações de normalistas: “*em certo sentido, pode falar-se de uma primeira tomada de consciência colectiva dos docentes portugueses*” (Nóvoa, 1987:488).

Em 1880 é fundada a Associação dos Professores Primários de Lisboa com o objetivo de melhorar o nível cultural dos professores da instrução primária e defender os interesses materiais dos mesmos. O florescimento das idéias republicanas, ao estenderem-se até o professorado, provoca clivagens no movimento associativo. A este respeito, em 1891, num Congresso em Braga, os docentes católicos afirmam, em tom crítico, que todas as escolas municipais de Lisboa eram dirigidas por elementos do Partido Republicano e que os seus professores não tinham religião. Eis as razões duma dupla clivagem que passaria a atravessar o movimento associativo: republicanos & monarquistas, laicos & católicos.

A Associação havia determinado como seu objetivo a formação de uma Federação dos Professores da Instrução Primária, de dimensão nacional. Projeto que, em virtude das divisões internas e dos “desacordos regionais”, não foi levado a cabo. Estes desacordos decorreram das assimetrias entre as regiões, onde os professores de Lisboa, sobretudo após a reforma de 1878, tinham uma melhor situação, o que fazia com que os objetivos associativistas das diferentes regiões nem sempre fossem

---

<sup>45</sup> A imprensa pedagógica desempenhou um papel fundamental no movimento associativo dos docentes. De modo geral, ela constituiu-se num importante meio para se apreender a multiplicidade de configurações do campo educativo: “*revela as múltiplas facetas dos processos educativos, numa perspectiva interna ao sistema (cursos, programas, currículos, etc.), mas também no que diz respeito ao papel desempenhado pelas famílias e pelas diversas instâncias de socialização*” (NÓVOA, 1994: XXXII). O trabalho coordenado por Nóvoa permite um importante panorama da imprensa pedagógica portuguesa.

coincidentes, com isso surgiu no Porto uma Associação dos Professores da Instrução Primária do Norte de Portugal.

O insucesso do projeto de criação da Federação dos Professores da Instrução Primária, em meio aos desentendimentos entre os docentes, contribuiu para a desarticulação associativa. A partir de 1891-1892, a Associação dos Professores de Lisboa, que parece ter sido a mais importante associação dos docentes portugueses no século XIX, foi deslocada do papel central que exercia. Em seu lugar, registra-se o regresso de uma orientação fortemente mutualista, consubstanciada na Associação de Socorro Mútuo do Corpo Docente Primário.

O projeto de formação de uma nova Associação de caráter nacional começou a ganhar força entre os anos 1893-1894, sob a promoção dos jornais pedagógicos *A Civilização Popular*, *a Federação Escolar* e *a Educação Nacional*. Em dezembro de 1897, numa reunião nacional em Coimbra – precedida de várias assembleias regionais –, a associação foi criada e sua sede foi fixada no Porto. Todavia, a organização não conseguiu transpor os primeiros anos do século XX.

Há que se referir ainda aos chamados Grêmios do Professorado Livre Português, fundados durante os últimos anos do século XIX para representar os docentes do setor privado. Estes organismos publicaram a revista *O Ensino Livre* e realizaram algumas reuniões nacionais, dentre as quais um Congresso no Porto, em 1897. Contudo, o movimento associativo dos docentes do ensino privado não alcançou uma grande amplitude, ficando aquém das dimensões atingidas no setor público.

No início do século XX registra-se uma intensa atividade associativa dos docentes portugueses, principalmente dos professores da instrução primária. Esse movimento vai exercer uma ação decisiva em dois sentidos, que supera as características mutualistas: “*primeiramente, criar um espírito colectivo, uma atitude de solidariedade, no seio dos profissionais do mesmo ofício; depois, melhorar o status socioeconômico e conferir uma certa dignidade à profissão do professor da instrução primária*” (Nóvoa, 1987:693). Conforme se observa o quadro de degradação e penúria por que passa o professorado, em um dos periódicos da época,

pedem esmola os professores primários de Fornos de Algodres e Sebugal, abandonam as escolas os do Funchal – Madeira! (...) É necessário dizer a verdade nua e crua; é preciso lançar sobre a consciencia dos culpados as mil penalidades, os mil

soffrimentos incessantes, o acervo de desventuras de que são victimas os professores de instrução primaria de Portugal (...) É impossível ler sem indignação a notícia dos soffrimentos do magistério primário e ouvir sem dó os brados lastimosos dos que pedem o que é seu; paga mesquinha, ainda assim, de um trabalho improbo e fastigador (A Escola, 1885:42).

Noutro periódico, um ano depois, o quadro agrava-se diante do atraso no pagamento dos salários dos mestres.

A actual remuneração do professorado é uma vergonha (...) E como se não bastasse a insignificancia do salario, vem ainda o atrazo nos pagamentos, como succede em numerosos concelhos, agravar mais a já precaria situação do educador da mocidade (...) E depois de passar annos e annos cheio de amarguras, consumindo a existencia em lavor obscuro, ignorado, envergonhado quasi, sem calor de protecção, o infeliz professor tem como recompensa dos seus sacrificios uma mesquinha jubilação, que mal chega para o pão de cada dia, e vê-se obrigado a esmolar da caridade o pão negro da trémula velhice (A Federação Escolar, 1886: 01).

O movimento associativo dos professores primários desenvolveu-se ao mesmo tempo que o movimento operário, não conseguindo, porém, atingir a mesma amplitude e não o acompanhando nas suas concepções doutrinárias. Neste aspecto, a pesquisadora Àurea Adão ressalta: *“Relativamente à actividade e aos princípios defendidos pelos dirigentes sindicais dos professores, conhecemos unicamente os artigos publicados na imprensa pedagógica”*( Adão, 1984:247).

Ainda que uma periodização possa ser eivada de vícios, controvérsias e imperfeições, percebe-se na literatura sobre o desenvolvimento do sindicalismo docente português fases bem marcadas no tempo: 1901-1933, período de disputa entre católicos e anarquistas; 1933-1974, se apresenta como a fase do sindicalismo; 1974 – dias atuais, fase do sindicalismo docente como sindicalismo fordista. Nestas fases também é marcante os períodos históricos: monárquico, republicano, fascista e revolucionário, conforme demonstração do cronograma ao final do capítulo.

#### 4.1. DISPUTA ENTRE CATÓLICOS E ANARQUISTAS (1901-1933)

A definição da componente sindical no interior da organização docente esboça-se num contexto de reação a algumas medidas implantadas na Reforma no campo educativo, em 1901. Tais reações foram contra as regras de fixação dos salários e o alinhamento ideológico às posições oficiais.

Os esforços dos primeiros anos do século XX permitiram a formação de uma “alma de classe”, despertando a solidariedade no interior do magistério primário. Isto desdobrou-se, em 1907, na criação da Liga Nacional do Professorado Português (Bento, 1978).

A Liga centra suas ações em torno de reivindicações materiais, donde ascende o cariz sindical, o que provoca uma divisão no seio da organização docente. De um lado, encontra-se a corrente dos católicos, defensora da colaboração com o governo, e de outro, a corrente anarquista, que defende intransigentemente que a organização do professorado assumisse inteiramente uma perspectiva sindicalista. Conforme, já apontado anteriormente, o anarquismo nessa altura – antes da instauração da República –, estava em ascensão. Os anarquistas difundem a compreensão segundo a qual é a via sindical que representa a melhor maneira de luta.

Os centros escolares contêm em si o embrião de um novo tipo de associativismo, integrado na concepção moderna de sindicalismo. Nesse sentido, *A Federação Escolar*, inspirada no movimento das *Amicales* francesas, lança a idéia de uma “*transformação dos centros escolares em sindicatos regionais e autónomos, ligados por uma federação*” (Adão, 1984: 253). O informativo pedagógico empenha-se numa campanha de dinamização dos professores:

Vá, camaradas! Se queremos equiparar-nos aos professores primários dos demais países, se queremos desfazer a tal lenda de que só sabemos pedir dinheiro, trabalhem todos, unidos pelo mesmo pensamento elevado, sem intuitos de evidenciar pessoas, e com o fito único – preparar melhor futuro para a sociedade e para a falange de trabalhadores a que pertencemos (A Federação Escolar *apud* Bento, 1978: 41).

A diretoria da Liga reagiu acusando os anarquistas de quererem desviar a categoria para servir a outros interesses que não os do professorado, no que ela contou

com o estímulo e apoio do governo. Logo, em dezembro de 1910, uma comissão aprova a decisão de dar ao associativismo da categoria um caráter essencialmente sindicalista, propondo a **criação do Sindicato dos Professores da Instrução Primária de Portugal, o que viria a ocorrer no início de 1911** (grifo nosso). A Liga é encerrada em 1913 sob severas críticas dos dirigentes ao Sindicato, enfatizando que ele está organizado conforme modelos exteriores aos hábitos e à história associativa dos docentes. Além das críticas político-ideológicas, a Liga acusa o Sindicato de desprezar a autonomia dos professores da instrução primária, na medida que ele incorporava a filiação dos professores das escolas normais e dos inspetores.

O Sindicato dos Professores contava, em Julho de 1911, com cerca de 400 sócios; em setembro do ano seguinte, abrange cerca de 1000 professores espalhados por 74 concelhos<sup>46</sup>. Neste ano, existem 6.646 professores em exercício.<sup>47</sup>

Estrategicamente, em alguns momentos, o Sindicato teve que se demarcar das posições anarcossindicalistas mais radicais, para garantir o seu reconhecimento oficial. Entre 1914 e 1915, dois acontecimentos vão marcar a vida da entidade: o Congresso Pedagógico realizado no Porto<sup>48</sup> e a polêmica campanha em defesa da eleição de deputados representantes do professorado.

O Congresso de 1914, reforçando os laços entre os professores, contribuiu para que, após três anos de criação do Sindicato, ele ampliasse a sua atuação para uma parcela maior do professorado primário (Sousa, 1914). Depois da realização dele, verifica-se um aumento de entidades que se reclamam do corpo docente primário. No Sul e no Norte, no interior e no litoral, nas grandes e pequenas cidades (Lisboa, Porto, Braga, Penafiel, Évora, etc.), grupos de docentes emergem para defender os seus interesses.

Já a campanha em defesa da eleição de deputados representantes dos professores eclode em 1915. Determinados setores lançam-se na mesma, tendo por base o princípio segundo o qual todas as classes têm o direito de intervir nos diferentes níveis da vida social e política (Soares, 1915), o que mereceu a crítica de outros segmentos, como o influente anarquismo, que se opunha à idéia de intervenção política nas instituições

---

<sup>46</sup> Subdivisão do território sob a administração de um presidente da câmara e das demais entidades autárquicas. In: Dicionário da Língua Portuguesa. Porto: Porto Editora, 2006.

<sup>47</sup> Cf. *A Federação Escolar*, 3ª fase, ano I, nº 3, de 16 de Março de 1912.

<sup>48</sup> É o primeiro congresso de professores primários que se realiza depois da implantação da República. O Sindicato prepara-o com muito cuidado, tornando público o seu programa em fins de 1913.

oficiais. Com isso, o resultado final foi um fracasso, pois elegeu-se apenas um deputado.

Na seqüência desse quadro, um dado significativo para o desenvolvimento da organização dos professores é a criação, em Lisboa, do Círculo de Instrução Primária, que procura contrabalançar a influência do Sindicato, no Porto. Por outro lado, a partir de uma reunião realizada em Coimbra, com a participação de diferentes tendências, estabeleceu-se um relativo consenso em volta de posições como a necessidade de dignificação social da categoria e o reforço das relações entre seus membros.

Em 1916, o Sindicato é transformado em Associação Geral dos Professores da Instrução Primária de Portugal. Através de um “Plano de União”, apresenta-se um ensaio para conjugar a autonomia de cada centro ou grupo sindical com uma direção nacional. E assim foram lançadas as bases para a constituição de uma associação reagrupando os professores primários. Dois anos depois era criada a União do Professorado Primário Público Português.

A União adotou uma estratégia que dava atenção privilegiada à própria atividade docente, ou seja, intervir junto aos poderes de gestão do sistema de ensino no sentido de elevar o *status* profissional docente. E é essa forma que ela elege como um dos seus objetivos: o aperfeiçoamento profissional do professorado (Júnior, 1918). Álias, a preocupação com o *status* profissional parece marcar a atuação do movimento do professorado até o início da sua desarticulação, em 28 de maio de 1926<sup>49</sup>. Isto não significou todavia que, na decorrência das contendas entre católicos e anarquistas, a influência destes tenha desaparecido em função da supremacia daqueles e, como tal, as indicações em favor de uma aproximação ao movimento operário se tenham esvanecido. Pelo contrário, embora nunca tenha aderido formalmente à Confederação Geral do Trabalho (CGT)<sup>50</sup>, a União manteve uma relação amistosa com ela, inclusive fazendo-se presente no Congresso de sua fundação em 1919.

Num misto entre marxismo e anarquismo, a entidade apresenta um documento onde defende uma nova organização e um novo sistema de ensino, sublinhando isto como condição indispensável para a emancipação dos trabalhadores e a formação de um homem novo (Bento, 1978).

As relações da União com a CGT provocaram fortes reações críticas dos setores conservadores, acusando os dirigentes daquela de acobertarem o bolchevismo. Os

---

<sup>49</sup> Data do Golpe de Estado.

<sup>50</sup> A CGT surgiu sob impulso do movimento anarcossindicalista.

críticos enfatizavam que, se pretendia o desenvolvimento moral e material, dever-se-ia buscar alianças com as camadas burguesas. Ao que a tendência anarcossindicalista reage, fazendo referência a uma questão de base do sistema escolar, ao frisar que nenhuma reforma do sistema de ensino pode ser feita sem que o povo tome consciência dos benefícios da instrução, pelo que então exprimia a necessidade de transformação radical da escola.

Isto reflete a sintonia da União com a maneira como a CGT compreendia a educação, pois no Congresso de 1919, tinha sido discutida a descentralização efetiva do ensino primário sobre a forma de juntas escolares, o que posteriormente foi ratificado e acrescentou-se o entendimento segundo o qual era imperioso que os destinos da educação fossem retirados das mãos da Igreja e do Estado, para recolocá-los nas mãos de conselhos de professores e nas dos sindicatos, onde deveriam ser resolvidos todos os assuntos profissionais e pedagógicos (Bento, 1978).

De 1918 a 1926, a União do Professorado Público Português realizou uma grande atividade associativa e pedagógica. Inicialmente congregando apenas professores primários, pouco a pouco porém foi integrando os professores normais e os inspetores escolares, o que a tornou, na altura, a mais importante entidade docente portuguesa, tendo aproximadamente 7.600 sócios, em 1925 (Adão, 1984). Segundo o professor António Nóvoa, a “*União dos Professores Portugueses era claramente um sindicato, era um dos melhores sindicatos do tempo da República em Portugal e foi sempre muito forte*”.<sup>51</sup>

Nos momentos que antecedem o declínio da República, os problemas crescem no interior da entidade. No Congresso de 1926, realizado em Lisboa, um professor católico assume a direção, Faria Artur, e sua ascensão, ao que parece, é consequência do fato de os católicos terem se tornado mais ativos no movimento docente. A intensidade das disputas enfraqueceria a União perante os acontecimentos que estavam por vir a partir de maio do mesmo ano.

No IX Congresso, realizado em abril de 1927 em Viseu, a tendência anarcossindicalista voltou a controlar a direção da entidade, o que serviu de pretexto para o início da repressão contra a organização docente, com a União sendo acusada de defender “princípios subversivos”, a exemplo da coeducação – pelo que foi rotulada de “perigo vermelho”. As primeiras medidas repressivas foram tomadas com a Revista *A*

---

<sup>51</sup> Entrevista concedida ao autor em 26 de julho de 2007.



*Federação Escolar* e, em seguida, decretaram-se prisões de dirigentes da União, sob a acusação de propaganda revolucionária. Foram detidos, por exemplo, Carvalho Duarte (Secretário-Geral da União), Canhão de Lima (dirigente docente) e Antônio Augusto Martins (diretor da Revista).

Diante do cerceamento da organização do professorado, um grupo de professores aliado às forças promotoras do Golpe de Estado tenta salvar a União, propondo enquadrar as suas estruturas conforme os objetivos do regime. Embora a proposta tenha sido até bem vista, em nada resultou, pois, em novembro de 1927, o governo dissolveria a entidade.

A apatia que se instalou viria a ser quebrada em 1929, quando se permitiu a reabertura da entidade. Em janeiro de 1930, num Congresso em Coimbra, os dirigentes aprisionados em 1927 foram reconduzidos aos seus postos. No mês seguinte, entretanto, o governo voltaria a demonstrar que não estava disposto a tolerar a livre organização docente, e por decreto, colocava a União do Professorado Público Português em sua dependência, subordinando-a. Em abril, reunido em Coimbra, o Conselho Federal da entidade, não aceitando a ingerência estatal resolve, ele próprio, dissolvê-la. Com a legislação repressiva e corporativa de 1933, suprimiu-se qualquer possibilidade de organização livre do professorado.

Há ainda que se referir, como conseqüência da influência da atuação anarcossindicalista no contexto da relação sindicatos e educação, nos primeiros anos do século XX, a experiência das escolas anarquistas. A propósito da atuação geral dos anarquistas, ela pode ser dividida em duas frentes:

“Na frente política, onde o objetivo era de chegar à Greve Geral Revolucionária, o primeiro passo da destruição do Sistema Capitalista e da sua substituição gradual por uma sociedade sem classes e sem Estado, e o de uma outra frente, menos direta e mais difícil de classificar, através da qual se parecia desenhar a construção de uma sociedade paralela e alternativa à então existente, uma espécie de «treino» real daquilo que viessem a ser as sociedades libertárias (Candeias, 1997:37-38).

Foi em decorrência da segunda frente que os anarquistas preocuparam-se sempre com questões como a edificação de cooperativas de consumo e de produção; a

organização de bolsas de trabalho, que pudessem controlar a colocação de operários que caíssem no desemprego; o estabelecimento de lugares de convívio e de repouso e, com prioridade, a construção de bibliotecas e de escolas que ultrapassavam as conhecidas escolas de militantes ou de aperfeiçoamento técnico e profissional, que o mundo sindical europeu popularizou, independentemente da sua filiação ideológica. Pretendia-se fazer surgir, a partir dos sindicatos, “o «Homem Novo», fruto de uma educação integral modelada pela maneira de ver o mundo em que se assentava o ideário anarquista”(Candeias, 1997:39), e apelava-se então para que os sindicatos mantivessem escolas, robustecendo-as, onde as crianças fossem educadas livremente.

Na altura do Golpe de Estado existiam 41 destas escolas, sendo 25 em Lisboa e na margem Sul, sete no Alentejo, cinco no Porto, duas na Zona Centro e duas no Algarve. Do ponto de vista da distribuição por setores laborais, vinte e nove estavam sediadas em sindicatos ou uniões de sindicatos operários; cinco encontravam-se em sindicatos do setor de serviços; quatro, no Porto, em “Bibliotecas e Centro de Estudos Sociais”; e três em sindicatos de trabalhadores rurais. Estima-se que o número de crianças que, em média, freqüentava tais escolas ficava entre trinta/quarenta por escola. Havia casos que tal cifra “se elevava a 70, como na Escola da Associação de Classe da Construção Civil de Palma, em Lisboa, no ano de 1917, ou mesmo a 130 alunos, entre adultos e crianças, distribuídos por dois professores na Escola Francisco Ferrer, criada e mantida pela União dos Sindicatos de Évora” (Candeias, 1997: 42).

As escolas anarquistas tomavam como referência o credo político pedagógico do Pedagogo catalão Francisco Ferrer, que sob o denominado *racionalismo pedagógico*, fazia uma revisão crítica e socialmente empenhada das teorias da Escola Nova, procurando apoiar os processos de aprendizagem em metodologias ativas que motivassem os alunos e instaurassem um clima de liberdade nas escolas, talvez mesmo transformar a escola numa festa, conforme se deixa transparecer numa narrativa sobre o início dos exames de passagem da 3ª classe na escola da secção sindical da Palma em 1917. Registra-se o acontecimento da seguinte forma:

“A festa principiou pelas 13 horas com o exame de passagem de Classe, sendo o júri constituído pelas senhores Borges Grainha e José João do Amaral, membros da Liga contra o analfabetismo, estando presentes os professores João Lira Costa e a senhora Maria do Carmo Goom. Os alunos prestaram

provas sendo distinguido com vários livros o aluno que mais se destacou, Luís Vasques. Borges Grainha felicitou os professores desta escola pela forma como souberam aproveitar o seu tempo educando os alunos deserdados da fortuna (...)” (O Construtor *apud* Candeias, 1987:351).

Com a ascensão do salazismo, nada restou das pioneiras experiências das escolas anarquistas. E, a partir de 1933, a livre organização docente foi totalmente banida.

Quer dizer, o percurso do movimento do professorado durante o período 1901-1933 é marcado pelas disputas entre católicos e anarquistas. Neste quadro, a relação que ele mantém com o Estado é uma relação instável. Ou seja, é uma relação que comporta, pelo lado dos católicos, a busca de entendimento com o Estado e a atuação conjunta, mesmo após o fim da monarquia; e pelo lado dos anarquistas, uma postura inversa a esta, na medida em que eles têm como objetivo exatamente a destruição do Estado e a instituição de uma sociedade sem classes sociais. Em alguma medida é possível sustentar que a orientação sindical pode ser caracterizada como de forma híbrida pela existência de dois segmentos com posições ideológicas diferentes a dividirem a condução da organização docente, sem que de fato tenha ocorrido um predomínio forte de um sobre o outro, mesmo que em alguns momentos o anarcossindicalismo tenha se apresentado bastante consistente.

Os reflexos dessa situação singular de hibridismo são sentidos na forma como o trabalho é concebido pelo movimento organizativo dos docentes no período. Trata-se de uma compreensão tensa, pois realça-se tanto o trabalho como elemento a ser resgatado para servir de base à construção de uma sociedade autogestionária, salientando-se a identidade comum assalariada entre os professores e trabalhadores da produção material (anarquistas), como também desconsidera-se este entendimento (católicos), acusando-se os seus defensores de acobertarem o bolchevismo e, mais ainda, assinala-se o caráter diferenciado do trabalho docente, indicando que se deve buscar alianças com as camadas burguesas (Bento, 1978).

Passa-se então a considerar a situação do sindicalismo docente durante o período da ditadura fascista de Salazar.

## 4.2. EXPANSÃO DO ASSOCIATIVISMO E IMPEDIMENTO DO SINDICALISMO DOCENTE (1933-1974)

*“Só direi, crispadamente recolhido e mudo, que quem se cala quanto me calei não poderá morrer sem dizer tudo” (José Saramago)*

Se no período anterior, mesmo dividindo espaço com os católicos, em alguns momentos os anarquistas imprimiram à organização docente um tom sindical bastante consistente, no período que se segue a perspectiva sindicalista entre os professores será inteiramente travada pelo Estado Novo. Até a tentativa de um grupo católico de organizar uma “Associação dos Educadores Portugueses”, com caráter meramente associativista, não logrou êxito. E mesmo quando a organização docente ressurge, sob o caetanismo<sup>52</sup>, a perspectiva sindical continuará travada, donde se tem que os professores aglutinam-se nos chamados Grupos de Estudo e inclinam-se ao sindicalismo. Mas, estando a estruturação deste oficialmente proibida, eles adaptam o teor das suas ações ao que o âmbito dos Grupos de Estudo permite – e assim desenvolvem um associativismo que se define, ao aproximar-se de uma postura sindical, como um associativismo ofensivo.

O Estado Novo adotou uma série de medidas que objetivavam atingir fins como o controle ideológico dos professores e o seu isolamento dos demais trabalhadores. Por Decreto, proibiu-se a organização docente, norma esta que se destinava a todos os funcionários públicos.

Em 1936, com a Reforma Carneiro Pacheco, o obscurantismo foi intensificado, atribuindo-se como base para os currículos as idéias de *Pátria, família e a amor à terra natal*.

As escolas do Magistério Primário foram encerradas, sob a argumentação de que um plano de estudos para professores do Ensino Primário, centrado em objetivos pedagógicos, era um desperdício de tempo, dinheiro e inteligência. Exigiu-se ainda que todos os professores assinassem uma declaração anticomunista<sup>53</sup> (Mónica, 1978).

Proibida a livre organização do professorado, algumas escassas vozes em favor dos seus interesses vieram de uma certa imprensa pedagógica e de alguma atuação parlamentar situacionista, principalmente porque, como enfatiza José Manuel Resende

---

<sup>52</sup> Referência ao governo de Marcelo Caetano, ainda sob o regime fascista, mas com abertura gradual.

<sup>53</sup> Até as vidas particulares das professoras eram atingidas, por exemplo, ao proibir que as professoras do Ensino Primário se maquiassem e estabelecer que deveriam pedir autorização ao Ministério para se casar.

em seu trabalho sobre os professores do Secundário durante o Estado Novo, encontrava-se uma “*crise instalada na Ensino Secundário, e nos professores dos liceus (...) O declínio do prestígio social da classe tinha começado a dar sinais alarmantes*” (Resende, 2003:597).

No caso da imprensa pedagógica, a revista *Labor* desempenhava o papel aludido. No tocante ao segundo caso, dizia respeito a deputados que, antes de assumirem este cargo, eram professores do ensino secundário. Aliás, havia uma espécie de “articulação” entre a revista e estes deputados, com ela reproduzindo as suas intervenções em favor dos professores. Isto é:

“De um lado, a revista aceitava publicar estas intervenções na Assembléia porque elas revelavam o ponto de vista dos professores. Do outro lado, ao publicar artigos que revelavam em pormenor as intervenções feitas por deputados na Assembléia Nacional, a revista *Labor* estava a facilitar o acesso a professores que politicamente se identificavam com o regime vigente” (Resende, 2003: 603).

A referida postura de setores do situacionismo parlamentar em relação aos professores do Secundário é bastante compreensiva quando se considera que “*a sua experiência profissional resultante do lugar intermédio que ocupavam na hierarquia do professorado – encaixados entre os professores das universidades e os professores do ensino primário – fazia-os reconhecer como legítimos representantes dos valores defendidos pelas classes médias*” (Resende, 2003: 596). Sobre intervenções parlamentares favoráveis ao professorado, pode destacar que, em 1972, o deputado Fernando Carvalho Conceição subiu à tribuna e, numa análise da situação da profissão docente, declarou que:

Note-se, a este propósito [a situação da profissão docente], a disparidade salarial entre o professor e os membros de outras categorias sócio-profissionais, apesar de, muitas vezes, estes possuírem menores níveis de qualificação. Dir-se-ia que se cavou uma dicotomia, no corpo social nacional: dum lado o «funcionário», do outro o «trabalhador». Este age como «classe» e faz valer os seus «direitos»; aquele carecido de verdadeira representatividade, ordeiramente, aguarda que o Estado lhe conceda as regalias a que tem *jus*. Com que estado de espírito vê o funcionário público a

progressiva elevação do padrão de vida das outras «classes», mediante salários superiores, subsídios vários, concessão de 13º, do 14º e mesmo 15º mês. Muitos abandonam o serviço público, quando em idade que lhes permita readaptação; a maioria fica (Conceição, 1972: 401).

Há que se referir que este foi um discurso proferido já em tempos de caetanismo, e intervenções como esta geraram um quadro que *“favorecia o movimento dos professores nos «Grupos de Estudo», porque um dos objetos da denúncia foi justamente o fato deste corpo não ter ao seu serviço nenhuma organização que os pudesse representar junto ao Estado”* (Resende, 2003:606). Por outro lado, o ressurgimento do espírito organizativo entre os docentes é fruto do próprio impulso da categoria, aproveitando-se das brechas abertas pela Reforma Veiga Simão. Reforma esta que foi *“parte importante da tentativa de rearticulação/reconstituição das forças políticas, econômicas e sociais que teve lugar em Portugal nos finais da década de sessenta [1960] e início da de setenta [1970]”* (Stoer, 1986:117). No intuito de desenvolver estratégias de valorização profissional, os Grupos de Estudo vão, pouco a pouco, forjando as bases do futuro sindicalismo docente, no pós-25 de abril<sup>54</sup>.

Estes Grupos foram, num primeiro momento, resultado da ação de professores eventuais e provisórios – do Preparatório e Secundário - , que representavam cerca de 80% do quadro geral, tendo a denominação de Grupos de Estudo dos Professores Eventuais e Provisórios. A propósito, a aprovação àqueles, entre agosto/setembro de 1971, está na origem direta da constituição do 1º Grupo de Estudo, em Lisboa, no mesmo ano. O núcleo primordial de eventuais e provisórios, que se constituiu para elaborar uma exposição ao Ministério sobre a sua situação, conclamou os docentes a elegerem, em cada estabelecimento escolar, um delegado à reunião que teve lugar na Escola Preparatória de Francisco Arruda. Paulatinamente, os Grupos expandiram-se com insucesso na incorporação dos professores primários e superiores, consolidando suas bases no Preparatório e no Secundário. Já em 1971, era de 14 o número de Grupos de Estudo e, num total de 450 estabelecimentos de ensino, existiam delegados em 138,

---

<sup>54</sup> Em 25 de abril de 1974 ocorreu um levante militar que derrubou o regime político que vigorou em Portugal de 1926, este levante ficou conhecido como Revolução dos Cravos, pelo fato da população ter apoiado o movimento com a distribuição de cravos (a flor nacional) aos soldados rebeldes. Considera-se, em termos gerais, que esta revolução devolveu a liberdade ao povo português, denominando-se como "dia da Liberdade" ao feriado instituído em Portugal para comemorar a revolução (Schmitter, 1999).

tendo a seguinte distribuição: 69 nas escolas preparatórias, 46 nas escolas técnicas e 23 nos liceus (Grácio, 1983).

De fato, inicialmente, os Grupos de Estudo circunscreviam a sua ação a Lisboa. Contudo, daí *“o movimento rapidamente se espalhou para estabelecimentos de ensino localizados noutras cidades do País. De qualquer forma, a gênese do movimento não buscou logo a unidade do corpo de profissionais do ensino. Inicialmente, parecia resumir-se a uma tentativa de chamar a atenção para as injustiças praticadas aos professores colocados numa situação profissional precária”* (Resende, 2003: 633).

Foi no decorrer disso que o âmbito constituinte dos Grupos se ampliou. Na sua estrutura organizacional foram emergindo “Comissões de Ação” e “Grupos de Trabalho”, integrados numa Comissão Central de expressão nacional, a qual se articulava um Secretariado Coordenador. Três perspectivas, conforme sublinha Rui Grácio, caracterizaram a ação dos Grupos de Estudo: mobilização e organização da categoria; informação e sensibilização da opinião pública em geral e, em especial, dos docentes não envolvidos; e a construção das credenciais para se constituírem como interlocutores válidos junto ao Ministério da Educação (Grácio, 1983). Aliás, o Ministro Veiga Simão chegou mesmo a receber os Grupos de Estudo por duas vezes, e num dos encontros, o resultado parece ter agradado às duas partes, visto que *“a uma pergunta dos professores se podiam continuar a reunir e a debater os problemas que lhes interessam, o Ministro afirma categoricamente: «Podem e devem». O ensino e a Educação Nacional só terão a ganhar com isto”* (Teodoro, 1978:8).

Os “animadores dos Grupos de Estudo”, de forma estratégica, esboçavam um entendimento segundo o qual *“a continuação do movimento (...) requeria a manutenção do protesto circunscrito a questões de natureza profissional”* (Resende, 2003:634). Por outro lado, conforme as experiências dos “animadores” noutros movimentos de natureza política, a compreensão de que o prolongamento do conflito exigia a criação de uma Associação. E este é o encaminhamento que se procura dar no Primeiro Encontro Nacional dos Grupos de Estudo, realizado em Coimbra, numa deliberação que, forçando os limites do caetanismo, tenta encetar esforços para a criação de uma Associação de Professores. A partir das iniciativas neste sentido, os Grupos passaram a ser ignorados pelo Ministério, e mesmo as suas atividades enfrentam bloqueios. Os impedimentos para a criação de uma entidade em nada arrefecem o ânimo organizativo, pois os Grupos de Estudo já funcionavam *“como uma associação de fato”* (Grácio, 1983:784).

O movimento Grupos de Estudo, todavia, não se apresentou homogêneo internamente. Por exemplo: *“a designação de Grupos de Estudo dos Professores do Ensino Secundário parecia não ser de agrado de todos os docentes integrados neste movimento. A exclusão de referência do Ensino Preparatório do nome que identificava o movimento, traduzia uma parte significativa do descontentamento dos colegas que lecionavam neste ciclo”* (Resende, 2003:634). Tinha-se uma situação em que:

A relativa desvalorização profissional sentida pelos docentes do Preparatório não produzia neles qualquer disposição no sentido de constituírem laços com colegas do Ensino Primário. Mas reconheciam também que já eram tratados, e respeitados, com a mesma consideração pelos colegas do Ensino Secundário. E ainda por cima, a grande maioria destes docentes sofria uma dupla desconsideração estatutária: eram professores do Ciclo Preparatório – Ciclo intermédio entre o Primário e o Secundário– e, simultaneamente, eram professores provisórios (Resende, 2003: 635)

É assim que se pode compreender que, em seu trajeto, os Grupos tenham sido denominados sucessivamente Grupos de Estudos de Professores Eventuais e Provisórios, Grupos de Estudo dos Professores do Ensino Secundário e Grupos de Estudo do Pessoal Docente do Ensino Secundário e Preparatório (Teodoro, 1978).

Seja como for, os Grupos se constituíram em referências fundamentais da organização docente, com a sua ação tendo em conta, por exemplo, a reformulação do estatuto profissional dos docentes provisórios e eventuais, para tanto sendo elaborada uma proposta que tratava de temas como *“nomeações, reconduções, classificações, contractos de provimento, estágios e efectivação, participação na vida escolar”* (Teodoro, 1978:9). Além disso, na seqüência da atuação dos Grupos, foi criado um boletim informativo intitulado *“O Professor”*. *“Este boletim transformou-se num espaço de mobilização do professorado, pois por intermédio dos cadernos não periódicos publicados antes do 25 de abril, os seus responsáveis – ativistas do movimento em curso – podiam estabelecer pontes de contacto com os colegas colocados em estabelecimentos do ensino, geograficamente distantes uns dos outros”* (Resende, 2003:636).



Com o 25 de abril de 1974, os Grupos empenham-se na constituição de uma Comissão Promotora da Associação. Estava para ser encerrada uma época marcada pelo obscurantismo, em que o sindicalismo docente esteve travado e se iniciava uma outra em que ele desabrocharia completamente.

A partir da sistematização do estudo aqui realizado e da incursão na literatura portuguesa sobre sindicalismo docente e também pelas entrevistas realizadas, é só após o 25 de abril que o caráter sindical desenvolve-se plenamente entre os docentes.

Coincidentemente, também é nessa altura que as bases do sindicalismo docente brasileiro começam a ser definidas e, mais ainda, é nessa altura que se verifica, tanto em Portugal quanto no Brasil, a ascensão dos Novos Movimentos Sociais. E o sindicalismo docente, como não vinculado à produção material, assume o incremento deste, sendo paradigmático disto o caso brasileiro. Sobre este quadro singular, de junção entre novos e velhos movimentos sociais, especificamente em relação a Portugal, foi escrito que:

a Revolução de abril de 1974 permitiu finalmente aos velhos movimentos sociais da democracia representativa assumirem uma presença ampliada e nova na sociedade portuguesa. Mas porque o fez num contexto revolucionário, embora durante um curto período (1974-1976), emergiram, paralelamente aos velhos movimentos sociais, Novos Movimentos Sociais norteados por princípios da democracia participativa e com objetivos pós-materialistas e culturais (...) Devido a Revolução, os velhos e os novos movimentos sociais nasceram, por assim dizer, ao mesmo tempo” (Santos, 1999: 229)

Mas também considera-se que, passado algum tempo do 25 de abril, os Novos Movimentos Sociais em Portugal tiveram uma retração, sendo apontado um *déficit* de movimento social na sociedade portuguesa. Quanto às causas disto, a resposta tem sido: “*a análise deste fenômeno está por fazer*” (Santos, 1999: 230).

Categorizando a relação do associativismo docente com o Estado no período 1933-1974, a mesma apresenta-se como passando da acomodação à insubmissão. A passividade docente durante o regime ditatorial foi uma decorrência do quadro legislativo instituído em 1933, mas também há que se referir que entre os professores havia quem o apoiava. É assim que se pode entender, por exemplo, a existência de deputados – professores que, na tribuna legislativa, proferiam discursos em favor da categoria. E mesmo que referissem o fato de os docentes não terem uma Associação, no

que os influenciaram neste sentido, substancialmente o lugar destes discursos no quadro do regime não impelia a uma afetiva ruptura com a acomodação em termos de manifestações coletivas por parte dos professores. Era travado qualquer ímpeto em prol de ações com caráter sindical. Por ser assim, tinha-se uma situação de impedimento da livre organização docente, e quando os professores tenderam a isto, mesmo sob o reformismo caetanista – através dos Grupos de Estudo -, foram ignorados pelo Ministério, apesar de, antes, terem até sido recebidos pelo Ministro.

A passagem da acomodação à insubmissão na relação com o Estado acontece exatamente aí, isto é, nos últimos anos do regime, por via dos Grupos de Estudo. Nesta fase final do fascismo, “*o confronto entre os Grupos de Estudo e o Estado foi constante*” (Resende, 2003:637). Na medida em que o movimento endereçava petições ao Ministério da Educação, acompanhadas de assinaturas do professorado, reclamando a melhoria da situação econômica dos docentes, o governo reagia referindo-se à questão da existência legal dos Grupos, equiparando-os a associações secretas (Grácio, 1983; Resende, 2003). Desta forma, cancelaram-se encontros que os Grupos pretendiam realizar, por conta das instâncias oficiais desconhcerem a existência do movimento. “*Neste sentido, foram cancelados vários encontros programados por esta organização, como por exemplo, a reunião marcada, no final do ano lectivo 1970/1971 na Escola Preparatória Pêro Vaz de Caminha, o colóquio calendarizado para Outubro de 1971 na cidade de Figueira da Foz e o colóquio programado para o final do ano lectivo 1971/72 para a cidade do Porto*” (Resende, 2003: 637).

A insubmissão entretanto não foi contida, e os Grupos de Estudo iniciaram o ano letivo de 1973/74 intensificando mais as suas ações junto ao Ministério da Educação, objetivando o atendimento de duas reivindicações básicas: a valorização da função docente e a formação de uma associação profissional. Neste último caso, chegou-se até a elaborar um documento intitulado: “Para uma Associação de Professores”, que visava “*desencadear um vasto processo de debate com vista à constituição de uma associação profissional do professorado*” (Teodoro, 1978: 11-12).

Não tendo assumido um sentido sindical estrito, pois o sindicalismo estava oficialmente travado, o movimento Grupos de Estudo, no entanto, adquiriu uma dinâmica que o aproximou de uma postura sindicalista, motivo pelo qual se apresenta como um associativismo ofensivo. A propósito, há que se referir que “*toda socialização política dos porta-vozes deste movimento [Grupos de Estudo] foi forjada num ambiente onde se fazia apologia do combate às injustiças praticadas pelo regime «fascista», mas*

*com o objetivo de o substituir por uma sociedade mais igualitária, mais fraterna e solidária*". Daqui deduzia-se a perspectiva atribuída ao professorado: *"o seu lugar na estrutura social aproximava-o das classes trabalhadoras. A alquimia produzida por esta forma de julgamento sobre o lugar e o papel dos professores, numa sociedade que lutava por uma transformação radical da globalidade das suas estruturas seguia um raciocínio, que era presidido pela lógica estruturalista, e que desembocava no marxismo"* (Resende, 2003: 640).

Deve ser mencionada a ligação direta ou indireta dos porta-vozes do movimento aos diversos grupos de esquerda clandestina, ou seja, *"a luta protagonizada por estes professores, organizados nos «Grupos de Estudo», não se podia desligar das pressões realizadas por toda a oposição ao regime, em particular, os opositores ligados ao Partido Comunista Português"*. Uma consequência disso é que *"alguns membros dos «Grupos de Estudo» intervieram, a título individual embora no III Congresso da Oposição Democrática (Aveiro, abril de 1973) e outros mantiveram algum relacionamento, informal, com a FISE"*<sup>55</sup> (Grácio, 1983: 641). Desta forma, não surpreende que, após o 25 de abril, *"sendo o PCP [Partido Comunista Português] a organização política de mais importante e estruturada inserção no mundo do trabalho, (...) as estruturas provisórias dos professores apareçam, de maneira geral, e num primeiro tempo, hegemônicas por elementos daquele Partido, ou sob a sua influência"* (Grácio, 1983: 789).

A compreensão pressuposta no *associativismo ofensivo* sustenta a revalorização do trabalho docente e estabelece uma articulação do mesmo com o trabalho da produção material, numa aliança com os trabalhadores em geral para libertar o país do regime autoritário e instaurar uma nova ordem política. Isto se dava porque

os professores enquanto funcionários públicos trabalhavam por conta de outrem, neste caso sob conta do Estado. O Estado num regime «fascista» e «capitalista» era o representante das ideias e dos ideais das classes dominantes. Neste sentido, como trabalhadores assalariados e subjugados perante o domínio de um Estado, que era o representante das classes dominantes, os

---

<sup>55</sup> Federação Internacional Sindical do Ensino. A FISE manifestou apoio aos Grupos de Estudo, o que levou a se afirmar que *"a solidariedade internacional com a luta dos professores portugueses manifesta-se com intensidade. Em declaração emitida a 4 de julho de 1973, a FISE manifesta o seu apoio à «ação de massas dos educadores portugueses pela satisfação das suas reivindicações e da sua luta pela democratização do Ensino»* (Teodoro, 1978:12).

interesses partilhados pelos professores aproximavam-se dos interesses partilhados por outros trabalhadores assalariados ligados quer ao sector público, quer ao sector privado” (Resende, 2003:640).

A idéia de superação do regime autoritário e de instauração de uma nova ordem política *“alimentou a crença de muitos professores. Mas, o desenvolvimento deste projecto político requeria, no entanto, o alargamento da socialização política e ideológica à totalidade do corpo dos professores, tal como era proclamado pelos adeptos da mensagem marxista. No entanto, não era fácil passar esta mensagem aos professores, sem ser através da prática da luta política continuada”* (Resende, 2003:644). Pelo que então era importante começar pela denúncia das condições em que se encontravam o professorado, para que assim a consciência reivindicativa se operasse a partir de um conhecimento pormenorizado das realidades profissionais, fazendo com que, a partir do conhecimento produzido pelo envolvimento na luta social e política, os denunciantes se preparassem *“para entender a importância da luta de classes, que envolvia necessariamente a articulação da luta destes profissionais com a luta desenvolvida pelas classes trabalhadoras assalariadas. Alias, a luta dos professores seria, em qualquer circunstância, iluminada pela luta de classes”* (Resende, 2003: 644-645).

Quer dizer, o associativismo ofensivo, apontando as dificuldades da situação do professorado, concebeu o trabalho docente apelando à sua revalorização, o que se enquadra na estratégia do movimento que, para garantir a sua continuidade, em princípio, mantinha o seu *“protesto circunscrito a questões de natureza profissional”* (Resende, 2003: 634). De outra parte, como resultado da orientação política que lhe perpassava, estabeleceu uma articulação com o trabalho da esfera material – isto é o mesmo que dizer com os trabalhadores envolvidos na produção imediata e direta de mais-valia -, no sentido de se realizar a unidade de todos assalariados objetivando a derrubada do regime e a instauração de uma nova ordem política.

Além do mais, alimenta-se a convicção de que a atividade docente e a representação do professorado deveriam ter em conta a idéia *“iluminista ligada ao papel do ensino e do professor, numa sociedade que precisava de ser libertada do domínio e do controlo social, realizados pelo regime «fascista»”*. Para tanto, para a concretização deste projeto, *“as «massas populares» tinham que ser devidamente esclarecidas para*

*perceberem qual era o seu lugar e o seu empenho, no processo inevitável de transformação das estruturas mentais, e das estruturas económicas e sociais, de uma sociedade «fascista», assente no domínio da classe exploradora, para uma sociedade «socialista» assente no domínio das classes trabalhadoras” (Resende, 2003:640). Portanto, estava nas mãos dos professores, “por meio do ensino que praticavam, a condução do processo de transformação da mentalidade e, como resultado dessa operação, a criação do «homem novo»” (Resende, 2003: 640). Desta forma, apelava-se à organização dos professores para então se conseguir “resultados convergentes aos seus interesses de classe – a melhoria do seu estatuto e a transformação global do sistema escolar - , que mais não eram do que a tradução dos próprios interesses das classes trabalhadoras” (Resende, 2003: 640).*

O fascismo português envidou esforços para impedir que as pessoas que se dedicavam ao ensino fossem consideradas profissionais da Educação. Todo o esforço construído pelo grupo de professores (Grupo de Estudos do Pessoal Docente do Ensino Secundário-GEPDES) durante a abertura em 1971 deve ser entendido **como necessidade da categoria se mobilizar pela liberdade de expressão e de associação, pela construção e afirmação de uma identidade profissional e pela recusa de concepções missionárias do ofício de educar e ensinar** (FENPROF, 1992, grifo nosso).

Feita a análise da situação da organização dos professores em Portugal no período fascista, em seguida, enfoca-se o período posterior, de advento da redemocratização, pós-Revolução de 25 de abril, como bem gostam de ressaltar os portugueses ou como diz o poeta português Manuel Alegre: *“foram dias foram anos a esperar por um só dia”*.

#### **4.3 PERÍODO PÓS-REVOLUCIONÁRIO (25 de ABRIL de 1974) AOS DIAS ATUAIS**

*“Como de um peso lento sai a trova, digo Abril. Bom dia  
Liberdade! Ramifica-se em flores a Boa Nova. Afinal, Estrela  
D'alva eras verdade” (Natália Correia, poetisa portuguesa)*

Neste novo período a “contenção” organizativa dos professores de quase meio século se transformou profundamente. Numa publicação que se ocupou de construir, sob sua ótica, os acontecimentos de 25 de abril aparece o seguinte depoimento:

As pessoas tinham vivido em silêncio. Agora procuravam-se. Algumas tinham-se perdido de vista. Outras conheciam-se mal. Algumas tinham ouvido falar de outras (...) Parecia-nos óbvio que era urgente fazer um Sindicato de Professores (...) Entendemos que deveríamos tomar a iniciativa e convocar os professores para a escadaria do Técnico [Lisboa] no 1º de Maio, o que foi simples: bastou telefonar para alguns jornais e dizer o que nos movia. Numa garagem pintamos um pano que pregamos em dois cabos de vassoura: Sindicato dos Professores – Ensino Oficial. À hora indicada, estávamos na escadaria. Muitos professores ali foram ter. Imediatamente, iniciaram-se as grandes assembléias convocadas por uma automeada CIP (Comissão Instaladora Provisória)” (O Futuro era Agora, s/d:4).

Em julho de 1974, acontecia o primeiro processo eleitoral para uma Comissão Directiva Provisória (CDP), quando o sindicato ainda não tinha estatuto, surgindo portanto, diferentes concepções de sindicalismo e de escola. Tal fato pode ser definido como resultado da presença de concepções diferentes sobre transformação social entre os professores, naquilo que foi categorizado como uma divisão entre as correntes *alfabetização e poder popular*. A primeira “*pretendia apoderar-se, ou dominar, os aparelhos de Estado, promovendo uma direcção centralizada da revolução, com o MFA<sup>56</sup> actuando como força de vanguarda, na ligação do aparelho de Estado e do governo com o povo. A outra estratégia baseava-se na noção de movimento social autónomo, em noções de poder dual, afirmando uma alternativa revolucionária, através de órgãos de poder popular, de base local*” (Stoer, 1985: 68).

Como decorrência disso, concorreram duas Listas: uma, a Lista A, tinha como lema “Por um Sindicato Único, Pela Unidade de Todos os Professores”; a outra, a Lista B, sustentava como divisa “Pelo Poder da Escola”. A primeira, que foi a vitoriosa, era herdeira da CIP e hegemónizada pelo PCP; da segunda, participavam diferentes organizações, do PS (Partido Socialista) ao MRPP (Movimento Reorganizativo do Partido do Proletariado).

Nas eleições seguintes à direcção do Sindicato, em 1976, foi eleita uma Lista afinada ao Partido Socialista. Contudo, conflitos no seio da direcção eleita, levaram à

---

<sup>56</sup> Movimento das Forças Armadas

realização de novas eleições em junho de 1977, com o Partido Comunista readquirindo o controle sobre a direção do Sindicato. Este foi o percurso de surgimento do Sindicato dos Professores da Grande Lisboa (SPGL), ao qual se seguiu, também ao mesmo tempo, a formação de outros sindicatos, como o Sindicato da Zona Norte, da Região Centro/Coimbra, da Zona Sul, da Madeira e dos Açores.

Por causa das diferentes concepções no interior do sindicalismo docente, não demorou ocorrer a sua divisão. Em 1978, registram-se os primeiros indícios da criação de um “sindicato alternativo” dos professores, sob a influência do *Movimento Carta Aberta*, posteriormente UGT (União Geral dos Trabalhadores). Em 1980, os indícios foram concretizados, quando o Sindicato dos Professores da Zona Norte (SPZN) rompe com o restante do movimento sindical docente; depois surge o “Movimento Sindical Independente dos Professores da Grande Lisboa”, pouco tempo depois passou a se denominar Sindicato Democrático dos Professores (SINDEP). Aqui estão as raízes da formação das diferentes Federações de professores, representadas pela FENPROF (Federação Nacional dos Professores) e pela FNE (Federação Nacional da Educação), além de outras organizações menos representativas que, beneficiando-se da pluralidade sindical, não param de surgir.

O SINDEP, o SPZN e outras entidades constituem a base a partir da qual se funda a Federação Nacional dos Sindicatos de Professores (FNSP), em novembro de 1982. Esta, a partir de 1989, passa a ser denominada Federação Nacional da Educação (FNE), por ter alterado o seu âmbito de representação, passando a filiar, para além de sindicatos de professores, sindicatos de profissionais da educação, especificamente os sindicatos dos técnicos, administrativos e auxiliares da educação, quer se encontrem a trabalhar em escolas quer em organismos de administração da Educação (FNE, 2000). Atualmente a entidade congrega onze sindicatos: Sindicato dos Professores da Zona Norte (SPZN), Sindicato dos Professores da Zona Centro (SPZNCentro), Sindicato Democrático dos Professores da Grande Lisboa (SDPGL)<sup>57</sup>, Sindicato Democrático do Sul (SDPSul), Sindicato democrático dos Professores dos Açores (SDPAçores), Sindicato Democrático dos Professores da Madeira (SDPMadeira), Sindicato Nacional dos Delegados e Subdelegados Escolares (SINDLEP), Sindicato dos Professores das Comunidades Lusíadas (SPCL), Sindicato dos Técnicos Administrativos e Auxiliares da Educação da Zona Norte (STAAE Zona Norte), Sindicato dos Técnicos Administrativos

---

<sup>57</sup> Mudança de denominação do SINDEP

e Auxiliares da Educação da Zona Sul (STAAE Sul e Reg. Autónomas), Sindicato dos Técnicos Administrativos e Auxiliares de Educação da Zona Centro (STAAE Centro).

Nacionalmente a FNE é filiada à União Geral dos Trabalhadores (UGT) e à Frente Sindical da Administração Pública (FESAP); regionalmente, ao Comitê Sindical Europeu da Educação (CSEE)<sup>58</sup>; e internacionalmente, à Internacional da Educação (IE). Preconiza um sindicalismo reformista, procurando fazer com que suas “*posições sejam aceitas pelos governos, qualquer que seja a cor partidária*”, dando “*clara preferência aos acordos relativamente às confrontações e posições sistemáticas*” (FNE, 2000:2).

A FNE, na disputa pela direção do sindicalismo docente, apostou em sua divisão, criando algo como que sindicatos paralelos e os adjectivando como “democráticos”, numa espécie de crítica à concepção seguida pela outra orientação sindical, com a qual disputava, e continua a disputar, a hegemonia no sindicalismo docente.

A FENPROF foi fundada logo após à FNE, num Congresso realizado entre os dias 27 e 30 de março de 1983, e no lema deste Congresso constituinte, percebe-se um apelo e uma crítica aos promotores da divisão do sindicalismo docente, consubstanciada na criação da Federação do ano anterior. O lema do Congresso é: “Construindo a Força de Estarmos Juntos”.

A FENPROF congrega sete sindicatos: Sindicato dos Professores do Norte (SPN)<sup>59</sup>, Sindicato dos Professores da Região Centro (SPRC), Sindicato dos Professores da Grande Lisboa (SPGL), Sindicato dos Professores da Zona Sul (SPZS), Sindicato dos Professores da Região Açores (SPRA), Sindicato dos Professores da Madeira (SPM), Sindicato dos Professores no Estrangeiro (SPE).

Mesmo não sendo filiada a nenhuma das duas Confederações, a FENPROF mantém o que os seus dirigentes chamam de “relações privilegiadas” com a Confederação Geral dos Trabalhadores Portugueses – Intersindical (CGTP-IN), que parece corresponder a uma filiação de fato, na medida em que, por exemplo, dirigentes seus ocupam posições nas estruturas da Confederação, existindo ainda protocolos entre ambas. Há que se ressaltar que a tradição sindical portuguesa remete a filiação em estruturas de nível superior para os sindicatos e não para as Federações. Como a própria FENPROF reconhece: “*esta tradição configura uma concepção sindical saída do 25 de*

---

<sup>58</sup> Ramo da Confederação Européia dos Sindicatos (CES)

<sup>59</sup> Originado a partir da ruptura de 1980.



*abril, na qual os sindicatos devem estar sempre próximos dos seus associados e definirem a orientação sindical a partir da base para o topo. Daí que a decisão sobre a adesão à CGTP-IN seja matéria exclusiva dos diferentes sindicatos que compõem a FENPROF”* (FENPROF, 2001: 38).

Como a FNE, a FENPROF integra a Frente Comum de Sindicatos da Administração Pública; de forma semelhante, regionalmente, é membro do Comité Sindical Europeu da Educação; e também é filiada à Internacional da Educação. A FENPROF propugna um sindicalismo regido “*pelos princípios da liberdade, da democracia, da independência, da unidade, da participação activa dos docentes*”, e tendo “*como objectivo coordenar e reforçar a acção dos Sindicatos de Professores, potencializando a intervenção dos docentes face aos vários interlocutores, públicos e privados*” (FENPROF, 2000:1).

O fato de a FNE ter um maior número de sindicatos não significa que esta seja mais representativa do que a FENPROF. Estima-se que o número de sócios das organizações filiadas à FENPROF corresponde a 69% dos sindicalizados na categoria (Cruz, 1988, 1990; Stolerof & Naumann, 1993). Tal situação se explica, historicamente, em função de duas razões que se interligam. A primeira resulta de a FENPROF representar a *confluência mais significativa* das primeiras manifestações organizativas do final do caetanismo e do pós-25 de abril; quanto à segunda, é consequência de, por não ter esta mesma confluência, a FNE se ter lançado na organização de sindicatos que não têm a mesma expressividade que os da sua “concorrente”, incentivando a formação de organizações “paralelas” na mesma base da FENPROF, para conquistar sócios, adjetivando-as de “democráticas”. E, intensificando esta tática, para tentar conquistar uma maior expressividade, chegou mesmo a reorganizar-se internamente, para incorporar outros profissionais da educação.

Há ainda, em Portugal, outras organizações de professores que, mesmo distantes das dimensões da FENPROF e da FNE, se apresentam como de dimensão nacional, a exemplo do Sindicato Nacional dos Professores Licenciados (SNPL), do Sindicato Nacional dos Professores Licenciados pelos Politécnicos e Universidades (SPLIU) e do Sindicato Nacional do Ensino Superior (SNESUP).<sup>60</sup>

---

<sup>60</sup> Esta é uma situação questionada pela FENPROF, por assegurar estatuto de existência a sindicatos que não têm base social representativa. Contudo, o terreno continua fértil para a criação de novas organizações.

O SNPL, fundado em 3 de julho de 1992, é uma continuação da Associação Nacional dos Professores Licenciados (ANPL), e define o seu nascimento como necessário para “*defender os interesses dos professores licenciados por universidades, que eram, e continuam a ser, postergados pela administração e ignorados pelos outros sindicatos e federações*” (SNPL, s/d:1). Filiado ao Fórum dos Sindicatos Independentes (FSI), o SNPL defende a constituição de uma Ordem dos Professores, pretendendo com isso zelar pela deontologia e prestígio social da profissão, esclarecendo que:

convém distinguir as Ordens dos Sindicatos. Estes são associações permanentes que têm por fim a defesa dos interesses e a reivindicação dos seus associados. Dizem respeito essencialmente ao campo laboral. As atribuições de uma Ordem, relativas especificamente ao campo profissional, são mais amplas, por envolverem atribuições de natureza pública, como a atribuição do título profissional, a regulamentação do exercício da profissão, a dignificação e o prestígio da profissão, o respeito pela deontologia da profissão e o exercício da jurisdição disciplinar (SNPL, s/d: 2)

O SPLIU, que tem como campo de representação os licenciados pelos Politécnicos e Universidades, acentua: “*Defendemos o direito à Licenciatura para todos os Educadores e Professores e representamos todos os docentes independentemente das suas habilitações e do seu nível ou grau de ensino em que lecionam*” (SPLIU, s/d:1). Já o SNESUP limita a sua ação aos docentes do Ensino Superior, pretendendo demarcar um espaço de representação próprio para os professores deste nível, por ter restrições ao fato de os mesmos dividirem espaço sindical de outros níveis de ensino, como acontece com a FENPROF.

Nos anos de 1990, com um governo social-democrata em Portugal, prevalece o impacto econômico na educação, tanto é que o Ministério da Educação produziu um documento denominado “O Impacto Económico da Educação sobre a Produtividade e o Trabalho”, em que o órgão se justifica da seguinte forma: “*compreende-se assim a prioridade que o GEP [Gabinete de Estudos e Planeamento] tem dado, desde 1989, a este domínio, lançando estudos e realizando análises que correspondam, sem dúvida, a*

*uma importante contribuição visando esclarecer qual a taxa de retorno do investimento em Educação, bem como os efeitos da Educação na produtividade*” (Portugal, 1992: 3).

É importante frisar que o sindicalismo docente português, sobretudo aquele representado pela FENPROF<sup>61</sup>, assumiu no pós-25 de abril o mesmo rumo do sindicalismo da produção material. E neste ponto, encontra-se mais um elemento de afinidade entre a FENPROF e a CGTP-IN. Concretamente, o sindicalismo docente encontra-se empenhado na viabilização da relação salarial fordista, perante a configuração do Estado-Providência tardio português. Portanto, não é surpreendente que a FENPROF, no que é indicativo da sua sintonia com a concertação social<sup>62</sup>, declare, por exemplo, que *“considera extremamente relevante para se pensar o tempo político que ora se vive assinalar o facto de ser o próprio Governo a considerar no «Plano de Desenvolvimento Económico e Social» que é necessário apostar num novo modelo de crescimento, impulsionado pela modernização das actividades produtivas”* (FENPROF, 2001:17). E, enfatiza que uma maior aproximação com a CGTP-IN permite uma maior *“(...) intervenção ao nível das estruturas fundamentais do diálogo social, como é o caso do Conselho Económico e Social (...)”* (FENPROF, 2001: 38).

A aproximação do sindicalismo docente com o sindicalismo de base material diluiu as referências do sindicalismo docente relativas à definição da posição de classe do professor, bem como o esboço de alguma nota concernente à sua identificação com os trabalhadores em geral. Neste sentido, apenas algumas menções são realizadas no interior da FENPROF, de duas formas: através da manifestação de segmentos internos, críticos da sua direção; e como parte do discurso da direção para justificar as “relações privilegiadas” com a CGTP-IN. No primeiro caso, por exemplo, um Grupo<sup>63</sup> fez circular, durante o VII Congresso da Federação, um Boletim, onde se afirmava a necessidade de *“a FENPROF adoptar um novo sindicalismo, (...) um Sindicalismo Combativo”* (Boletim Autonomia Sindical, 2001:3); no segundo, ao se acentuar a idéia de unidade dos trabalhadores, afirma-se que *“o movimento sindical só tem a ganhar com a procura da unidade de todos”*, destacando-se que, *“com a CGTP-IN, a FENPROF teve, desde a sua fundação um relacionamento privilegiado, resultante não apenas da identificação dos projectos sindicais de que ambas as estruturas são*

---

<sup>61</sup> A alusão à FENPROF se deve ao fato de deter a maior representatividade da categoria, sem com isso negar a existências das outras entidades menos representativas.

<sup>62</sup> Acordo entre governo e parceiros sociais (sindicatos, associações profissionais, etc) sobre medidas laborais (horários de trabalho, rendimentos, etc). In: Dicionário da Língua Portuguesa. Porto: Porto Editora, 2006.

<sup>63</sup> Trata-se de um grupo com atuação em Lisboa, no âmbito do SPGL.

*portadoras, mas igualmente pelo interesse na troca de experiências e promoção de ações comuns” (FENPROF, 2001: 38).*

Sendo assim, pode-se afirmar que o sindicalismo docente português contemporâneo sustenta as mesmas posições que o sindicalismo da produção material, representado pela CGTP-IN. Desta forma, a sua relação com o Estado se define como sendo de autonomia-parceira. Nesse bojo, o trabalho é concebido como um fator a ser valorizado como condição para que se efetive o desenvolvimento nacional e se supere o atraso estrutural português em relação aos demais países europeus. No que tange ao trabalho dos professores, a sua compreensão pelo sindicalismo docente também o insere na lógica do desenvolvimento nacional, e assim é ressaltado que “*a FENPROF persistirá na luta em defesa da profissão docente, com a consciência de que, ao fazê-lo, está a lutar pela dignidade do futuro de Portugal*” (FENPROF, 2001: 33).

Por fim apresenta-se uma síntese cronológica, que dá conta dos momentos mais revelantes da história do mutualismo e da organização sindical docente da educação não-superior em Portugal.

#### **4.4. CRONOLOGIA DO ASSOCIATIVISMO/SINDICALISMO DOCENTE DA EDUCAÇÃO NÃO-SUPERIOR EM PORTUGAL**

*“Não há machado que corte a raiz do pensamento” (poeta)*

##### **I. PERÍODO MONÁRQUICO (1834-1907)**

1834 - Emerge a Sociedade de Instrução Primária, com objetivos de divulgação da instrução junto a todas as classes de cidadãos e de sublinhar a importância da educação como meio de aperfeiçoamento da moral e do físico do homem.

1854 - Fundação da Associação dos Professores, que acentua mais a organização do associativismo docente, em torno de objetivos mutualistas. Criação do *Jornal da Associação dos Professores*.

1863 – Criação do *Boletim do Clero e do Professorado*, que divulgava movimentos pontuais dos docentes, como protestos contra projetos de lei.

1880 – Fundação da Associação dos Professores Primários de Lisboa com o objetivo de melhorar o nível cultural dos professores da instrução primária e defender os interesses materiais dos mesmos.

1886 – Criação da Associação dos Professores Primários, com sede em Lisboa e lançamento da idéia de uma Federação dos professores primários do país.

1891- Criação dos Centros Escolares, formados por professores primários. Locais de debate dos problemas da Classe e do ensino.

1892 – Fundação da Associação de Socorro Mútuo do Corpo Docente Primário no lugar da Associação dos Professores Primários, o que representou o regresso de uma orientação fortemente mutualista.

1897 – Criação da Associação dos Socorros Mútuos do Professorado Primário Português, com sede em Coimbra. Seus objetivos não passam do caráter mutualista e é inspirada no funcionamento de várias organizações similares da classe operária.

1904 – Criação da primeira associação de docentes do ensino secundário, intitulada Associação do Magistério Secundário Oficial, por iniciativa dos professores do Liceu Central de Lisboa.

1907 – Criação da Liga Nacional do Professorado Primário Português, em Coimbra.

## **II. PERÍODO REPUBLICANO (1907-1926)**

1910 – Fundação da Sociedade de Estudos Pedagógicos. Fórum em que se reuniam as maiores expressões do espírito republicano e interessados nos problemas do ensino.

1911 – Surge o Sindicato dos Professores Primários de Portugal no Porto, com representação maior que os Centros Escolares e à Liga.

1912 – A Associação do Magistério Secundário Oficial passa a denominar-se Associação do Magistério Oficial dos Liceus e Escolas Industriais, congregando todos os profissionais do ensino.

1914 – I Congresso do Sindicato dos Professores Primários de Portugal, de 6 a 9 de abril, no Porto.

1916 – Criação da Associação Geral dos Professores Primários de Portugal, com vistas a superar conflitos entre o Sindicato dos Professores Primários e a autonomia dos Centros Escolares. Tem vida efêmera. Surge a União do Professorado Primário Oficial Português, como a instituição mais representativa do professorado primário (chegou a representar 90% dos docentes do setor).

1918 – Congresso do Professorado Primário Oficial, em 20 de Junho, e aprovação dos estatutos da União do Professorado Primário Oficial Português. Criação da Liga dos Professores das Escolas Móveis.

1919 – Criação da Associação dos Professores das Escolas Industriais e Comerciais. Estes profissionais foram excluídos do âmbito estatutário da Associação do Magistério Secundário Oficial, em 1916. A União do Professorado Primário Oficial Português participa do II Congresso Operário, em Coimbra. Momento em que se funda a Confederação Geral do Trabalho (CGT).

1922 – Realização do III Congresso Operário Nacional, promovido pela CGT em Covilhã. Adolfo Lima, iminente pedagogo e sindicalista, colabora na tese “Organização Social Sindicalista”, que foi aprovada e se tornou a autêntica “carta orgânica do Sindicalismo Português”.

1923 – Realização do Congresso da União do Professorado Primário, com proposta de reforma do ensino infantil e primário pelo próprio Ministro da Educação, João Camoesas.

1924 – Criação da Associação dos Professores de Portugal, destinada a abranger todas as categorias docentes.

1925 – Tentativa de reerguer a Associação do Magistério Secundário Oficial sob a forma de uma Federação das Associações dos Liceus Portugueses. Os seus estatutos acabaram por ser aprovados na véspera do golpe de 28 de maio de 1926.

1926 – Novo Congresso da União do Professorado Primário, presidido pelo Presidente da República, Bernardino Machado.

### **III. PERÍODO FASCISTA (1926-1974)**

1927 – A União do Professorado Primário Oficial Português é dissolvida e os seus dirigentes são presos.

1930 – Instituição do Decreto-lei nº 17.983 de 19 de fevereiro, que regulamenta as associações de professores e conduz à extinção dos órgãos livres da categoria docente. A 13 de maio os professores do Ensino Primário criaram a *Casa dos Professores Primários*, uma Sociedade Cooperativa de Responsabilidade Limitada, que é dissolvida por portaria em 17 de outubro de 1932.

1933 – O Decreto-lei nº 23.048 proíbe os funcionários públicos<sup>64</sup> de se associarem. Inicia-se um longo período de perseguição a toda ação democrática do professorado e a todas as formas de associativismo docente. Professores são perseguidos, afastados do

---

<sup>64</sup> Os professores do ensino oficial fazem parte de um conjunto mais vasto, o dos trabalhadores da função pública e compõem as carreiras técnicas da função pública

ensino e proibidos de exercer a docência. O regime fascista exercia o controle ideológico, a divisão, a estratificação e o isolamento dos docentes em relação aos demais trabalhadores. O movimento dos professores representava, com seu caráter democrático e representativo, a maior expressão antifascista.

1969/1970 – Reorganização clandestina do movimento sindical docente por meio da formação dos Grupos de Estudos do Pessoal Docente do Ensino Secundário (GEPDES). Sua principal atividade consistia em combater a situação dos professores provisórios do ensino secundário, que perfazia 81,1% do total de docentes do setor. Estes constituíam a mão-de-obra barata da política do Ministério da Educação, que após 10 meses de vencimento anual estavam sujeitos à demissão discricionária. Logo, os GEPDES ampliam sua base de atuação e o âmbito geográfico, antes circunscritos a Lisboa, chegaram a atingir 14 grupos em todo o território nacional.

1971 – VI Congresso do Ensino Liceal em Aveiro. Consagra em suas conclusões a necessidade de se criar a “legislação permissiva de reorganização da vida associativa dos professores”. Este aspecto torna-se o principal eixo mobilizador da atividade dos GEPDES. Publica-se o primeiro nº da Revista “O professor”, proibida de circular porque continha uma entrevista do Ministro da Educação.

1973 – O Ministro da Educação Veiga Simão coloca em debate o “Estatuto do Pessoal Docente do Ensino Secundário”. O grupo de professores aproveita a oportunidade de se erguer majoritariamente a criação de uma associação de professores.

1974 – Em janeiro deste ano o secretário de Estado da Instrução e Cultura, Augusto Ataíde, declara inconstitucional e ilegal a criação de uma associação que se destinasse à “elevar a consciência deontológica, defender os interesses profissionais individuais e coletivos dos seus membros”. O mesmo considera os GEPDES uma associação secreta e seus membros sujeitos à suspensão dos direitos políticos. Os professores deram um resposta rápida ao Ministro, o que demonstrava que amadureciam as condições para a derrubada do regime fascista.

#### **IV. PERÍODO REVOLUCIONÁRIO (1974-1990)**

1974 – Constituição de uma Comissão Instaladora Provisória (CIP) e, posteriormente, cria-se uma Comissão Directiva Provisória (CDP) com vistas à fundação do Sindicato dos Professores do Ensino Oficial. Socialistas e Comunistas disputam a direção da entidade. Vencem as eleições deste ano a Lista A, herdeira da CIP, que tinha por lema

“*Por um Sindicato Único, Pela Unidade de Todos os Professores*” e afinada com os ideais comunistas.

1976 – Nova eleição e vence a Lista afinada com o Partido Socialista.

1977 – Novas eleições, em decorrência de conflitos na direção, e vitória dos aliados ao Partido Comunista. Assim surge o Sindicato dos Professores da Grande Lisboa (SPGL). Surgem também os Sindicatos: da Zona Norte, da Região Centro/Coimbra, da Zona Sul, da Madeira e dos Açores.

1978 - Criação de um “sindicato alternativo” dos professores, sob a influência do *Movimento Carta Aberta*, posteriormente UGT (União Geral dos Trabalhadores), em decorrência de posições diferenciadas no interior do movimento.

1980 – Surge o Sindicato dos Professores da Zona Norte (SPZN) e o “*Movimento Sindical Independente dos Professores da Grande Lisboa*”, que depois passa a se denominar Sindicato Democrático dos Professores (SINDEP).

1982 – Fundação da Federação Nacional dos Sindicatos de Professores (FNSP).

1983 - Fundação da Federação Nacional do Professores (FENPROF), que congrega sete sindicatos.

1989 – A Federação Nacional dos Sindicatos de Professores (FNSP) passa a ser denominada Federação Nacional da Educação (FNE), que congrega os onze sindicatos.

## **V. PERÍODO DE AUTONOMIA E PARCEIRA (1990 em diante)**

1990/1999 – Sob o apoio de governos social-democratas acontece a influência do neoliberalismo e da perspectiva econômica no setor educacional. O Ministério da Educação lança documento de defesa da Teoria do Capital Humano e difunde a crença de que a educação tem o apanágio das condições do desenvolvimento econômico, aliado à modernização. Advoga-se a necessidade de se investir em capital humano como fator propulsor do atraso estrutural de Portugal face aos países mais desenvolvidos.

2000 aos dias atuais – Aproximação do sindicalismo docente ao sindicalismo de base material. Sob governo socialista é lançado o Plano de Desenvolvimento Econômico e Social, com aposta de modernização pela via da produção. O Sindicalismo docente integra o Conselho Econômico e Social, apostando no diálogo social como forma de intervenção.



Ao longo deste capítulo foi possível constatar a forte presença do mutualismo entre os professores portugueses, com início de organização datado de 1854. A imprensa pedagógica foi determinante para os fins de uma formação sindical, o que só ocorreu em 1911, por conta de conflitos de posições entre anarquistas e católicos. O sindicalismo docente entre os professores primários perdurou até 1926, quando acontece o golpe de Estado e, a partir daí, um longo período de ausência de mobilização sindical acomete o professorado português. É somente a partir de 1974 que as organizações sindicais ganham impulso e se consolidam no cenário sociopolítico de Portugal.

São muitos os laços que unem Portugal ao Brasil. Eles são fortemente ligados pela língua, pela cultura e pelo nível de desenvolvimento econômico-social. Porém, o forte movimento mutualista desenvolvido pelos professores da educação não-superior também é outro traço característico comum. Percebeu-se que a efervescência deste tipo de agrupamento ocorreu a partir da segunda metade do século XIX em Portugal, enquanto que no Brasil, tem-se notícia da primeira associação de docentes, no ano de 1901. Outro aspecto diz respeito à sindicalização no setor público. Nos dois países só após o restabelecimento da democracia, depois de períodos de regime de exceção, marcados pelo autoritarismo, é que é permitida a sindicalização de servidores públicos.

A seguir serão apresentadas as condições de surgimento do sindicalismo docente no Rio de Janeiro, sobretudo, em sua capital, o antigo Distrito Federal.

## CAPÍTULO 5

### O SINDICALISMO DOCENTE DA EDUCAÇÃO BÁSICA NO RIO DE JANEIRO

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

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

#### 5.1. O RIO DE JANEIRO NA TRANSIÇÃO DA MONARQUIA PARA A REPÚBLICA: MOVIMENTO OPERÁRIO E CONTEXTO ECONÔMICO-SOCIAL

O surgimento da classe operária brasileira remonta aos últimos anos do século XIX e está ligado ao processo de transformação da economia nacional, que tinha no setor agrário exportador cafeeiro, baseado no trabalho escravo, o seu principal sustentáculo. Todavia, ao criar o trabalho assalariado<sup>65</sup> em substituição ao trabalho escravo, ao transferir parte dos seus lucros para atividades industriais e ao propiciar a formação de um amplo mercado interno, a economia exportadora estabeleceu, numa primeira fase as bases necessárias para a constituição do capital industrial no Brasil. Foi a partir desta nova configuração econômica e política que emergiram os primeiros núcleos operários, instalados fundamentalmente no Sul e Sudeste do País.

No Brasil, a greve, como forma elementar e sistemática de luta da classe trabalhadora, eclodiu pela primeira vez em 1858. Foi quando os tipógrafos do Rio de Janeiro se rebelaram contra ações patronais que consideravam injustas, sobretudo a baixa remuneração. O movimento dos tipógrafos, considerado o primeiro no Rio de

---

<sup>65</sup> O desenvolvimento do trabalho assalariado no Brasil recebeu uma contribuição significativa da mão-de-obra imigrante, composta, entre outros, por italianos (Carone, 1981).

Janeiro, e talvez no Brasil, obteve êxito e estimulou o desenvolvimento de outras manifestações grevistas (Linhares, 1977; Alem, 1991).

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

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

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

CICLOS ECONÔMICOS	N	SETOR DE EMPRESA	EMPRESA	RAMO	INTERPROFISSIONAL	GERAL
1891-1894	17	07	06	03	01	–
1895-1904	53	13	21	18	–	01
1905-1910	41	06	19	14	02	–
1911-1914	31	06	10	15	–	–
1915-1918	53	11	21	19	01	01
1919-1924	57	08	15	32	01	01
1925-1930	32	06	18	08	–	–
1931-1933	15	02	12	01	–	–
1934-1937	22	02	09	11	–	–

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

Há disparidades no número de greves quando comparamos estes dados com outros estudos. É o caso do levantamento indicado por Mattos (2003) que cruzou dados de pesquisas anteriores com novos levantamentos em jornais da época. Por exemplo, no

período compreendido entre 1900 e 1909 os dados indicam um crescimento expressivo de paralisações, 109 greves no Rio de Janeiro. Um outro estudo realizado por Marcela Goldmacher, limitado ao período de 1890 a 1906, indicou a existência de 106 greves (Goldmacher *apud* Mattos, 2004). Apesar dessas diferenças, o que deve ser enfatizado é o grande número de mobilizações expressivas do movimento operário.

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

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

TABELA 08 - Greves de Trabalhadores no Rio de Janeiro, em números absolutos, segundo os motivos.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Nos anos da década de 1880 surgiram várias associações mutualistas e as primeiras na forma-sindicato que se propunham a defender os interesses materiais dos trabalhadores livres. Mas, com a Proclamação da República iniciou-se um movimento operário mais estruturado que se manifestou através de greves, de comícios e de imprensa própria. Uma outra característica do movimento no período foi o contínuo processo de organização e reorganização de sindicatos (Simão, 1966). E o setor educacional brasileiro como se encontrava neste período?

## 5.2. CONDIÇÕES SOCIODEMOGRÁFICAS E CONTEXTO EDUCACIONAL NOS FINS DA MONARQUIA E INÍCIO DA REPÚBLICA

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

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

ESTADOS	POPULAÇÃO DOS ESTADOS DO BRASIL			
	1872	1890	1900	1920
Alagoas	348	511	649	979
Amazonas	37	147	249	363
Bahia	1.379	1.920	2.118	3.334
Ceará	721	805	849	1.319
Distrito Federal	274	522	691	1.157
Espírito Santo	82	136	209	457
Goiás	160	227	255	512
Maranhão	260	431	499	874
Mato Grosso	60	93	118	246
Minas Gerais	2.102	3.184	3.594	5.889
Pará	275	328	445	983
Paraíba	376	457	490	961
Paraná	126	249	327	685
Pernambuco	841	1.030	1.176	2.155
Piau	211	267	334	609
Rio de Janeiro	819	877	926	1.559
Rio Grande do Norte	234	268	274	537
Rio Grande do Sul	447	897	1.149	2.182
Santa Catarina	159	283	320	668
São Paulo	837	1.381	2.282	4.392
Sergipe	234	311	356	477
Território do Acre	–	–	–	92
Brasil	10.112	14.334	17.318	30.635

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

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

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

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

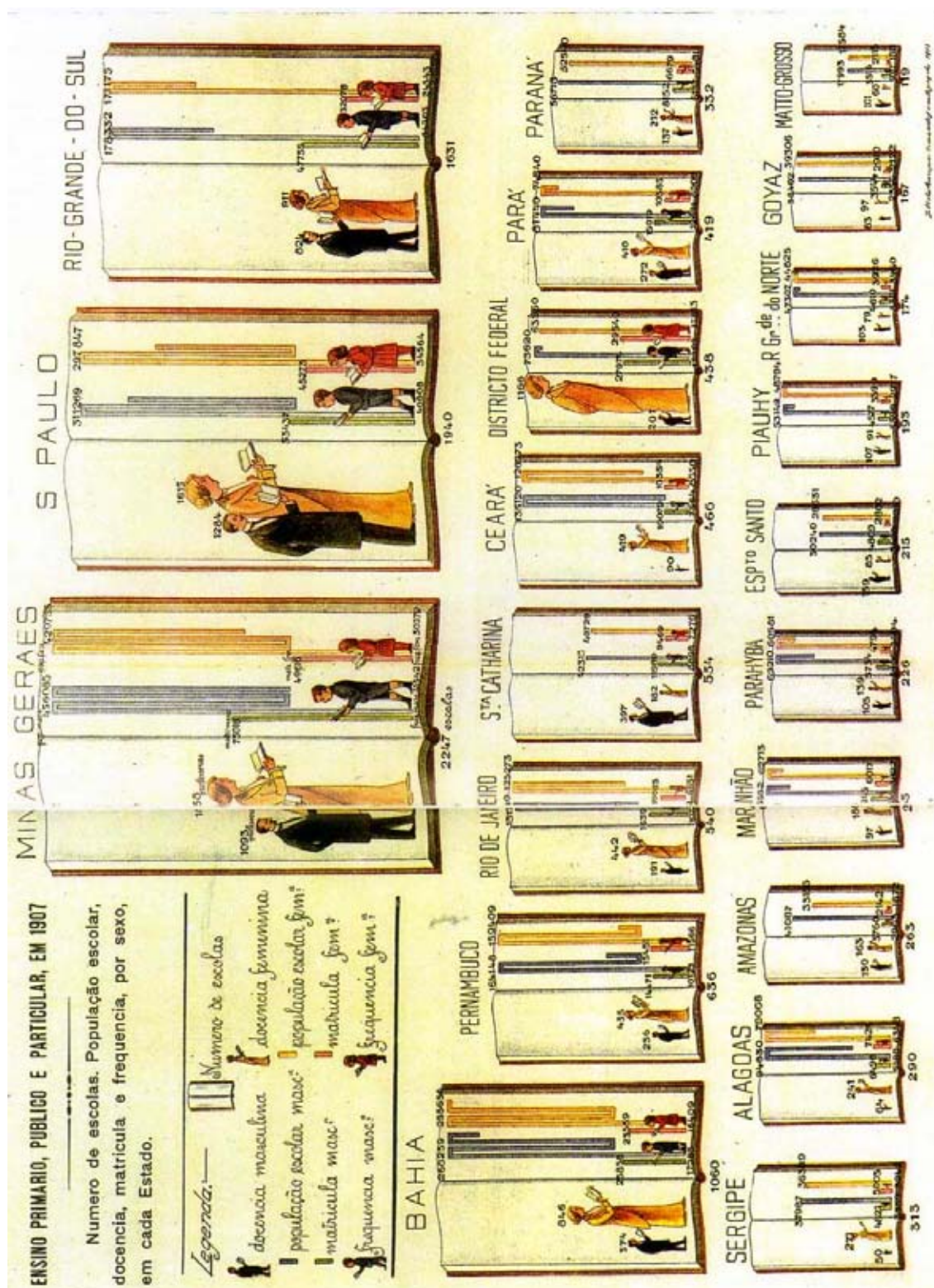


TABELA 10 – Número de escolas, população escolar, número de docentes, matrícula e frequência, por sexo, em cada Estado, em 1907.

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

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

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



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

Essa publicação apresenta algumas representações gráficas sobre o estado do ensino em 1907, ano base do inquérito, e permite concluir o cuidado com que, apesar das dificuldades, os dados eram tratados. Tanto é que Rui Barbosa em um parecer de 1882 conclui: “*Não ha progresso intelligente e firme, em instrucção publica, sem uma boa estatistica escolar, que inculca profundamente no espirito do povo o sentimento das suas necessidades e dos sacrificios impreteriveis*”<sup>66</sup>(In: Brasil, 1916:56).

Uma das grandes dificuldades para a implementação e avaliação de políticas nessa área foi, durante muito tempo, a ausência de dados estatísticos confiáveis sobre a situação do ensino no país. Tanto foi assim que na introdução do relatório do recenseamento de 1900 há a seguinte observação: “*o recenseamento da capital da República effectuado em 31 de dezembro de 1900, foi julgado deficiente, e cancellado por ordem do Ministerio da Industria (...) De alguns Estados as informações podem ser consideradas – completas –, muito embora de um ou outro districto se tenham extraviado os boletins censitários*” (Brasil, 1900:10)<sup>67</sup>. A mesma observação pode ser averiguada no recenseamento de 1890: “*O numero de parochias que deixaram de enviar mappas foi extraordinariamente grande, comparado com o recenseamento de 1872*” (Brasil, 1890:3). Neste caso específico o relatório traz como justificativa a transição do período monárquico para o republicano:

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

---

<sup>66</sup> Cf. esta preocupação nos exemplos dos Quadros neste capítulo.

<sup>67</sup> A escrita da época foi mantida por tratar-se de uma citação direta.

A tabela 10 e o quadro 02 apresentam dados obtidos em um inquérito sobre a instrução pública e particular, realizado em todos os 20 estados do país e no Distrito Federal no ano base de 1907. Os resultados revelam que de cada mil crianças brasileiras, somente 137 estavam matriculadas e, dessas, apenas 96 freqüentavam a escola. E em relação aos docentes, o que os dados revelaram? De 15.586 professores e 12.428 escolas chega-se à média de 1,2 professores por escola no Brasil.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

VARIÁVEL		N	%
<b>ESCOLA</b>			
PÚBLICA	ESTADUAL	8.068	51.8
	MUNICIPAL	3.334	21.4
PARTICULAR		4.184	26.8
<b>SEXO</b>			
MASCULINO		6.078	39
FEMININO		9.508	61
<b>TOTAL</b>		15.586	100

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

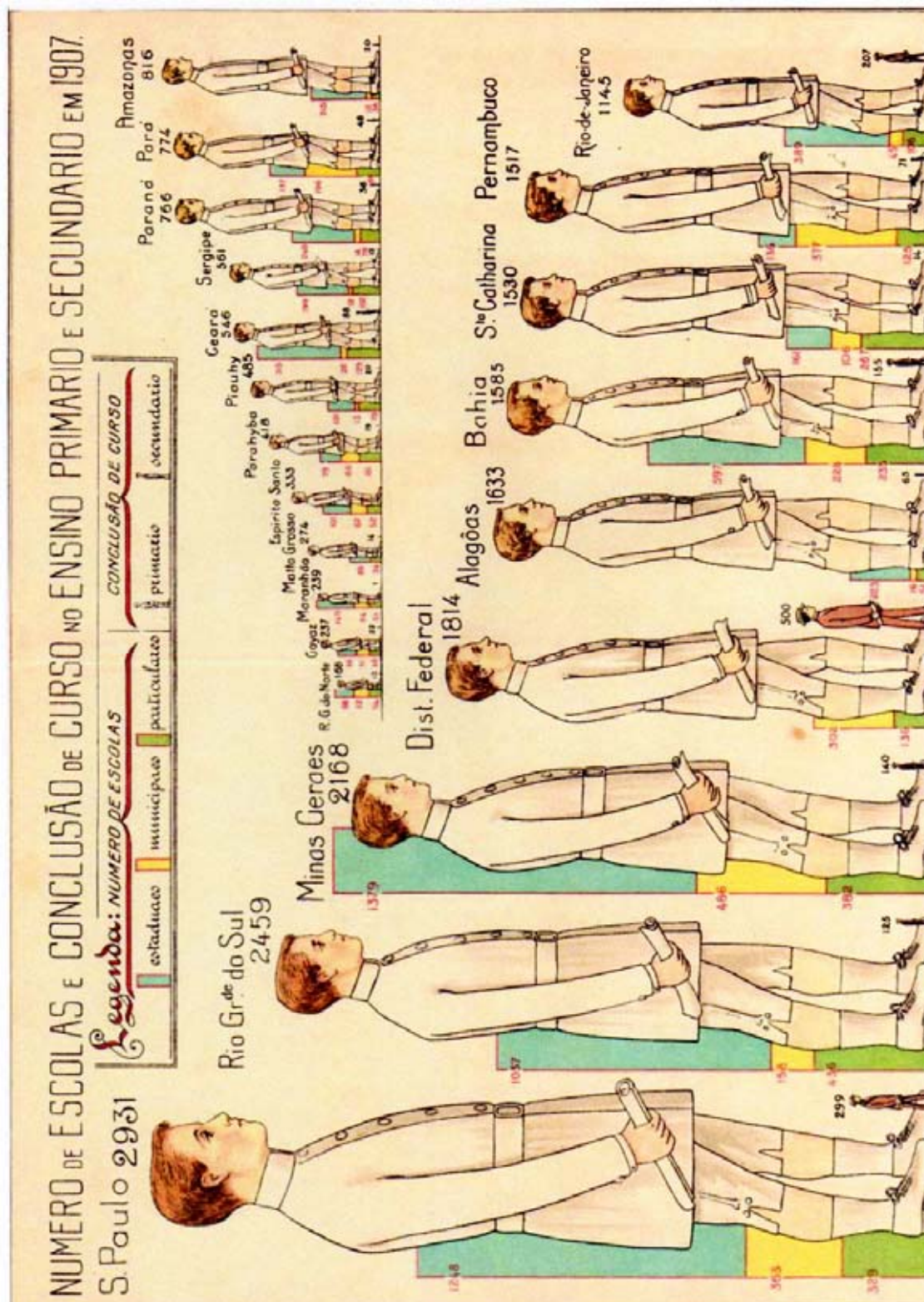
O conhecimento da composição do corpo docente deste período é de suma importância para os propósitos dessa investigação, tal qual a própria expressão do relatório da pesquisa do período do levantamento destes dados: *“sem o conhecimento do pessoal docente, é impossível avaliar a suficiência do aparelho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

TABELA 13 - Número de escolas e Conclusão de Curso no Ensino Primário e Secundário por Estado, em 1907.

Estados	Nº Escolas			Conclusão de Curso	
	Estaduais	Municipais	Particulares	Primário	Secundário
São Paulo	1248	363	329	2931	299
Rio Grande do Sul	1037	158	436	2459	125
Minas Gerais	1379	486	382	2168	140
Distrito Federal	_____	302	136	1814	500
Alagoas	223	228	235	1633	63
Bahia	597	228	235	1585	155
Santa Catarina	161	106	267	1530	14
Pernambuco	136	377	125	1517	71
Rio de Janeiro	389	45	106	1145	207
Rio Grande do Norte	68	52	54	168	12
Goiás	68	51	48	237	22
Maranhão	140	54	51	239	01
Mato Grosso	85	_____	34	274	14
Espírito Santo	101	62	52	333	00
Paraíba	79	66	81	418	19
Piauí	101	13	79	485	20
Ceará	315	22	129	546	88
Sergipe	199	12	102	561	12
Paraná	240	14	78	766	36
Pará	137	196	86	774	48
Amazonas	215	12	36	816	20
TOTAL	7.098	2.847	3.081	22.399	1.866

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

QUADRO 03 – Número de escolas e Conclusão de Curso no Ensino Primário e Secundário, em 1907.



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



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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

habitantes. Deste coeficiente, 137.570 pessoas correspondiam à população escolar, ou seja, 17% da sua população total. Destas pessoas, somente 57.523 estavam matriculadas no ensino primário, isto é, 42% da população em idade escolar, conforme dados da tabela 10. Para atender essa população existiam 1.373 docentes, e existiam 438 escolas entre municipais e particulares.

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

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

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

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

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



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

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

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

Contudo, a Capital da República apresentava uma situação bem diferente dos demais estados do Brasil em relação à situação educacional. Ela não tinha uma baixa

densidade de professores neste período por escola, o que poderia representar uma condição objetiva de retardamento da organização sindical dos professores. Contudo, cabe questionar: quem ingressava nos cursos de formação para professores neste período?

A Escola Normal representou “*a forma didática mais importante para a preparação dos educadores da Primeira República*” (Nosella, 1998:171). Contudo, a primeira república representou a negação do acesso de amplas camadas populares. Na Reforma de 1931, a de Francisco Campos, Ministro da Educação do governo Getúlio Vargas, a estruturação do currículo se compunha de dois ciclos: um ciclo fundamental com uma formação básica geral e com um ciclo complementar, que tornava a educação para uma elite. Num contexto social que começava a despertar para os problemas do desenvolvimento e da educação, numa sociedade cuja maioria vivia na zona rural e era analfabeta<sup>68</sup>, numa época em que a população urbana mal alcançava a educação primária, pode-se imaginar a camada social para a qual havia sido elaborado um currículo tão vasto (Romanelli, 1989). Complementarmente Nosella salienta que “*o elitismo das antigas Escolas Normais era evidente. A clientela era representada, majoritariamente, pelas filhas dos fazendeiros, dos grandes negociantes, dos altos funcionários públicos e dos profissionais liberais bem sucedidos*” (Nosella, 1998:172, grifo nosso).

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

Conseqüentemente, **este não era o quadro mais ideal para o desenvolvimento de iniciativas associativistas, com viés de reivindicação sindical** (grifo nosso).

---

<sup>68</sup> Segundo o censo demográfico de 1940 extraído do MEC – *Aspectos da Educação no Brasil*, a taxa de analfabetismo da população de mais de 15 anos era de 56,17%.

Manifestações isoladas ou individuais com tal objetivo tenderam a se diluir no meio do sindicalismo em geral.

### **5.3. AÇÃO COLETIVA NO CAMPO EDUCACIONAL EM FINS DO SÉCULO XIX E INÍCIO DO SÉCULO XX**

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

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

A política educativa durante a primeira república, em alguma medida, *“universalizou no Brasil a idéia de uma rede de ensino primário, público, gratuito e laico”* (Nosella, 1998:166), sendo impulsionada pelas Escolas Normais e pelos Grupos Escolares. Apesar das dificuldades de organização dos professores, por conta basicamente do grau de elitismo nas escolas normais, as experiências anarquistas do início do século XX registrou uma certa relação entre sindicalismo e educação.

A intensa atividade educativa promovida pelos anarquistas no meio operário, à margem do sistema oficial de ensino, como a Escola Moderna e a Universidade Popular de Ferrer e Guardia, representou um impulso adicional à instrução popular: *“A idéia era criar, paralela e rigorosamente em oposição ao sistema oficial e privado dominante, um autêntico sistema de ensino”* (Luizetto, 1982:62). Articulavam a imprensa operária, os sindicatos, os centros de cultura social, as ligas dos trabalhadores e as escolas libertárias. Por intermédio de correspondências mantidas com núcleos libertários no exterior, recebiam livros, jornais e revistas, que logo eram postos à venda nas redações dos próprios jornais e/ou distribuídos pelos vários Centros de Estudos Sociais.

Com base nos pressupostos do *Ensino Integral* (Paul Robin) e do *Ensino Racional* (Ferrer y Guardia) os anarquistas “*organizaram uma proposta de educação para o desenvolvimento completo do homem, ou seja, físico, intelectual e moral. Para tanto propuseram o acesso ao conhecimento sem a tradicional divisão entre trabalho manual e intelectual, entre saberes do ofício e conhecimento científico*” (Kassick & Beron Kassick, 1997:58-59). A Universidade Popular completava o quadro das instituições previstas pelo modelo de ensino anarquista, que mesmo tendo uma curta duração, pretendeu completar o “sistema de educação libertário”. A organização curricular ocorria por meio de unidades temáticas independentes, proferidas com aulas-palestras e que eram divulgadas com antecedência na imprensa anarquista.

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

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

Aqueles educadores lançaram o chamado *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova*, em 1932<sup>69</sup>. Este movimento, de cunho liberal, reivindicava a permanência da laicidade do ensino, a institucionalização da escola pública e sua expansão e a igualdade de direitos dos dois sexos à educação. O seu princípio máximo era “*o do direito de todos à educação*” (Romanelli, 1987: 143). Um grupo de educadores, em sua maioria, vinculados à Igreja Católica discordava desses objetivos.

A ABE conquistou um espaço relevante e contribuiu significativamente para as discussões que procuravam materializar mudanças educativas no país. A partir de 1927

---

<sup>69</sup> Quem fez contato com John Dewey nos EUA foi Anísio Teixeira, onde fez sua pós-graduação. Ele também visitou países da Europa e observou os sistemas educativos da França, Bélgica, Itália e tomou conhecimento da versão européia do Movimento na Educação Nova (Edouard Claparède e Adolphe Ferrière, por exemplo).

organizou Conferências Nacionais, em diversas cidades, abordando diversos temas, atravessou a Era Vargas, passou pelo período 1945-1964 e chegou a 1967, na 13ª Conferência. Em função da repressão desencadeada pela Ditadura Militar, ela não teve mais repercussão. O movimento repressivo além de impedir o debate livre de idéias, afastou diversos professores da vida profissional.

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

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

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

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

O censo de 01/09/1940 informa que os profissionais de educação são em número aproximado de 120.000 pessoas no Brasil e concentram-se nas grandes cidades dos principais estados do país. Esta concentração espacial favorecia a organização associativa, numa época em que a ruralidade constituía a marca da sociedade brasileira (Dal Rosso e Lúcio, 2004). Os dados informam ainda que os profissionais da educação



pertencem, majoritariamente, ao serviço público, porém um número considerável, cerca de um terço, atua no ensino particular, sendo quase que exclusivamente do ensino confessional. Mais uma vez, é confirmado que o ensino da educação básica é majoritariamente uma atividade feminina (75% eram mulheres).

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

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

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

Outra consequência foi à disputa da base entre os sindicatos oficiais e os sindicatos autônomos, que continuaram resistindo. No entanto, o trunfo maior era dos sindicatos oficiais que contavam com a ajuda estatal por vincular benefícios ao enquadramento das entidades e por legitimá-los com o oferecimento da Carta Sindical <sup>70</sup>

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

#### **5.4. O SINDICATO DOS PROFESSORES DO MUNICÍPIO DO RIO DE JANEIRO E REGIÃO - SINPRO-RIO<sup>71</sup>: NASCIMENTO DE UM SINDICATO DA INICIATIVA PRIVADA SOB O ENQUADRAMENTO SINDICAL GETULISTA<sup>72</sup>**

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

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

Conforme visto no capítulo 03, ao contrário do que ocorreu com o movimento operário, a organização anarcossindicalista só se constituiu de fato, entre os professores,

---

<sup>70</sup> Registro da entidade junto ao MTIC

<sup>71</sup> Esta é a denominação atual da organização sindical. Outras denominações aparecerão no corpo do texto.

<sup>72</sup> Ressalta-se que no capítulo seguinte, da abordagem empírica, também é analisado aspectos da história tanto do Sinpro-Rio quanto do SEPE/RJ, a partir da contribuição dos entrevistados.

no início dos anos de 1930, como alternativa àquele que se vinculava ao sindicalismo oficial. O Sindicato dos Trabalhadores do Ensino do Rio de Janeiro, de inspiração anarquista, foi fundado em julho de 1931 e em novembro aparecem as últimas notícias sobre o seu funcionamento; portanto, teve vida efêmera<sup>73</sup>, como um sindicato “paralelo”.

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

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

Posteriormente, este grupo opositor decidiu participar da organização da estrutura sindical oficial dos professores. Tanto é que os principais líderes do Sindicato dos Trabalhadores do Ensino do Rio de Janeiro também integraram a primeira diretoria provisória do Sindicato dos Professores<sup>74</sup>.

Os trotskistas também decidiram participar dos sindicatos regulados por lei. Mário Pedrosa, fundador do movimento trotskista brasileiro, reconhece a necessidade de militar nestes sindicatos, “*percebendo que os operários optavam por estes, deixando vazios os chamados sindicatos-livres*” (In: Dulles, 1977:417). Tanto é que, Rodolfo Coutinho, ativista do movimento trotskista, assumiu o cargo de vice-presidente do sindicato dos professores no período de 1934 a 1935.

---

<sup>73</sup> “Diário de Notícias” de 20/09/1931 e “O Globo” de 24/11/1931. Cf. Coelho, 1988.

<sup>74</sup> Dentre eles David José Pérez e Hugo Antunes. Este último, inclusive, é citado na abertura do Congresso de fundação da Confederação Geral do Trabalho do Brasil (CGTB), realizado no Rio de Janeiro de 26 de abril a 1º de maio de 1929 (Dulles, 1977). Conferir foto e ficha de filiação de David José Pérez no anexo 6.

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

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

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

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

Pelo que consta o Sindicato dos Professores do Rio de Janeiro (SINPRO) foi também o primeiro em registro entre os profissionais liberais<sup>75</sup>. Também percebe-se que o sindicato por indústria é a forma dominante no reconhecimento feito pelo Ministério do Trabalho, como demonstra a tabela abaixo:

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

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

Fonte: VIANA, 1943, pp 34-35.

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

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

Esta escassez de estabelecimentos de ensino determinou o caráter altamente seletivo do ensino secundário. Somou-se a esta baixa quantidade a baixa fração de jovens com oportunidade de estudos secundários. Conforme o Censo Geral de 1920, havia no Brasil cerca de 06 milhões de jovens entre 12 e 20 anos, de ambos os sexos, em idade de receberem instrução secundária. Acontece que *“nem mesmo um por cento*

<sup>75</sup> A profissão de professor foi assim classificada pelo Ministério do Trabalho até 1938.

*deles recebe (...) a instrução que pelo menos cinco por cento deveriam estar recebendo, isto é, uma instrução secundária proveitosa, de integração seriada e crescente” (Braga apud Nagle, 1976:339).*

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

Os exames de preparatórios foram extintos pelo decreto 16.782-A de janeiro de 1925 (Reforma Rocha Vaz) e substituídos pelo regime de séries regulares com 5 ou 6 anos. Este último ano, que envolvia as disciplinas de literatura brasileira, literatura das línguas latinas, história da filosofia e sociologia, era optativo, mas ao cursá-lo com êxito, o aluno recebia o título de Bacharel em Ciências e Letras (Nagle, 1976).

Jorge Nagle destaca que a volta dos exames de preparatórios deveu-se à necessidade do poder público atender os interesses contrariados da clientela da escola secundária para quem os novos dispositivos legais perturbavam o prosseguimento dos estudos no ensino superior e atendiam cada vez mais a clientela das camadas sociais menos privilegiadas. As mudanças na estratificação social em meados da década de 1920 não provocaram repercussões neste ramo de ensino. Os valores e a cultura que a sociedade agrário-comercial sustentava foram o do bacharelismo e do empreguismo, o que afetava a estrutura do ensino secundário. Os setores intermediários – a “classe média” – seriam um elemento a pressionar, nesse sentido, desde que encontrassem na escola secundária um dos poucos canais de ascensão social. Acontece que essa camada social era pouco atuante como força social e sem poder de pressão.

A larga difusão dos exames fez com eles fossem mais procurados que os seriados. Isto fazia com que os alunos se preparassem com aulas particulares sem freqüentar os cursos preparatórios oferecidos pelas escolas particulares. Essa situação

viabilizava o exercício do trabalho docente como atividade liberal. O profissional imbuído dessa função oferecia os seus serviços àqueles alunos que podiam pagar pela preparação para os exames, ao mesmo tempo, que era empregado do Estado ou de empresa privada de ensino. Portanto, não dependiam exclusivamente dos salários do magistério oficial.

Este fator pode ter contribuído para o retardamento de uma consciência e sentimento de categoria e da necessidade de uma organização sindical. Poucos professores se dedicavam exclusivamente às aulas particulares; muitos acumulavam horas de trabalho em outros cursos e colégios. O maior exemplo disso é que no final da década de 20 funcionava, além do colégio Pedro II, um grande número de estabelecimentos particulares de ensino, leigos e religiosos que ofereciam cursos seriados e preparatórios para o ensino superior<sup>76</sup>. A Confederação do Professorado do Brasil apresentava em seu Almanaque de Ensino a existência de 65 destes estabelecimentos de ensino. Nestas instituições escolares os professores percebiam salários exclusivamente por aulas ministradas, sem direito a pagamento de feriados, dias festivos e período de férias escolares.

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

Conforme foi demonstrado anteriormente, a rede pública de ensino era incipiente e caótica, o que motivou muitos profissionais da educação a procurarem a rede privada, que estava em expansão. Situação essa, que gerou, posteriormente, uma queda no padrão de vida desses profissionais, por causa da nova realidade salarial oferecida pelas escolas privadas.

Desde a fundação do Sindicato dos Professores a orientação que prevalecia era o da existência de uma organização estritamente profissional, sem finalidade política ou ideológica e em colaboração com o Ministério do Trabalho. Neste sentido, o estatuto cumpria as exigências estabelecidas pelo Ministério, dentre elas: 1) abstenção no seio

---

<sup>76</sup> Cf. no anexo 07 a relação dos estabelecimentos particulares do Rio de Janeiro na década de 30.

das organizações sindicais, de toda e qualquer propaganda de ideologias sectárias de caráter social, político ou religioso, bem como de candidatura a cargos eletivos, estranhos à natureza e finalidades das associações; 2) Para a sua constituição são necessários pelo menos 30 associados com maioria de dois terços de brasileiros, e os cargos da administração e de representação ocupados por maioria de nacionais; 3) O mandato é anual e os serviços de administração são gratuitos; 4) Três ou mais sindicatos, por sua vez, podem formar federações nos Estados, e as confederações também tem que ser reconhecidas pelo Ministério (Brasil, 1940).

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

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

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

Em 1940 a categoria viu suas antigas reivindicações serem atendidas através de um decreto governamental. O governo realizou o pagamento das férias e reconheceu que se aplicavam aos professores todos os preceitos da legislação de proteção e assistência aos trabalhadores e de previdência social. O Governo de Getúlio Vargas, agora com perfil populista, visava conter a insatisfação dos trabalhadores devido às restrições aos direitos trabalhistas: arrocho salarial, corte de férias, aumento da jornada de trabalho e aumento do custo de vida; por isso, precisava adotar medidas urgentes e preventivas ao crescimento da reorganização dos movimentos sociais. Tudo por conta do ingresso do Brasil na II Guerra Mundial (Coelho, 1988).



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

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

Em setembro de 1946, como resultado do Congresso Sindical Nacional, foi formada a Confederação dos Trabalhadores do Brasil (CTB). Esta Confederação, no entanto, teve uma vida efêmera, pois, em 1947, num retrocesso às conquistas democráticas, o Governo Dutra, além de conseguir cassar o registro do Partido Comunista Brasileiro (PCB), suspendeu o funcionamento da Confederação e interveio em centenas de sindicatos. Apesar do cerceamento da democracia e do fechamento da CTB, em julho de 1947, diversos Sindicatos de Professores do país, com exceção do Estado de São Paulo, deliberaram fundar a Federação Interestadual de Trabalhadores em Estabelecimentos de Ensino (FITEE). No ano seguinte, a Federação começou a se viabilizar quando diversas assembleias de Sindicatos ratificaram a sua criação (Coelho, 1998).

Em 14 de junho de 1976 o sindicato passou a denominar-se Sindicato dos Professores do Rio de Janeiro (SINPRO-Rio), e a partir de 2000 recebeu a denominação atual – Sindicato dos Professores do Município do Rio de Janeiro e

Região – depois que ampliou a sua base territorial para os municípios de Itaguaí, Paracambi e Seropédica.

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

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

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

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

## **5.5. O SINDICATO ESTADUAL DOS PROFISSIONAIS DE EDUCAÇÃO DO RIO DE JANEIRO (SEPE/RJ)<sup>77</sup>: ORGANIZAÇÃO SINDICAL DOS PROFESSORES PÚBLICOS**

Quanto aos professores da rede pública, a proibição da sindicalização, que vigorou até os anos oitenta, não impediu, entretanto, que suas primeiras organizações fossem constituídas na primeira metade do século XX (Masson, 1989)<sup>78</sup>. Destaque-se que com o aumento gradativo da oferta de cursos de licenciatura pelas faculdades de filosofia foram criadas associações especificamente destinadas a congregar professores licenciados, numa aparente manifestação de afirmação profissional destes, como é o exemplo da criação das associações de licenciados de Santa Catarina e da Bahia. No entanto, apesar da grande maioria das associações de professores terem sido criadas nos anos 50 e 60, foi a partir do final dos anos 70, concomitantemente à crise da ditadura militar, que o magistério da rede pública intensificou seu processo de mobilização sindical (Masson, 1997).

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

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

---

<sup>77</sup> Optou-se por utilizar a denominação atual da entidade sindical. Outras denominações serão conhecidas ao longo do texto.

<sup>78</sup> Cf. Quadro Histórico do Associativismo Docente da Educação Básica no Brasil no capítulo 3

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

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

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

pesquisar bem, pouquíssimas escolas trabalhavam com o primário.

Esse discurso do professor sobre a forte presença das escolas particulares e a situação caótica da escola pública corrobora com o quadro da educação apresentado nos itens 5.2 e 5.3 deste capítulo. Sobre o ensino primário e a situação do professor da rede pública e sua condição ou não de organizar-se sindicalmente, o entrevistando expõe:

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

Segundo o depoimento do participante da pesquisa a história dessa associação foi marcada pela perseguição e repressão: *“mas eu me recordo de uma greve na década ainda de 50 que eu participei, que foi uma greve muito forte inclusive, tinha as ações de repressão, principalmente do governo Carlos Lacerda, num nível de repressão bem marcada”*. E com o Golpe Militar de 1964 sofre mais uma retaliação: *“O Valdir que*

*era o presidente foi cassado. Eu que tava lá na direção fui também atingido. O Murilão sofre processo, Marina processo, Pará foi demitida da Universidade Federal, que era muito ligada ao Leite Lopes”*. Com isso, a entidade deixa de funcionar.

Somente no final de 1976, um grupo de professores começou a discutir e a formalizar a idéia da criação da entidade. Em 16 de julho de 1977 foi criada a Sociedade Estadual dos Professores (SEP)<sup>79</sup> com um quadro social composto por professores públicos e privados e com a escolha de uma diretoria provisória até a realização de eleições para o comando da entidade, o que só aconteceu em fins de 1979.

Entre janeiro e outubro de 1979 ocorreram 430 greves em todo o país, incluindo a dos professores e professoras do Estado do Rio de Janeiro. Com relação às greves dessa categoria e de outras do funcionalismo público civil fluminense, é importante ressaltar que, embora suas reivindicações nem sempre tenham sido plenamente atendidas, o seu desenrolar ajudou a transformar as relações políticas do país, dando legitimidade aos protestos de outros trabalhadores (Skidmore, 1988).

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

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

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

O governador do Estado à época, Chagas Freitas, distribuiu nota comunicando as medidas punitivas contra os grevistas<sup>80</sup> :

a) Sustação do pedido de registro do estatuto da SEP, que coordenava o movimento grevista;

---

<sup>79</sup> Período, inclusive, do movimento massivo de professores em várias capitais do país por conta da reabertura das entidades de professores em vários Estados brasileiros, especialmente no Rio de Janeiro.

<sup>80</sup> As medidas punitivas do governador foram publicadas no jornal “O GLOBO” de 08/08/1979.

b) Transformação em inquérito policial da sindicância que apura as responsabilidades sobre a greve, podendo os implicados serem incurso na Lei de Segurança Nacional;

c) Sustação do pagamento dos salários e gratificações dos que faltassem 06 (seis) dias consecutivos.

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

Após a greve, a SEP/RJ retomou o processo de fusão com outras entidades representativas do professorado. Surgiu, assim, o CEP/RJ, mantendo a pronúncia da antiga denominação, que já era conhecida pela categoria. A entidade é fundada em assembléia realizada na Associação Brasileira de Imprensa (ABI) no dia 24 de julho de 1979.

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

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

A questão da fusão com os demais funcionários foi um divisor de águas, quer dizer é concepção, é visão política. O que terminou os funcionários, as merendeiras do setor, sendo massa de manobra dos professores. Era muito mais uma visão ideológica: trabalhadores de todo o mundo uní-vos, entendeu? Então mesmo que o professor

oprimisse, mesmo que o professor fosse o opressor da merendeira ou do inspetor, na verdade terminava sendo, quer dizer assim, estar numa mesma instituição quase que garantiria a qualidade de trabalhadores de todo o mundo uní-vos, entendeu? E a gente defendia uma posição contrária. Antes deveria haver um processo de aproximação, de discussão, união, de articulação, de ação conjunta, etc., antes de uma fusão orgânica como alguns setores defendiam naquele momento. Inclusive, foi um dos pontos-chaves para, por exemplo, a diretoria que eu era presidente se retirar em 28/02/88.

Após a promulgação da nova Constituição Federal, em 1988, as entidades que representavam o funcionalismo público passaram a ter o direito de se tornarem sindicatos. No dia 12 de dezembro de 1988, os profissionais de educação, em Assembléia Geral, decidiram transformar o Centro Estadual dos Profissionais de Educação (CEPE) em sindicato, passando a se denominar Sindicato Estadual dos Profissionais de Educação do Rio de Janeiro (SEPE/RJ), com base territorial em todo o Estado do Rio de Janeiro. No entanto, o reconhecimento legal da instituição como sindicato só veio ocorrer em 28 de julho de 1989.

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

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



## **5.6. CRONOLOGIA DO ASSOCIATIVISMO/SINDICALISMO DOCENTE NO RIO DE JANEIRO E ORGANIZAÇÃO TARDIA**

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

1989 – Reconhecimento legal do SEPE/RJ.

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

2000 – O Sindicato dos Professores do Rio de Janeiro (SINPRO-Rio) recebeu a denominação atual, – Sindicato dos Professores do Município do Rio de Janeiro e Região – depois que ampliou a sua base territorial para os municípios de Itaguaí, Paracambi e Seropédica, e manteve a sigla. Atualmente, ele representa os professores da iniciativa privada, da educação básica, do ensino superior, dos cursos livres,

preparatórios de ensino profissional, inclusive os não seriados, dos cursos de línguas na Cultura Inglesa e na Aliança Francesa. O sindicato possui cerca de 16 mil filiados em situação legal, majoritariamente, da rede privada e recolhe uma contribuição mensal de 10 reais de cada associado.

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

As inúmeras greves no período em questão revelaram as precárias condições de trabalho do operariado, além da intensa mobilização. Os professores não detinham melhores condições de trabalho que os trabalhadores manuais, conforme analisado neste capítulo, contudo preferiram criar associações de auxílio mútuo e de viés cultural ao invés de envidar esforços para a criação de sindicatos e fortalecer a luta em prol de melhorias nas condições de trabalho.

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

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

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

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

## CAPÍTULO 6

### DESENVOLVIMENTO DO TRABALHO DE CAMPO

*“As chances de contribuir na produção da verdade dependem de dois fatores: o interesse que se tem em saber e em saber fazer a verdade (ou inversamente, em ocultá-la ou ocultá-la de si) e a capacidade que se tem em produzi-la. O pesquisador está tanto armado cientificamente quando ele utiliza melhor o capital de conceitos, de métodos e de técnicas acumulados; e está ainda mais quando é crítico, quando tem interesse em desvendar o que é censurado, contido, no mundo social”*  
(Bourdieu, 1980:22)

### PARTE I - METODOLOGIA E ANÁLISE DA PESQUISA DE CAMPO

#### 6.1. CONDIÇÕES E PROCEDIMENTOS PARA O LEVANTAMENTO DOS DADOS

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

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

ainda está desorganizado<sup>81</sup>, mas existem trabalhos acadêmicos que analisam diferentes situações e momentos na história deste sindicato.

Ainda para fins de levantamento bibliográfico foram realizadas consultas às seguintes instituições: NEDDATE (Núcleo de Estudos, Documentação e Dados sobre Trabalho e Educação) da Universidade Federal Fluminense (UFF); Biblioteca Nacional; Arquivo Nacional no RJ e Brasília; Ministério da Educação (MEC/RJ); AMORJ – Arquivo da Memória Operária do Rio de Janeiro na UFRJ/IFCS; Bibliotecas da UFF/Niterói, UERJ e do Ministério do Trabalho e Emprego no RJ. Além de contatos com pesquisadores, dentre eles com a professora Maria Aparecida Ciavatta (UFF/Niterói); a professora Maria Inês Bomfim da UFF/Niterói, que estuda os docentes da Educação Básica do Estado do RJ; o argentino e estudante de doutorado no Brasil Julián Gindin, que desenvolve trabalho sobre sindicalismo docente na perspectiva da relação entre Sindicato e Estado com foco em países da América Latina, no IUPERJ (Instituto Universitário de Pesquisa do Rio de Janeiro) e também no Laboratório de Políticas Públicas (LPP) da UERJ (Universidade do Estado do Rio de Janeiro); o professor José Luiz Antunes (UFF/Niterói), que também desenvolve estudo sobre Sindicalismo Docente; o professor Jorge Najjar e o professor João Baptista Bastos, ambos da Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense (FEUFF).

A partir dos primeiros contatos com as organizações sindicais, as indicações de pessoas para contribuir com o quadro de entrevistas para esta tese começaram a se delinear. O objetivo nesta busca era realizar a coleta de dados por meio de entrevistas semi-estruturadas individuais e em profundidade (Gaskell, 2002) com professores, ex-professores, sindicalistas e ex-sindicalistas indicados para prestarem informações acerca do sindicalismo docente da educação básica naquele Estado<sup>82</sup>. Depois de muita sondagem e da formação de uma rede de comunicação entre as pessoas indicadas, foram entrevistados 18 sujeitos de informação e conhecimento, que concordaram em conceder a entrevista depois da assinatura de um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, conforme modelo no anexo 2.

---

<sup>81</sup> Pesquisadores anteriores já reclamavam dessa desorganização da documentação sindical: “*Quando a esses arquivos recorremos pela primeira vez foi com uma certa decepção que encontramos toda a documentação, quer fosse da UPRJ, quer fosse da ASSERJ ou do próprio SEPE, em péssimo estado de conservação e em total desordem. A desorganização era tal, que antes que pudessemos recolher o material que nos interessava, tivemos que, minimamente, separar o material por grandes temas, empilhando-os pelos quatro cantos da sala da Rua Alcindo Guanabara, na Cinelândia, que por sinal, era a antiga sede da UPPDF/UPRJ*” (Andrade, 2001:19-20).

<sup>82</sup> Cf. roteiro-guia no anexo 1.

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

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

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

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

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

<b>Identificação</b>	<b>Sexo</b>	<b>Idade</b>	<b>Função</b>	<b>Sindicato<sup>83</sup></b>
Participante 01	M	80	Sindicalista	SINPRO
Participante 02	M	88	Sindicalizado e não-sindicalista	SINPRO
Participante 03	M	51	Ex-sindicalista	SEPE
Participante 04	M	58	Ex-sindicalista	SEPE
Participante 05	M	73	Sindicalista	SINPRO
Participante 06	M	66	Sindicalista	SINPRO
Participante 07	F	67	Ex-sindicalista	SEPE
Participante 08	F	64	Ex-sindicalista	SEPE
Participante 09	F	55	Ex-sindicalista	SEPE
Participante 10	M	63	Sindicalista	SINPRO
Participante 11	F	43	Sindicalizada e não-sindicalista	SEPE
Participante 12	M	56	Ex-sindicalista	SINPRO
Participante 13	M	74	Ex-sindicalista	SINPRO
Participante 14	F	45	Sindicalista	SEPE
Participante 15	F	54	Ex-sindicalista	SEPE
Participante 16	M	48	Ex-sindicalista	SEPE
Participante 17	F	66	Professora	SEPE
Participante 18	F	65	Sindicalista	SEPE

Fonte: pesquisa do autor.

<sup>83</sup> Foi comum encontrar entre os participantes da pesquisa histórias de atuação nos dois sindicatos pesquisados no Rio de Janeiro (SEPE e SINPRO-Rio). Alguns deles eram filiados ao SINPRO e ajudaram a fundar o SEPE, pois lecionavam nas duas redes de ensino, pública e particular. Contudo, foi assinalado na tabela o sindicato de maior participação do/a pesquisado/a.



O critério utilizado para escolha desses sujeitos de conhecimento e informação foi basicamente o conhecimento e a vivência da história sindical. A variável inicialmente mais revelante para o cumprimento dos objetivos da pesquisa seria o critério de maior idade, conjugada com o conhecimento da história de mobilização e participação do professorado na organização sindical. Contudo, na busca pelos sujeitos mais apropriados para a pesquisa, os que não estavam já falecidos estavam doentes. Além do professor Luiz Gonzaga Carneiro, outro que pode ser citado é Bayard Demaria Boiteux, professor de matemática do Rio de Janeiro, um dos mentores intelectuais da Guerrilha de Caparaó<sup>84</sup> e comandante nacional do MNR<sup>85</sup>, foi da diretoria Sinpro-Rio e faleceu em 2004, aos 87 anos.

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

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

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

---

<sup>84</sup> A Guerrilha do Caparaó foi o primeiro movimento armado que, nos anos de 1966 e 1967, se levantou contra o regime militar implantado no Brasil em 1964. Foi constituído por intelectuais, militares cassados e militantes de esquerda que, influenciados pelos ideais revolucionários de Che Guevara difundidos em toda América Latina e pelo pensamento de Fidel Castro, em Cuba, se rebelaram contra o governo. In: REBELLO, Gilson. A Guerrilha de Caparaó. São Paulo: Alfa-Omega, 1980.

<sup>85</sup> O MNR – Movimento Nacional Revolucionário – que organizou o movimento do Caparaó foi fundado com o objetivo de lutar contra o regime militar vigente. Baseado em ideais revolucionários, consistia em estabelecer estratégias e treinar guerrilheiros para, em futuras incursões armadas, lutar contra o sistema vigente. Leonel Brizola foi um dos líderes do movimento (Rebello, 1980).

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

## **6.2. PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DOS DADOS**

### **6.2.1- ALCESTE: Aspectos Teóricos e Metodológicos<sup>86</sup>**

Para o desenvolvimento da análise dos dados foi utilizado o software ALCESTE (Analyse Lexicale par Contexte d'un Ensemble de Segments de Texte). Trata-se de um programa de computador para pesquisa qualitativa que distingue diferentes tipos de discurso em textos naturais, através da realização de uma análise estatística automática (Bauer & Gaskell, 2002). Este pesquisador utilizou este programa durante o desenvolvimento do seu mestrado; portanto, já detinha algum conhecimento sobre a sua utilização.

O recurso do uso da informática na análise de dados textuais tornou-se presente na França no final da década passada. A análise de dados textuais ou estatística textual é uma metodologia que visa descobrir a informação essencial contida num texto<sup>87</sup>. O ALCESTE tem origem francesa, mas está devidamente adaptado para a análise de textos em português. Atualmente, as línguas contempladas são o inglês, o francês, o italiano, o português e o espanhol (Kronberger & Wagner, 2002).

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

Após a análise textual das produções semânticas dos sujeitos, realiza-se a reconstituição do discurso coletivo, utilizando para tanto a relação entre as palavras, a

---

<sup>86</sup> Os Aspectos Técnicos das Etapas de Análise do Alceste estão apresentados no Anexo 4.

<sup>87</sup> RIBEIRO, Aldry Sandro. ALCESTE: Análise Quantitativa de Dados Textuais. Laboratório de Psicologia Escolar (PED/IP/UnB). Mimeo. s/d.

frequência com que aparecem e suas associações em classe de palavras. Depois, recorre-se aos enunciados, que permitem identificar o contexto em que se inserem as classes de palavras. O contato com o contexto semântico permite indicar as questões levantadas pelos sujeitos durante a entrevista. No entanto, não é uma técnica para testar hipóteses a priori, mas um método para exploração e descrição. Segundo Bauer, a análise de texto faz uma ponte entre o formalismo estatístico e a análise qualitativa dos materiais, constituindo-se em uma “técnica híbrida” (Bauer & Gaskell, 2002). O ALCESTE além de *“uma técnica é também uma metodologia, porque o programa integra uma grande quantidade de métodos estatísticos sofisticados em um todo orgânico que se ajusta perfeitamente ao seu objetivo de análise de discurso”* (Bauer & Gaskell, 2002: 426).

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

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

A definição de uma afirmação no ALCESTE pode ser sintática, pragmática, semântica ou cognitiva. Como nem todas as palavras carregam informações relevantes, o programa utiliza um dicionário que divide o corpus em um grupo de “palavras com função”, tais como artigos, preposições, conjunções, pronomes e verbos auxiliares e um grupo de “palavras com conteúdo”, tais como substantivos, verbos, adjetivos e advérbios. É exatamente esse último grupo de palavras que o programa trabalha. É ele

que contém o sentido do discurso. As “palavras com função” são excluídas da primeira análise, mas servem como informação adicional. O objetivo é investigar as semelhanças e dessemelhanças estatísticas das palavras, a fim de identificar padrões repetitivos de linguagem. Contudo, para cada palavra são apresentadas a frequência absoluta da classe, a porcentagem da palavra na classe e o qui-quadrado (X<sup>2</sup>).

Ao analisar o *corpus* das entrevistas, o programa identifica as Unidades de Contexto Inicial (UCIs, ou seja, cada entrevista) e, posteriormente, com o objetivo de evitar ambigüidades, as afirmações são operacionalizadas como Unidades de Contexto Elementar (UCEs). Essas são segmentos do texto original ou frases dos respondentes, em que estão inseridas as palavras selecionadas para a formação da classe. Assim, cada classe é composta de várias UCEs em função de uma classificação segundo distribuição dos vocabulários destas UCEs. Segundo a professora Ângela Almeida (PSI/UnB) “o *ALCESTE* é uma análise de similitude de textos, de pequenos textos”.<sup>88</sup>

O programa busca verificar a existência de recorrências, baseadas em contextos de semelhança, identificando os contextos-tipos, ou seja, os contextos que se repetem nas entrevistas. Nesse momento, a análise das UCEs permite reconstituir o sentido de cada palavra e possibilita construir um significado para a classe.<sup>89</sup> As UCEs são constituídas de enunciados lingüísticos e estes são definidos como proposições e frases, nos quais o pensamento é anunciado, sendo que o termo pensamento é tomado como sendo um ato particular do espírito que se refere a um objeto (Reinert, 1990).

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

Em pesquisas no campo da lingüística, as classes são interpretadas como campos lexicais (Cros, 1993) ou contextos semânticos. Para Veloz, Nascimento-Schulze e Camargo (1998), em vista do estatuto que conferem às manifestações lingüísticas, as

---

<sup>88</sup> Entrevista concedida ao pesquisador dessa tese em dezembro de 2003.

<sup>89</sup> IMAGE. *ALCESTE: um software de análise de dados textuais*. Disponível em: [www.image.cict.fr/alceste.html](http://www.image.cict.fr/alceste.html). Acesso em: 10 de dezembro de 2007.

classes podem indicar representações sociais ou campos de imagens sobre um dado objeto, ou somente aspectos de uma mesma representação.

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

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

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

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

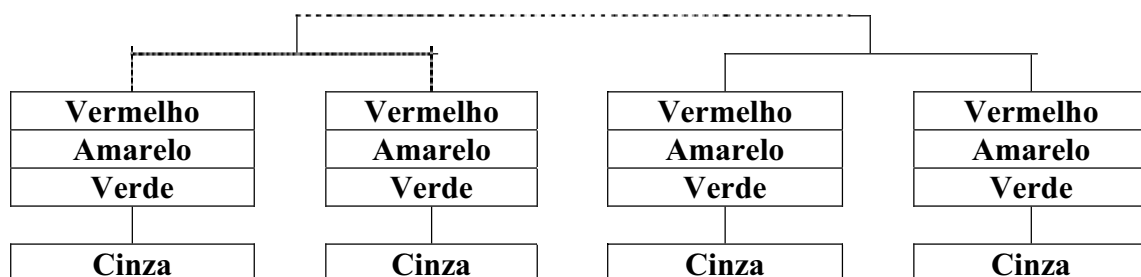
Sinteticamente, os termos podem assim ser definidos (Reinert, 1998):

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

Os resultados gerados pelo ALCESTE podem ser construídos graficamente de forma sintética. O esquema abaixo demonstra esse procedimento: 1) no retângulo vermelho, o espaço do título da classe, atribuído pelo pesquisador; 2) no retângulo amarelo, o espaço em que são inseridas as palavras representativas da classe. Essas palavras são obtidas a partir do valor do qui-quadrado ( $X^2$ ), da frequência e do percentual de contribuição na classe; 3) no retângulo verde, o espaço em que é inserida a porcentagem de cada classe em relação ao corpus que foi analisado; 4) no retângulo cinza, o título do eixo atribuído pelo pesquisador; 5) as linhas de ligação representam as

relações entre as classes: linhas pontilhadas representam relações fracas e linhas contínuas representam relações fortes. Cada relação é identificada por um índice que varia de 0 a 1. Quanto mais próximo do 1 maior é a relação entre as classes e quanto mais distante do 1, menor é a relação.

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



Os resultados também podem ser representados graficamente por meio de um outro processo: Análise Fatorial de Correspondência (AFC). Essa representação mostra as relações entre as classes e o grau de proximidade entre elas, as relações entre as palavras com conteúdo e as variáveis. O gráfico é apresentado como sobreposição das classes com as palavras de conteúdo e com as variáveis para a leitura em conjunto. Tais fatores são representados espacialmente por pontos no gráfico fatorial. Quanto maior a proximidade, maior a ligação entre eles. Em consequência da proximidade entre os fatores, eles podem ser visualizados como se estivessem formando nuvens,<sup>90</sup> como na apresentação do gráfico da AFC adiante.

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

<sup>90</sup> GUEDES, Terezinha e IVANQUI, Ivan. *Aspecto da seleção de variáveis na análise de correspondência*. Maringá, Universidade Estadual de Maringá / Departamento de Estatística, 1999. mimeo. Do ponto de vista estatístico e geométrico, os autores informam que “as linhas da tabelas são representadas por pontos no espaço, tal que a distância euclidiana entre os pontos na configuração seja igual a distância qui-quadrado calculadas entre as linhas da tabela.”

pesquisador), pois ainda não há uma combinação de hardware e software capaz de substituir o trabalho de criação e interpretação humano, inerente à análise qualitativa, e muito possivelmente esta não seja uma configuração factível (Gaskell, 2002).

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

### **6.2.2. PESQUISA QUALITATIVA: ENTREVISTA INDIVIDUAL EM PROFUNDIDADE; ANÁLISE DE CONTEÚDO E PESQUISA DOCUMENTAL**

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

A escolha pela entrevista individual em profundidade foi considerada a mais adequada por atender satisfatoriamente o objetivo da pesquisa, qual seja: reconstituir a memória coletiva da organização sindical docente pelos sujeitos construtores dessa história. E a escolha pela utilização do programa ALCESTE deveu-se ao fato de já conhecê-lo, durante a realização do mestrado, e também pelo convencimento de que é uma ferramenta eficaz de apoio/auxílio na análise dos dados. O fato de cursar as disciplinas Representações Sociais e Análise de Conteúdo no Instituto de Psicologia da UnB também foram determinantes para a escolha destes instrumentos de pesquisa.

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



que o entrevistador faça as perguntas e que o entrevistado as responda. O tópico é uma escolha do entrevistador, e o entrevistado pode ou não ter pensado seriamente no assunto anteriormente (Gaskell, 2002).

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Ocorre que, segundo Setúbal (1999), paralelamente às facilidades apresentadas por essa tecnologia, o pesquisador se depara, entretanto, com um outro nível de exigência, também requerida pelas pesquisas feitas manualmente, embora tais procedimentos nem sempre sejam criteriosamente respeitados e claramente definidos. Ao nível de informatização da pesquisa, tornam-se indispensáveis:

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

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

- a) Ultrapassar as evidências imediatas, à medida que busca a certeza da fidedignidade das mensagens socializadas e a validade da sua generalidade;
- b) Aprofundar, por meio de leituras sistemáticas e sistematizadas, a percepção, a pertinência e a estrutura das mensagens (Setúbal, 1999).

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

É por essa razão que se atribui à análise de conteúdo um caráter multidimensional, e é por ela também que se considera a pesquisa, a partir desse contexto, um trabalho de garimpagem onde o estudioso procura *“atingir através de significantes ou de significados (manipulados), outros significados”* (Bardin, 1977: 41) que extrapolam o conteúdo da mensagem por conterem sinais provenientes das

experiências sociais e políticas e dos condicionantes históricos do emissor e receptor para os quais a mensagem foi elaborada.

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

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

### **6.3. A ABORDAGEM TRIDIMENSIONAL DE DOISE**

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

Doise e colaboradores consideraram as representações sociais como princípios organizadores das relações simbólicas entre indivíduos e grupos. Princípios esses que são geradores de tomadas de posição em função de inserções específicas dos indivíduos no conjunto das relações sociais. Esses autores retomam a

perspectiva de Moscovici, no que concerne aos processos responsáveis pela formação das representações sociais: a objetivação e a ancoragem. A objetivação concretiza o abstrato, busca dar naturalidade ao objeto por meio da comunicação enquanto a ancoragem incorpora o não-familiar dentro de uma categoria mais familiar.<sup>91</sup>

Cada fase ou etapa dessa abordagem tridimensional que estuda as representações sociais corresponde a uma hipótese específica. A primeira hipótese seria a de que diferentes membros de uma população estudada partilham certas crenças comuns concernentes a um dado desafio social. Para Doise e colaboradores, as representações têm origem nas relações de comunicação que supõem pontos de referências comuns aos indivíduos e grupos. A segunda hipótese se refere à natureza das diferenças individuais ou grupais dentro de um campo comum de representações. A terceira hipótese se refere à ancoragem das diferentes tomadas de posição no interior de realidades coletivas. Supõe-se a hierarquia de valores, as percepções construídas pelos indivíduos, as experiências sociais, a relação entre grupos e a situação de classe como moduladores das tomadas de posição (Doise, 1994).

Com essas hipóteses, os autores procuram responder a crítica de que a Teoria das Representações Sociais fundamenta-se na suposição da existência de homogeneidade de pensamento em um dado grupo social. Para eles, com essas hipóteses passa-se da idéia de consenso como um acordo entre indivíduos, manifestado pela similitude de opiniões, para a idéia de que os indivíduos partilhem referências comuns para a tomada de posições (Doise, 1994).

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

---

<sup>91</sup> Para mais informações sobre Representações Sociais cf. Sá, Celso P. de. *Representações sociais: o conceito e o estado atual da teoria*. IN: M. J. Spink (org.) *O conhecimento no cotidiano*. São Paulo, Brasiliense, 1993.

*postos no espaço do jogo dentro do qual eles são jogados, isto é, o espaço das posições sociais” (apud Doise, 1992:7).*

Segundo Ângela Almeida, na abordagem tridimensional de Doise e colaboradores, cada uma das três hipóteses corresponderia a uma fase de estudo. Com isso, estudar representações sociais significa identificar numa primeira fase, o **campo comum das representações**; numa segunda fase, os **princípios organizadores das variações individuais** e numa terceira fase, a **ancoragem das diferenças individuais** (Almeida, 1998, grifo nosso).

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

## PARTE II - RESULTADOS E DISCUSSÃO

### 1ª FASE: A ANÁLISE DO CAMPO COMUM DOS DISCURSOS DOS PARTICIPANTES DA PESQUISA

*“A gente não pode estar passando por essa profissão, essa profissão tem mais alguma coisa a dizer” (participante 11).*

Nesta fase da análise, o discurso dos participantes da pesquisa é reconstruído com vistas à identificação do conteúdo comum das representações em torno do objeto. A regularidade de representações entre indivíduos pode promover a existência de um determinado contexto típico de um grupo, uma representação coletiva, um “mundo”(Reinert, 1990). O pressuposto é o de que os informantes, ainda que pesem as diferenças de idade, de sexo, de atuação sindical, de nível de escolaridade que trabalha/ou e de tipo de sindicato, partilham referenciais comuns.

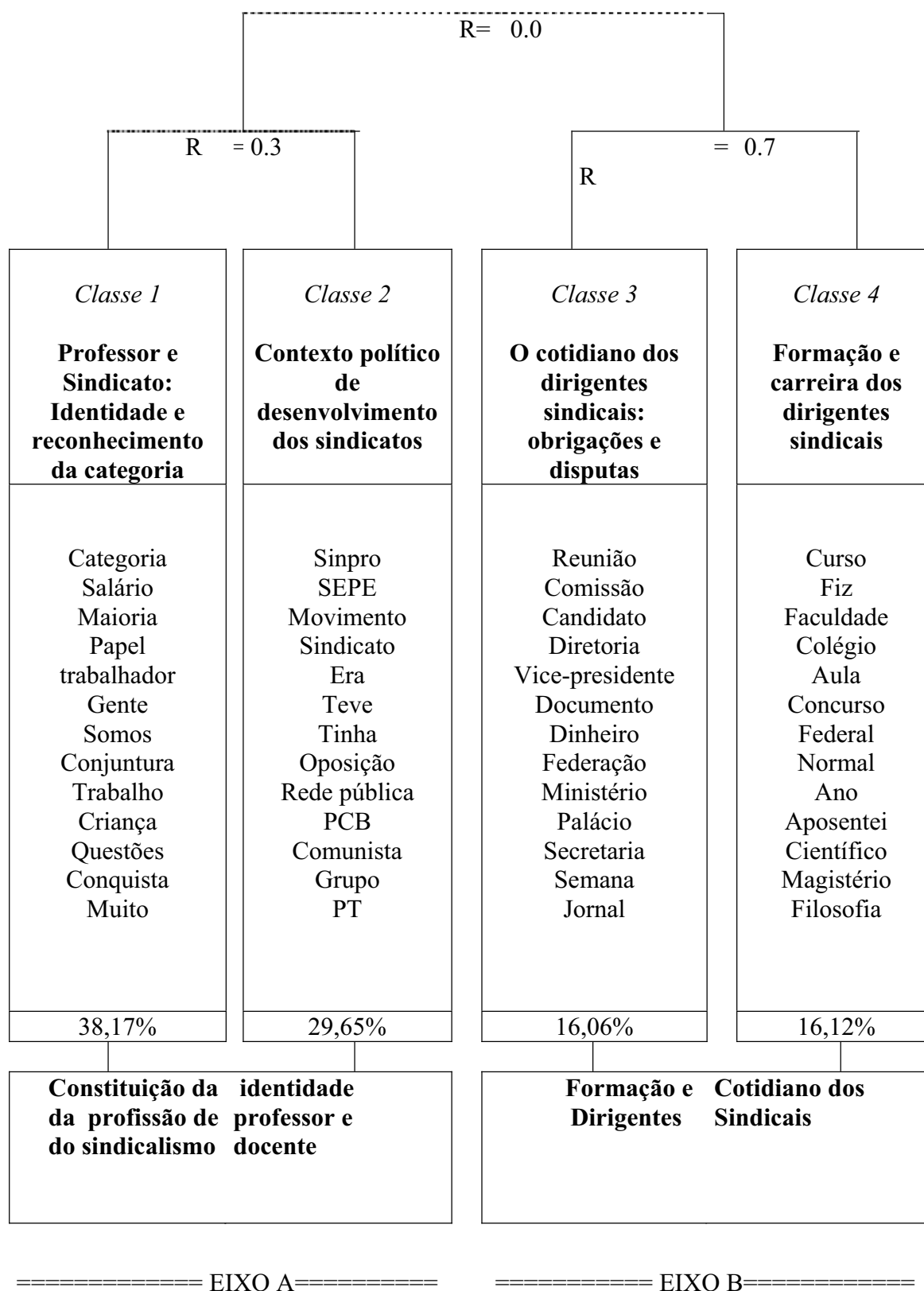
Para alcançar esse objetivo, fizemos a opção de lançar todas as variáveis misturadas no programa ALCESTE: sexo, idade, tipo de escola em que trabalha/ou, nível de escolaridade que trabalha/ou, sindicato que atua/ou e situação atual perante o sindicato. Feito isso, o material resultante das entrevistas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

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

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



GRÁFICO 01– Classes de Palavras Referentes ao Campo Comum<sup>92</sup>



<sup>92</sup> Uma listagem das palavras seleccionadas pelo Programa ALCESTE é apresentada no anexo 3.

## A) CONSTITUIÇÃO DA IDENTIDADE DA PROFISSÃO DE PROFESSOR E DO SINDICALISMO DOCENTE

*“Mas o sindicato atua, denuncia e fala, a categoria escuta. Às vezes ela faz de conta que não escuta, mas a gente sabe que ela está escutando e que em algum momento ela vai botar isso pra fora” (participante 18).*

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

Conforme assinalado no capítulo anterior, as palavras constitutivas de cada classe desse eixo fazem parte de unidades de contexto (frases) que estabelecem um sentido. Na interpretação a seguir, as referidas frases serão recuadas a 4 cm do texto e apresentadas em itálico, fonte menor e entre aspas, enquanto as palavras ligadas à classe estarão em itálico e sublinhadas.

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

No roteiro-guia das entrevistas haviam as questões: “*você sabe quando surgiu o SINPRO/RJ? Como ele surgiu? Quem se interessou em formar o sindicato e por quê?*”. O conhecimento do surgimento da organização é revelado, mesmo que mediante leitura ou pela própria história da militância sindical. As forças políticas se alinham para formar o iminente Sindicato dos Professores na década de 30.

*“O Sinpro surgiu na década de 30. Você teve sempre uma presença interessante das forças, os comunistas e os socialistas do partido socialista brasileiro (PSB) pré-64, eram as forças predominantes no Sindicato” (participante 13).*

Conforme o capítulo 5, sobre a história das organizações sindicais no Rio de Janeiro, o Sinpro-Rio surge em 31 de maio de 1931 e com presença de anarquistas e comunistas. Dentre os seus quadros figurava o anarquista David Pérez, como membro-fundador da entidade sindical.

*“Nesse sentido ele era muito mais vermelho, muito mais comunistas do que muito dos outros sindicatos e, sobretudo, até mesmo o sindicato dos operários. Ele era menos corporativista e em alguns momentos conseguia ter expressão de algum tipo de luta maior, mais ampla, você vai perceber isso... As discussões eram sindicais, mas a motivação, quase todo mundo que participava do movimento estava ligado a algum partido de esquerda, com certeza, então se via a participação/organização como uma forma de fazer a mobilização das pessoas” (participante 01)*

O mesmo conhecimento de fundação e surgimento sindical é revelado para o SEPE.

*“E inclusive a salinha dessa entidade foi doada para o Sepe. Eram duas entidades que eu não me lembro mais as siglas. Eu me lembro que essas duas pequenas entidades se juntaram(...)Aí esse grupo que era contra perdeu lá na votação das reuniões. Prevaleceu a tese de que se deveria fundar uma associação. É, porque na verdade, essa idéia de associação era para aglutinar os professores da rede pública, que apesar de saber que existiam associações, uma ou duas, aqui no Rio eram muito fracas...” (participante 12)*

As duas entidades que se aglutinaram para formar o SEPE, em 1979, foram a UPRJ (União de Professores do Rio de Janeiro), que foi fundada em 1948, e a Associação dos Professores do Estado do Rio de Janeiro (APERJ). A doação da “salinha” foi feita pela UPRJ<sup>93</sup>.

É nítida a tendência de manutenção da estrutura sindical mesmo em situações de muito controvérsia política, sobretudo para manter o seu funcionamento mínimo.

---

<sup>93</sup> A localização desta sala era na Rua Alcindo Guanabara, 24, sala 1006, Edifício Anglia, centro do RJ, onde hoje funciona o SEPE.

*“Você tem claramente uma presença maior das figuras da esquerda, Robespierre, por exemplo, era um quadro do Partido Comunista Brasileiro, era um quadro importante, teve expressão...Têm situações que são marcadas com uma certa intermitência, mesmo depois de 64 com intervenção e algumas conciliações, a idéia de que era necessário manter um sindicato, por exemplo, o Monrevi que era o presidente da virada” (participante 03)*

No final dos anos 70, segundo o depoimento, havia a possibilidade de unificação de atuação dos professores das duas redes de ensino, pública e privada.

*“A tendência deles [dirigentes do Sepe] era esvaziar o Sindicato dos Professores, assumir as responsabilidades da luta dos professores, mesmo da rede privada, isso demorou um certo tempo depois...Nasce com a tendência de ganhar o sinpro” (participante 13)*

Essa situação não se confirma na argüição da direção do Sinpro-Rio: *“não tinha essa idéia de formar um único sindicato, (...) teríamos dificuldades legais, porque naquela época era proibida a sindicalização dos funcionários públicos (...) o importante para eles [do Sepe] era o seguinte: o movimento passar por fora, as demandas sociais, elas passam por fora da estrutura oficial”.*

Na história das organizações sindicais a presença de diferentes forças políticas é uma constante.

*“Havia uma presença organizada dos partidos políticos, os comunistas e os socialistas eram organizados e se colocavam como elementos orgânicos. Outros grupos apareciam, mas sem expressividade no movimento, tal foi o caso da UDN (União Democrática Nacional), vinculada à Igreja Católica” (participante 13)*

A vinculação com a UDN aconteceu com a União dos Professores Primários (UPP)<sup>94</sup>. A professora primária e vereadora Lygia Maria Lessa Bastos<sup>95</sup>, mantinha

---

<sup>94</sup> Cf. Andrade (2001).

<sup>95</sup> Professora carioca ingressou na carreira política como vereadora em 1947 pela UDN. Também foi deputada estadual e federal pela ARENA. Lygia é a mulher de carreira política mais duradoura do país, permanecendo na cena pública por quase 40 anos (Andrade, 2001).

estreitas relações com a UPP, como é possível notar na publicação do Jornal “O Globo”, de 08 de setembro de 1960.

A União dos Professores Primários e um grupo de amigos da Vereadora Lygia Lessa Bastos – candidata da UDN, nº 164 – convidam para a missa que, pelo transcurso de seu aniversário, fazem celebrar amanhã, dia 9, às 10 h 30 min, na Igreja Cruz dos Militares, Rua 1º de março, esquina de Ouvidor (*apud* Andrade, 2001).

Note-se que a professora Lygia foi eleita em 1947, e a UPP foi fundada em 1948. Outros Boletins<sup>96</sup> da UPPEG (União dos Professores Primários do Estado da Guanabara) atestam essa relação, desta vez um panfleto de propaganda político-eleitoral,

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

E ao final do texto,

Chapa para o Magistério Unido – Para Senador: Gama Filho – Para Deputado Federal: Lygia Lessa Bastos nº 212; - Para Deputado Estadual: Antonietta Borges nº 1361 (*apud* Andrade, 2001).

Essa situação de vinculação da associação de professores com a militância político-partidária foi evidenciada nas características comuns das associações mutualistas da época, conforme ressaltado no capítulo 3.

Também é nítida a vinculação do movimento sindical com grupos afinados com outras forças políticas.

*“Ali tinha de tudo PCB, PDT...Várias correntes. Tinha PMDB. O próprio Godofredo acabou deputado do PMDB, na época, antes do PT. Depois ele foi para o PSB. Havia um respeito muito grande entre as correntes e foi dessa forma que eu fui forjada... É claro que havia uma*

---

<sup>96</sup> Boletins da UPPEG nºs 16 e 17, de setembro e outubro de 1974 *apud* Andrade, 2001.

*certa vanguarda mais a esquerda que sempre quis partidizar o movimento. Na fundação do PT, como o partidão<sup>97</sup> tinha uma influência maior sob os dirigentes do sepe, havia uma necessidade de uma diferenciação” (participante 09)*

Percebe-se que o movimento sindical consegue eleger seus representantes ainda no início da década de 80, como o cargo de Deputado Estadual pelo Rio de Janeiro, conquistado pelo então presidente do Sepe, professor Godofredo Pinto. A constituição da identidade do movimento sindical com grupos de esquerda se aproxima mais depois da existência do Partido dos Trabalhadores (PT), como salienta-se abaixo:

*“A Glorinha, era a principal liderança dessa ala, o Luiz Edmundo, que era diretor daquela escola federal técnica do Rio, tinha um grupo grande. Partidariamente o PT teve um grande crescimento entre os professores” (participante 12)*

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

## **B) FORMAÇÃO E COTIDIANO DOS DIRIGENTES SINDICAIS**

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

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

---

<sup>97</sup> Referência ao Partido Comunista Brasileiro (PCB).

total do *corpus* de dados. Já nessa classe aparecem palavras como, *faculdade, colégio, federal, ano, normal, magistério, filosofia, científico.*

Em termos de organização da documentação sindical o informante, que compôs a direção do Sinpro-Rio, demonstra uma preocupação.

*“Porque quando eu cheguei aqui no sindicato, estava tudo arquivado, espalhado. Então eu botei uma certa ordem. Um dia eu cheguei aqui no sindicato, tava novo, não sabia o que era aquilo, papel velho, eu tinha tirado do armário, papel que não é brincadeira, quando eu olhei disse: tudo isso aqui é papel histórico, não pode”. Guardei tudinho. Iam jogar fora. Iam jogar tudo fora. Ai eu convenci a diretoria a contratar gente pra fazer um arquivo bem feito, material tudo direitinho, com índice com tudo”* (participante 01)

Possivelmente, essa preocupação perdurou ao longo dos anos, o que permite hoje àquela entidade sindical instituir um “Projeto Memória” de recuperação e organização dos dados e documentos históricos que está em fase de execução. Essa observação se reforça com a seguinte UCE:

*“Uma das primeiras coisas que eu pedi aqui foi o seguinte: informatizar o sindicato. Era tudo na base da máquina....se não modernizar não se pode fazer um sindicato...”* (participante 01)

Essa argüição se coaduna com a intenção de melhor estruturar a organização sindical. O Sinpro-Rio demonstrou a sua organização já na sua fundação em 1931. Naquela época constituiu-se uma Diretoria Provisória com três membros (presidência, secretaria e tesouraria) e também um Conselho Diretor com 20 membros<sup>98</sup>.

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

*“Mas a orientação era, aqui era muito legal a diretoria, porque tudo se fazia, era reunião, não havia o autoritarismo, sabe? Agora eu estava na frente...Eu era o presidente desse período, nesse período da nova diretoria, renovação do sindicato, de setembro de 78 pra cá houve a renovação, e eu fiquei responsável”* (participante 10).

---

<sup>98</sup> Cf. composição de diretorias e conselhos do Sindicato dos Professores no anexo 08.

Esse discurso é de uma liderança sindical que por vários mandatos dirige a entidade sindical e chama a atenção para a posição inovadora da instituição. A média do tempo de militância dos dirigentes sindicais e de permanência nos cargos é alta. No SINPRO, por exemplo, uma grande parte dos sindicalistas está na direção desde 1978 (Miranda, 2005).

Foi demonstrado que o sindicato teve dedicação com as atividades sindicais perante as suas bases, mesmo quando havia condições adversas para a atuação. De fato, os sindicatos se esforçaram para manter o seu funcionamento.

*“Uma vez eu passei a noite aqui. Uma vez, na segunda diretoria, passei a noite levantando dados, redigindo, datilografando e mimeografando uma nota pra distribuição na Ilha do Governador, no Colégio Freitas (...) Mas sindicato político, não é fácil não. Um dia, eu achei um mimeógrafo só. Mandava fazer cópia fora, tomava emprestado de fulano de tal, e eu digo, vamos comprar um mimeógrafo pra ter dois, pra poder atender o material rodante aqui”* (participante 01).

Ainda como condição adversa no desenvolvimento da luta sindical o sujeito revela a grande quantidade de atribuições que assume um sindicalista. Sobretudo quando o órgão de lotação do funcionário não libera o dirigente,

*“Dando 30 aulas por semana, cuidando de um sindicato maluco deste. Indo pra Brasília, indo pra isso, indo pra aquilo. Pra você ter uma idéia, quando saí daqui deixei mais de mil processos administrativos no ministério do trabalho. Só você vendo o material aqui”* (participante 01).

E reforça,

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



No campo comum dos discursos os sujeitos apresentaram sua posição acerca da formação e da imprescindibilidade da organização sindical dos professores para reconhecimento da categoria, das estratégias de luta para manter a estrutura sindical em funcionamento durante a construção de sua história, da constituição de uma identidade para a profissão e dos mecanismos de representatividade. Esta formação do sindicalismo docente esteve vinculada com a história de atuação dos dirigentes sindicais com os partidos políticos. E a partir desse referencial comum, como eles se diferenciam?

## **2ª FASE: ANÁLISE DAS DIFERENÇAS GRUPAIS DOS DISCURSOS DOS INFORMANTES**

Na análise anterior os sujeitos apontaram para a formação e necessidade da organização sindical entre os professores, envolvendo o conhecimento de sua história e manutenção da estrutura sindical. Todavia, a análise também apontou para a existência de idéias diferentes quanto à percepção da profissão de professor e quanto à organização sindical. Tais representações indicam que podem sofrer a influência de variáveis como, por exemplo, a idade, a função atual na vida sindical, o sexo e o sindicato em que atua ou atuou.

O sociólogo francês Willem Doise considera que os estudos do psicólogo social Serge Moscovici fornecem elementos para construir uma psicologia societal, que imbrique o estudo dos sistemas cognitivos (nível individual) no estudo dos sistemas relacionais e sociais (nível posicional e ideológico). É nesse contexto que o autor entende as representações sociais como princípios geradores de tomada de posição, ligados às inserções sociais específicas, organizando os processos simbólicos que interferem nas relações sociais (Almeida, 1998).

Ressalta-se, como dito anteriormente, que na 1ª fase não se busca exatamente um consenso ou similitude de opiniões, conforme a perspectiva desenvolvida por Doise e Colaboradores. Porém, este consenso pode ser entendido de uma forma mais ampla, como um conjunto de referências partilhadas em comum por um grupo.

Assim, a visão dos sindicalistas e professores analisada acima, seria aquilo que Doise denomina de mapa mental, ou o jornal, sob o ponto de vista de Bourdieu (1972). Um mapa ou um jornal que servirá aos sujeitos como um princípio gerador de tomada de posição. Para Doise (2001), sob essa perspectiva, é aceitável a suposição da

existência de variações e diferenças sistemáticas entre as posições de indivíduos e grupos.

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

Cabe ressaltar que nessa segunda fase do estudo o objetivo será identificar as diferenças grupais e não as diferenças individuais. Nessa fase da análise, pretende-se compreender como os grupos se diferenciam em relação ao campo comum das representações sociais.

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



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

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

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

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

Observa-se ainda uma outra possibilidade de visualização, considerando as oposições entre nuvens e as variáveis acima e em conjunto. Nota-se uma oposição de um lado entre o discurso que destaca a identidade, as lutas e reconhecimento da categoria (classes 01 e 02) e de outro lado o discurso que acentua o cotidiano sindical e a formação de seus dirigentes (classes 03 e 04). Nota-se que os discursos apresentam determinadas funções típicas a partir das variáveis, como é o caso do tipo de sindicato<sup>99</sup>. Assim, aparecem dois grupos: professores com história de filiação ao sindicalismo docente da rede pública de ensino e professores com história de filiação ao sindicalismo docente da rede privada de ensino.

---

<sup>99</sup> A escolha dessa variável para análise esteve pautada pela distinção maior entre os participantes da pesquisa, pois algumas outras variáveis não configuram distinção precisa entre eles, por exemplo, alguns atuam tanto na escola pública como na particular; alguns lecionam ou lecionaram em dois ou três níveis de ensino; alguns estão na ativa numa matrícula e aposentado na outra.

## GRUPO I – PROFESSORES COM HISTÓRIA DE FILIAÇÃO AO SINDICALISMO DOCENTE DO ENSINO PÚBLICO

Neste nível de análise o *corpus* representou 67,82% do discurso dos sujeitos, ou seja, em torno de 2/3 do discurso total dos sujeitos, o que corresponde ao eixo A das classes 01 e 02. Neste eixo aparecem as palavras: *trabalhador*, *conquista*, *movimento*, *oposição*, *comunista*, *rede pública*, *PCB*, *PT*, *salário*, *conjuntura*, *grupo*, *trabalho*. Neste eixo de análise predomina o entendimento sobre a identidade social do docente, os mecanismos de luta da categoria, as posições políticas e a presença dos sujeitos como ativistas do movimento sindical.

O informante opina sobre o perfil da profissão de professor, apontando a identidade que se afeiçoa com a categoria na atualidade.

*“Acho que hoje a gente forma, nós viramos assim uma categoria, deixou de ter aquela, aquela coisa de elite, hoje todo mundo se reconhece como trabalhador, quer queira quer não”* (participante 18).

Esse discurso do sujeito posiciona o professor dos dias de hoje como mais uma categoria pertencente à classe trabalhadora e que ele se reconhece enquanto tal. No entanto, esse profissional tinha dificuldade de se considerar assim antes dos anos 70. Só depois dessa década, quando o contexto político e social do país é de efervescência do movimento social e de redefinição do quadro social e também quando se institui o sindicalismo de movimento social, no qual se enquadra o sindicalismo docente. É o que revela este trecho.

*“Eu acho que é um problema de status, era uma profissão que tinha uma...Não se considerava trabalhadora, se considerava num outro patamar, era muito mais intelectualizada, tinha muito mais os valores, vamos dizer assim, da burguesia, muito mais os valores colocados, pela sociedade dominante do que esses valores da luta”* (participante 18).

Essa efervescência é marcada também pela queda do padrão social e econômico do professor nas décadas de 70 e 80. Tal é a informação gerada abaixo

*“Olhando a distância hoje eu diria que de certa maneira aquele movimento lá do final da década de 70/ início dos anos 80 era uma peça de resistência deste tipo de professorado, que tinha vivido um processo de empobrecimento”* (participante 03).

**Além da fase do empobrecimento da categoria, os anos 70 foram também de desmistificação da ideologia do “mestre-sacerdote”** (grifo nosso). Mas essa desmistificação não foi promovida por um processo de elevação da consciência política do professorado, reconhecendo, nessa visão ideológica, os interesses das classes dominantes, mas sim pelo declínio concreto da qualidade profissional, à exceção de raros colégios, pela criação de um conjunto de expedientes variados para afastar-se de um cotidiano desgastante e desestimulante, materializado na atenção da relação sala de aula, afastando o profissional do modelo “sacerdote” para aproximar-se do modelo “funcionário público” (Masson, 1988).

A visão do desempenho da profissão como uma prática de entrega, de sacerdócio, missão e dom é informada como algo vinculado ao passado,

*“faço isso porque eu não acredito nessas coisas, eu acho que você tem que ter vida própria e fazer tudo aquilo que você acredita...E tinha muito disso, as pessoas se matavam, se enfartavam mesmo, mas faziam aquilo porque acreditavam mesmo, né, era muita crença no que eles faziam, não sei se hoje tem isso”* (participante 11).

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

*“O professor do interior hoje continua tendo, na visão da sua cidade, um status não salarial, mas social, muito diferente do professor da Baixada Fluminense ou da cidade do Rio de Janeiro”* (participante 09)

Outro destaque relevante que chama a atenção para a organização sindical e que sinaliza com a perspectiva do trabalho por vocação é quanto à característica da profissão de professor com relação à perspectiva de gênero.

*“Agora eu acho que a característica dessa organização, diferente dos outros trabalhadores, é mesmo por conta da categoria, que até então era majoritariamente feminina. Eu acho que o perfil da profissão afetou bastante a organização, eu não acho que foi pouco não. Obscureceram foi muito, quer dizer assim, como é que a profissão era vista e como passou a ser vista, eu acho que nesse sentido pode ser muito interessante (participante 07)*

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

O exercício da docência na educação secundária e superior cabia aos homens e a educação primária às mulheres. Essa mesma lógica, de organização da educação brasileira, é reproduzida na esfera sindical. A base de formação do Sindicato dos Professores do Ensino Secundário, Primário e de Artes do Rio de Janeiro era, majoritariamente, masculina. Nos registros da diretoria apenas dois nomes femininos aparecem: Maria de Lourdes Nogueira, como integrante do Conselho Deliberativo em 1936 e Déborah Lago de Toledo Fonseca, como suplente em 1944 (cf. anexo 8). A foto abaixo mostra essa situação.



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

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



O magistério é uma categoria formada na maioria por mulheres. Em 1932, a despeito de uma escola influenciada pelos ideais liberais continuaram a se desenvolver as questões de “aptidão natural” e da “vocação” como “especificidades femininas” ao exercício do magistério. Assim, determinadas profissões, notadamente aquelas ligadas à saúde e à educação passaram a figurar como áreas que deveriam ser ocupadas pelas mulheres por possuírem “aptidão natural” para ocupar as mesmas.

*“Uma categoria majoritariamente feminina e majoritariamente de classe média, você imagina o que significava para um marido empresário ou profissional liberal ter uma mulher grevista de bandeira no meio da rua” (participante 09).*

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

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

A pesquisadora Lia Faria, em seu estudo, questiona: “*quem é essa mulher que se torna professora?*”. Daí ela conclui que a mulher escolhe esta profissão porque, à medida que foi “aprisionada” ao longo do processo histórico no “mundo privado” da casa, tornou-se para ela muito difícil adentrar ao “mundo público” que, pelo patriarcalismo, é considerado masculino. De acordo com a pesquisadora, a história da mulher é oculta pelo *discurso oficial*. Portanto, o que se espera dessa mulher é

aceitação, concordância e resignação; que seja apenas reprodutora do sistema e que veja a escola como uma ilha dissociada do todo coletivo (Faria, 1989).

Como consequência desse perfil da categoria e da identidade social do professor, o sujeito apontou a dificuldade de adesão do sindicato dos professores, no caso o SEPE, à Central Única dos Trabalhadores (CUT).

*Foi pra categoria difícil deglutir, uma categoria majoritariamente feminina, uma parte mais antiga dita...aspas...bem tratada, em que a CUT era sinônimo de comedor de criancinhas. Não existia ainda uma discussão com a categoria do que fosse uma central de trabalhadores (participante 08).*

O SEPE se filiou, em 1985, à recém criada CUT, entidade intersindical de origem combativa que foi um agente fundamental na luta antiditadura. A CUT não foi a única central criada no país<sup>100</sup>, porém a maior e mais importante organização dos trabalhadores. Ela nasceu e atuou na década de 80 orientada por uma perspectiva classista, com aspirações ideológicas de matizes socialistas e de confronto para com o Estado e o capital. Soares (2001) não apenas expressa esta caracterização com bastante clareza como destaca, ainda, a existência de uma forte vinculação entre o projeto político e sindical de fundação da central e o projeto político do Partido dos Trabalhadores. Segundo ele,

O PT e a CUT surgiram, nos anos 80, como forças políticas de luta e de resistência à ditadura militar e à exploração capitalista, num contexto histórico de amplo ascenso do movimento operário-sindical e de fortes tensões sociais e lutas de classes. Surgiram, portanto, como instrumentos de luta dos trabalhadores para organizá-los de maneira autônoma e independente em relação aos partidos burgueses tradicionais, e a velha estrutura sindical oficial. No projeto inicial de ambos, em que pesem os limites e confusões originais, estavam inscritas as bandeiras de luta pela constituição da independência de classe, da unidade e da solidariedade dos trabalhadores e do socialismo (Soares: 2001).

---

<sup>100</sup> Conforme foi discutido no capítulo 2.

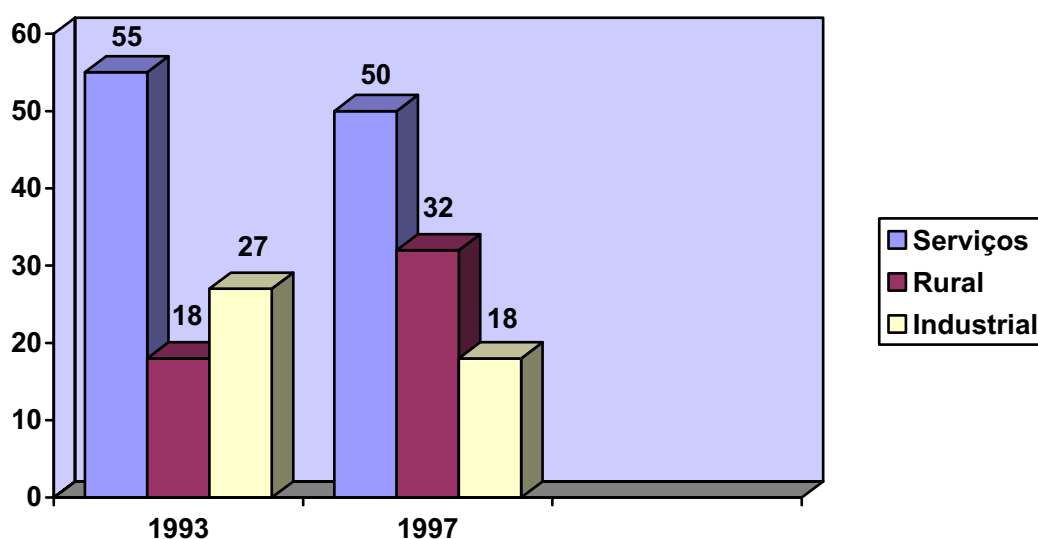
Neste período, o informante salienta que o professor afirma a sua posição de assalariado, igualando à outras categorias profissionais. Para ele o professor alcança o

*“sentimento de pertença à classe trabalhadora e a percepção de que ele não tinha uma situação de relação de trabalho diferente da de um metalúrgico ou de um bancário”* (participante 04).

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

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

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



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

Os dados referentes a 1993 demonstravam que os filiados aos sindicatos do setor de serviços eram responsáveis por 55% do total de sindicalizados representados pela Central, o setor industrial respondia por 27%, e o setor rural, pelos 18% restantes. Já em 1997, do total de filiados 50% estavam no setor de serviços, 32% no setor rural e 18% no setor industrial. Os setores rural e de serviços foram os principais responsáveis pelo crescimento do número de sindicatos filiados à CUT entre 1993 e 1997. O setor industrial, por sua vez, apresentou no mesmo período, um crescimento de apenas 10% no número de sindicatos filiados à Central. É importante observar que o crescimento do setor rural, em larga medida, está relacionado à filiação da Condeferação Nacional dos Trabalhadores da Agricultura (CONTAG) à CUT em 1995 (Rodrigues, 1997; Nogueira, 1999).

Voltando à análise do discurso dos sujeitos, observa-se que grande parte dos dirigentes sindicalistas deste grupo, professores com história de filiação ao SEPE, tem um perfil de militante político anterior ao ingresso na organização sindical.

*“A minha data de sindicalização foi em 77. O que motivou foi a minha trajetória anterior (...) Movimento estudantil, a participação em associação de bairro. Então eu sempre tive a necessidade dentro da minha concepção, a necessidade de organização. E o sindicato é um pólo organizativo e defensor do magistério” (participante 06).*

A história desse grupo de professores, com história de filiação ao sindicalismo da rede pública, favoreceu iniciativas de mobilização da categoria e destacou a greve como o principal instrumento de luta.

*“Sempre tem um saldo organizativo de movimentos grevistas que você faça, ele pode ser menor ou pode ser maior, então isso vai variar de momento pra momento. Já houve greve com 98 por cento de adesão. Ela vai terminar com a categoria arranhada, mas a gente inicia com muita força” (participante 16).*

A greve buscava a adesão da comunidade escolar, pais e alunos, para o seu fortalecimento. Estes, inclusive, apoiaram as manifestações grevistas dos professores em muitos movimentos.

*“O sindicato foi construído também, o público ou técnico no caso do Rio de Janeiro, com o próprio crescimento dessa consciência de classe e a preocupação que eu sentia também naquela época de dialogar sempre com os alunos e com os pais para mostrar o sentido do nosso movimento e o recurso extremo a greve” (participante 04).*

Já em 1978 o magistério público do país está mobilizado e em greve. No Paraná os professores receberam o apoio da associação local, a APP (Associação dos Professores do Paraná), já em São Paulo as duas entidades existentes, CPP (Centro do Professorado Paulista) e APEOESP (Associação dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo), não apoiaram. No caso de São Paulo, o processo grevista possibilitou a formação de uma chapa de oposição, que assumiria a APEOESP em março de 1979. A vitória oposicionista na entidade paulista provocou efeitos significativos no movimento nacional do magistério, conseqüentemente, no movimento docente do Rio de Janeiro (Masson, 1988).

## GRUPO II – PROFESSORES COM HISTÓRIA DE FILIAÇÃO AO SINDICALISMO DOCENTE DO ENSINO PRIVADO

Neste nível de análise o *corpus* representou 32,18% do discurso dos sujeitos, ou seja, menos de 1/3 do discurso total, o que corresponde ao eixo B das classes 03 e 04. Nele aparecem as palavras: *fiz*, *ministério*, *documento*, *vice-presidente*, *diretoria*, *concurso*, *curso*, *aposentei*, *candidato*. As classes 3 e 4 estão bem próximas, inclusive aproximam-se do eixo horizontal, formando uma mesma nuvem. Neste eixo de análise predomina a história de vida diante da organização sindical, com forte predomínio da centralização do poder e desenvolvimento do personalismo.

O sindicato mantém grande esforço inicial para tentar a legalização e o reconhecimento. E havia preocupação do sindicato dos professores com a regularização e manutenção das atividades sindicais por meio de documentação encaminhada ao Ministério do Trabalho.

*“E eu mandei pro ministério do trabalho, tirei várias cópias e deixei aqui guardado, deixei aqui também, aí meu nome ficou, sabe como é que é, né? Não ficou bom pro patronato”* (participante 01).

O sujeito que manifesta essa sua posição é do Sindicato dos Professores, o que é fundamental lembrar a sua condição de sindicato oficial. A posição de imparcialidade é apresentada como condição de assumir cargo na direção da entidade.

*“O Pierre foi o presidente aqui. Robespierre Martins Teixeira. Aí, eu fiquei como vice-presidente, depois me chamaram, você tem experiência aqui e tal. Eu não quero, aí enchi tanto, que acabei, tá bom, então mas sob a condição: nem ficar do lado A nem do lado B, ficar imparcial, não digo neutro, né, que ninguém nunca é neutro, é imparcial”* (participante 01).

O país sob a vigência do estado ditatorial com uma Lei de Segurança Nacional e um aparato repressivo não permitia a realização de movimento grevista sem a devida autorização do Estado.

*“Nós fizemos uma greve legal, aí pronto entramos, as faculdades não queriam pagar, ganhamos, nós fizemos um acordo salarial, olha pra você ter uma idéia, o caso foi tão grave aqui no sindicato que nós fizemos uma reunião com o delegado do trabalho”* (participante 01).

A prerrogativa de “greve legal” foi um instrumento repressivo adotado por Dutra, em março de 1946, com a publicação do Decreto 9070, que dispunha sobre o direito de greve. Tal direito foi negado pela Carta (ainda em vigor) de 1937, mas fora reconquistado, de fábrica em fábrica, pelos trabalhadores, só que cabia restringi-lo, no âmbito da reordenação institucional. Na prática ilegalizava-se qualquer greve, tamanhas eram as restrições impostas ao exercício do "direito". Dizia-se, na época, que a partir do Decreto 9070 era permitido fazer greve, aos domingos, nas fábricas de brinquedo se o patrão consentisse - por escrito. Após a Ditadura Militar de 1964 essa legislação antigreve é endurecida e persiste o sindicalismo de Estado (Alem, 1991).

O sindicato sob a égide do reconhecimento oficial tinha que cumprir as exigências da lei de enquadramento uma delas era a verticalização na organização.

*“Que às vezes tinha um caso pra tratar aqui, outro ali, a turma não tinha experiência e eu não podia deixar de pegar e concentrar aquilo tudo, é concentrar, mas não com centralismo, era para não deixar o negócio se perder (...)Quando houve essa nova diretoria, que eu entrei pra presidente, e fizemos uma composição aqui chamada Comissão de Ecologia e Lazer”* (participante 01).

Percebe-se aqui, claramente, a concentração de poder, o cumprimento da legislação oficial ao enquadramento sindical e a ênfase no personalismo ou mesmo no saudosismo de uma forma de agir sindicalmente em que a figura do líder era evidenciada. Outra característica manifestada no discurso destes sujeitos e aliada às anteriores é a do “seguidismo” na estrutura sindical.

Assim, da análise desta fase pode-se concluir que os sujeitos do Grupo I, professores com história de filiação ao sindicalismo docente da rede pública de ensino, ressaltou que o atraso na organização sindical docente se deu por conta da atribuição de trabalho por vocação na categoria e que a identidade social do professor como trabalhador se fortalece depois da década de 70. Esta definição se fez sentir pela prática

e atuação sindical dos seus dirigentes e destacou a história do sindicalismo docente por meio de suas mobilizações e conflitos com os poderes constituídos, ou seja, em torno de conquistas no plano coletivo da categoria. Este grupo preocupou-se em caracterizar o professor como classe trabalhadora, que sofre em suas condições de trabalho, que não se difere dos outros trabalhadores da iniciativa privada, e que, para tanto, o instrumento central para a conquista de direitos seria a greve. No Grupo II, professores com história de filiação ao sindicalismo docente da rede privada de ensino, a análise do discurso é tipicamente caracterizada pelo perfil do sindicato e a história de militância, com fortalecimento do personalismo, da concentração de poder e do seguidismo.

Agora, conforme explicitado por Doise e Bourdieu as diferenças estão ancoradas nas diferentes inserções sociais dos sujeitos: participação sindical, filiação política, experiências, valores, etc.



### **3ª FASE- ANÁLISE DA ANCORAGEM DAS DIFERENÇAS GRUPAIS**

Essa etapa considera que as representações sociais, além de exprimirem um consenso entre indivíduos, marcado por certas modulações ou oposições individuais, são também caracterizadas por ancoragens das tomadas de posição em outras realidades simbólicas coletivas. O consenso de que se fala não significa similitude de opiniões, mas deve ser entendido de uma forma mais ampla, ou seja, como um conjunto de referências partilhadas em comum por um grupo. As representações sociais, nesse caso, se explicitam nas hierarquias de valores, nas percepções que os indivíduos constroem das relações entre grupos e categorias e nas experiências sociais que eles partilham com o outro, em função de sua pertença e posição (Jodelet, 2001). Refere-se, portanto, à ancoragem das diferentes tomadas de posição no interior de um grupo social ou de uma população.

Supõe-se que concepções, visões de mundo, valores, história de vida, inserção política, situação de classe, filiação partidária, participação sindical, etc. sejam moduladores das diferentes tomadas de posição. Enfim, que variáveis ancoram os discursos dos dois grupos de sujeitos? Percebe-se que a ancoragem vinculou-se com a história de formação do dirigente sindical, sua atuação político-partidária, sua concepção de sindicalismo e educação e sua participação ao tipo de sindicato, se o sindicato atrelado ao enquadramento sindical oficial ou não.

Os sujeitos com história de participação no Sinpro-Rio estiveram envolvidos com a educação privada e suas formas organizativas. Neste sentido, este sindicato consolidou o seu papel como entidade preferencialmente negociadora por meio dos acordos coletivos ou da instauração de dissídios na justiça do trabalho, permanecendo atrelado à estrutura de sindicato oficial durante toda a sua história e prescindindo das atividades reivindicativas.

Uma organização dentro do enquadramento sindical requeria uma organização vertical com a presença de uma instância que é a presidência que induz, fatalmente, a ações focadas no indivíduo e não na coletividade. O excesso de centralização de atividades e de poder também é evidente. Esse nível de organização se mantém até hoje na organização do Sinpro-Rio. A sua Diretoria é constituída por uma direção executiva: Presidente, dois Vice-Presidentes, primeiro e segundo Secretários, primeiro e segundo Tesoureiros, um Procurador, um Diretor de Comunicação, um Diretor de Educação e Cultura e um Diretor de Patrimônio. A organização sindical possui ainda Diretoria de

Zonais e delegacias, Conselho Fiscal e diretores representantes da FETEERJ (Federação Estadual dos Trabalhadores em Estabelecimentos de Ensino), e as eleições de sua diretoria ocorrem a cada três anos<sup>101</sup>.

Um outro fator de determinação no discurso dos sujeitos se relaciona com os embates políticos. Estes associam-se com a constituição da identidade da estrutura sindical docente. Desde o surgimento dos sindicatos dos professores a presença de forças políticas partidárias ou não já era marcante. Depois de um período extenso de greve<sup>102</sup> adveio a preocupação com a organização da entidade sindical, com a definição das responsabilidades administrativas e com a hierarquização do poder. Assim, os militantes do CEP concentram esforços na preparação do processo das eleições gerais da entidade (eleição da diretoria geral, das direções dos núcleos municipais no interior e coordenações dos núcleos zonais). Prevaleceu a composição entre as diversas correntes políticas reunidas numa chapa única: organizações partidárias de esquerda clandestinas (MR-8, MEP<sup>103</sup>, Convergência Socialista<sup>104</sup>), PCB, PC do B, Libelu (tendência operário-estudantil Liberdade e Luta, trostkista) (Masson, 1989).

Diferentemente do Sinpro-Rio, o SEPE é dirigido por um colegiado composto por 48 membros, e a sua estrutura de funcionamento divide-se em: a) Coordenações: Geral, da Capital, do Interior e do Grande Rio; b) Secretarias: de Organização, de Finanças, de Imprensa e comunicação, de Aposentados, de Funcionários Administrativos, de Assuntos Educacionais, de Formação e Cultura, de Assuntos Jurídicos, de Gênero, Anti-racismo e Orientação Sexual e de Saúde (SEPE/RJ, Estatuto, 2000).

Enquanto o sindicato da rede privada buscava realizar “greves legais”, a Sociedade Estadual de Professores (SEP), criada em 1977, inicia-se com fortes mobilizações no bojo do que se denominou de “*Novo Sindicalismo*”. Nos anos posteriores, a Sociedade estrutura uma proposta de planificação da carreira ou Plano de Cargos e Salários (PCC) e os professores esperaram que durante a vigência do governo de Faria Lima (1975-1979) as suas reivindicações fossem atendidas. Porém, com a indefinição do governo, o movimento decreta em 11 de março de 1979 uma greve por tempo indeterminado, realizada dentro da escola e com assinatura de ponto. Ressalta-se

---

<sup>101</sup> Informações disponíveis em [www.sinpro-rio.org.br](http://www.sinpro-rio.org.br). Acesso em 13 de dezembro de 2005.

<sup>102</sup> Em agosto de 1979 os professores cariocas ligados à SEP decretam a segunda greve da categoria, mais longa, difícil e estenuante.

<sup>103</sup> Movimento de Emancipação do Proletariado, fundado em 1976, a partir da dissidência da Organização Revolucionária – Política Operária. Cf. Arns, 1985.

<sup>104</sup> Dissidência do Partido Operário Revolucionário (Trotskyista), fundada em 1977, cf. Arns, 1985.

que outros estados também decretaram greves de professores públicos<sup>105</sup>. Essa greve serve de marco referencial para a categoria, possivelmente por conta da grande efervescência política e pela mobilização desencadeada, como bem ilustra o pesquisador Máximo Masson,

*A adesão, aparentemente rápida e espontânea ao movimento, o qual sem organização local anterior (à exceção, bastante frágil, das zonas do Rio de Janeiro e núcleos sepianos de Niterói e Campos) conseguiu paralisar as atividades escolares em quase todos os municípios, principalmente nas áreas mais urbanizadas e centrais (diferente era a situação das “escolas rurais”) pode ser explicada pelo acúmulo de frustrações, desesperanças, expectativas, que já datavam de anos (Masson, 1988:91).*

Assim, apresentam-se nos discursos dos sujeitos concepções de educação e de atuação político-sindical diferenciadas, uma delas é sobre a greve.

A greve, como instrumento de luta dos trabalhadores, fez parte das mobilizações anuais do professores da rede pública de ensino do Rio de Janeiro durante a década de 1980. Greve é utilizada como um instrumento de mediação, como bem analisa a professora e pesquisadora Maria Aparecida Ciavatta,

A mediação não é um instrumento analítico de medição quantitativa do comportamento de um fenômeno, nem a busca da relação de causa e efeito, mas sim, é a especificidade histórica do fenômeno. A mediação situa-se no campo dos objetos problematizados nas suas múltiplas relações no tempo e no espaço, sob a ação de sujeitos sociais (Ciavatta, 2001:132).

Sendo assim, segundo a autora, “o conceito de mediação não se aplica apenas aos processos materiais, mas também aos fenômenos culturais e políticos. Sua especificidade não está no conteúdo da mediação, mas no processo articulado de um conjunto de relações que se estabelecem nos diversos níveis da vida humana” (Ciavatta, 2001:133).

---

<sup>105</sup> Na segunda metade de 1978 os jornais do país publicavam um acontecimento inédito: greve dos professores públicos (Masson, 1988).

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

A percepção da greve como instrumento de mediação da luta se alia a outras concepções, dentre elas o entendimento sobre o mundo do trabalho e a relação com a educação.

Na década de 80 o movimento sindical no Brasil cresceu e se fortaleceu, tendo registrado muitas conquistas, a despeito da legislação limitadora da atuação sindical. Contudo, a reestruturação produtiva do capital e sua influência no meio educacional foram responsáveis por mudanças na postura da atuação sindical. Assim, as características inerentes a este processo de transformação nas formas de trabalho atuaram de forma decisiva.

Nas últimas décadas, o desenvolvimento científico-tecnológico responde por um novo fator fundamental: disponibilidade ampla da microeletrônica e baixos custos no processamento da informação. Segundo Maria Ciavatta *“toma força um processo de profunda reestruturação do aparato produtivo com a incorporação de tecnologias intensivas em informação com base na microeletrônica”* (Ciavatta, 2002:60). Eleva-se a composição técnica do capital e altera-se a divisão internacional do trabalho, sua divisão social, sexual e de reprodução humana. Surge um novo perfil ocupacional no qual é sensível o aumento dos requisitos educacionais para o mercado formal. Há uma progressiva substituição da força física pelas “capacidades intelectuais”. Esta é a base do que Adam Schaff (1990) chamou de “sociedade informática”, assinalando tendências, hoje, em grande parte realizadas, tais como sociedade do tempo livre/sociedade do desemprego, qualificação/desqualificação,

centralização/descentralização, autonomia/controle etc. É o que hoje se denomina “sociedade do conhecimento”, cujas análises destacam a nova sociabilidade do capital. Na competição entre os capitais e na subordinação do trabalho ao capital, essas análises elidem a questão das classes sociais.

Soares (1998) mostra que, no campo da Sociologia do Trabalho, há uma intensa discussão acerca do caráter assumido pela industrialização brasileira e pelo modo como se deu (e como se dá) a organização produtiva nacional. O autor destaca que a reestruturação do capital, acompanhada pela adoção mais ou menos generalizada de políticas macroeconômicas pautadas pela ortodoxia liberal, levou a dramáticas alterações na realidade produtiva e na forma de ser do proletariado. A classe trabalhadora tornou-se mais complexa, com a desproletarização industrial convivendo com a proletarização no setor terciário e modalidades diversas de subproletarização; mais heterogênea, com a crescente incorporação de mulheres ao mundo do trabalho; e mais fragmentada, graças à desconcentração do contingente operário efetivada pela horizontalização e terceirização produtivas.

Michel Apple aponta que o neoconservadorismo para ser vitorioso no campo educacional exige, como contraface da ampliação do controle das instituições escolares<sup>106</sup>, a restrição ao grau de intervenção que os professores possam vir a ter no cotidiano escolar, independente de todas as formas aveludadas de cooptação que os neoconservadores desenvolvam, entre elas a adoção do discurso da qualidade total na educação (Apple, 1995).

Não é à toa que nas orientações do Banco Mundial para a educação pública brasileira encontra-se o direcionamento do fluxo escolar segundo necessidades do mercado. E, mais recentemente, percebe-se como proposta na implantação da ALCA (Área de Livre Comércio das Américas) a inclusão da educação no setor de serviços – o que é pauta nas reuniões de negociação do GATS (Acordo Geral de Comércio e Serviços), na OMC (Organização Mundial do Comércio). (Rêses, 2004). Fernanda Sobral também contribui com esse debate, argumentando que,

as idéias sobre educação, competitividade e cidadania, vinculam-se, por um lado, ao contexto da globalização que inclui o Brasil na esfera da competição internacional e, por outro, ao contexto de

---

<sup>106</sup> É importante ressaltar que os Parâmetros Curriculares unificados e os testes e exames unificados são formas indiretas desse controle.

democratização que avançou muito em termos de processo político, mas que deve avançar mais no que se refere à justiça social (...) E, ainda afirma, que as “dimensões social e econômica não são necessariamente excludentes. A visão utilitarista não pode eliminar a visão humanista (SOBRAL, 2000).

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

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

Boaventura de Souza Santos enfatiza que assistimos à colonização do princípio do Estado por parte do princípio do mercado, que se aproxima do período do capitalismo liberal com a diferença que neste período não foi necessário privatizar o setor social, apenas não deixar que ele emergisse. Agora o “*princípio do mercado faz apelo ao princípio da comunidade e às suas idéias, como por exemplo, a participação, a solidariedade e autogoverno, para obter a legitimidade da transferência dos serviços da providência social estatal para o setor privado não lucrativo*” (Santos, 1999: 255).

A relação sobre sindicalismo e educação também se evidencia na diferenciação dos discursos dos sujeitos. Para esta relação, Gohn (1992) contribui ao fazer o entrelaçamento entre educação e movimentos sociais, que tem na *cidadania* o seu elo central. Não a cidadania abstrata e individualista, de inspiração liberal, propugnada pelos pensadores da Ilustração, mas uma cidadania que Gohn categoriza como *cidadania coletiva*, onde “*identificados os interesses opostos, parte-se para a formulação de reivindicações e organizam-se táticas para a obtenção de conquistas, por ser um direito social*” (Gohn, 1992:18). A própria educação ocupa um lugar central na concepção de cidadania, como bem frisa a pesquisadora Maria da Glória Gohn: “(...) *Constrói-se no processo de luta que é, em si próprio, um movimento educativo. A cidadania não se constrói por decretos ou intervenções externas, programas ou agentes pré-configurados. Ela se constrói como um processo interno, no interior da prática social em curso, como fruto do acúmulo das experiências engendradas*” (Gohn, 1992: 16).

Portanto, tendo em atenção essa ancoragem aqui desenvolvida, que discorre acerca de diferenças de concepções de mundo, de educação, de política e de sindicalismo docente, os discursos dos sujeitos foram embasados e justificados à luz desses argumentos. Ou seja, os professores filiados ao sindicalismo docente da rede pública de ensino, o SEPE, deram destaque à discussão da identidade social do professor por meio da designação de trabalhador, reforçando a tese da proletarização docente; enquanto que os professores filiados ao sindicalismo docente do ensino privado, o SINPRO-Rio, manifestaram maior atenção à formação e carreira dos dirigentes sindicais, destacando sua própria história de militância.

## CONCLUSÃO

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

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

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

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

A hipótese inicial foi suplantada ou redimensionada com os resultados da pesquisa. Como bem lembra Merton, o campo abre possibilidades de novas situações ou revela “surpresas” e descobertas imprevistas: *“a pesquisa empírica frutífera não somente comprova hipóteses teoricamente derivadas, como também dá origem a hipóteses novas. Isto pode ser chamado de elemento de «serendipidade»*<sup>107</sup> da

---

<sup>107</sup> Essa estranha palavra foi cunhada em 1754 por Horace Walpole e foi mais tarde utilizada pelo filósofo Walter B. Cannon para referir-se a este componente da investigação. Cf em sua obra *The Way of an*



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

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

O quadro socioeducacional, no período investigado, era de desorganização estrutural do ensino público e sua desvalorização pelo Estado, com a educação sendo confiada às famílias, portanto como atividade não-remunerada. Tal desvalorização e desorganização se evidenciaram no alarmante analfabetismo, chegando à cifra de 90% da população em idade escolar no Brasil. Apesar do antigo Distrito Federal, coração do país e centro mais culto, ter uma situação privilegiada em relação ao restante do país, o censo de 1906 concluiu que de cada 100 habitantes 48 eram analfabetos. A capital do país, nesta data, tinha uma população de 811.413 habitantes, e contava com 438 escolas municipais e particulares e 1.373 docentes, ou seja, 03 professores para cada escola. Número insuficiência para atender a demanda escolar e também formar sindicato. Consoante a esta situação, também prevalecia o elitismo dos professores na primeira República. Tanto é que uma das participantes da pesquisa caracteriza o perfil de formação dos professores e o contexto socioeconômico dessa época.

Anteriormente a categoria era elitista. No Rio de Janeiro, no Distrito Federal existia a normalista, que era a classe média alta. Quem fazia o Normal? 98 por cento das famílias. Era a mulher na escola normal e o homem na escola militar. Havia essa separação específica. Só tinha uma escola normal que era o Instituto de Educação. Depois surgiram

---

*Investigator*. Nova Iorque: W.W. Norton, 1945. No capítulo IV ele cita vários exemplos de serendipidade em diversos campos da ciência.

novas escolas e com a lei 5.692 abre o espaço para as escolas particulares e formação profissional na área de professores (participante 06).

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

A limitação legal do Estado para a organização sindical no serviço público foi outra condição objetiva de impedimento de formação do sindicalismo docente pelos professores do ensino público. A Constituição de 1937 vedou o direito de greve nos serviços públicos<sup>108</sup>. Esta Carta Constitucional em seu artigo 139, parágrafo único, dizia que *“a greve e o lockout<sup>109</sup> são declarados recursos anti-sociais nocivos ao trabalho e ao capital e incompatíveis com os superiores interesses da produção nacional”*. Como o direito sindical tinha uma forte correlação com o direito de greve, a proibição de um ensejou a supressão do outro.

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

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

---

<sup>108</sup> Este direito foi assegurado no artigo 37, VI e VII, da Constituição Federal de 1988, devendo, contudo ser objeto de lei complementar específica. Esta lei encontra-se no Congresso Nacional para ser votada.

<sup>109</sup> *Lockout* é a paralisação realizada pelo empregador com o objetivo de exercer pressões sobre os trabalhadores, visando frustrar negociação coletiva ou dificultar o atendimento de suas reivindicações.

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

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

Numa perspectiva sociológica o conceito de profissão constitui o que se pode designar por um "constructo", dada a dificuldade em detalhar os seus atributos. Na linha de pensamento de Edgar Morin (*apud* Pena-Vega & Nascimento, 1999) pode-se assegurar que a profissão de professor é uma profissão complexa, onde impera a incerteza e a ambigüidade das funções. O professor exercia até os anos de 1960 uma função social transcendente, além de um modelo moral e político era também visto como um sacerdote a serviço do saber. A sua vida confundia-se com a missão. Portanto, ser professor era a manifestação de uma vocação ou missão transcendente, não o exercício de uma profissão. Assim sendo, para o período profundamente estudado nessa tese, assevera-se que este perfil contribuiu sobremaneira para o atraso na organização sindical dos docentes, pois a consciência de classe necessária e o poder reivindicativo frente às precárias condições de trabalho não dominaram o pensamento da categoria.

Estudos sociológicos posteriores demonstraram que essa imagem dos atributos do professor foi destruída pela massificação do ensino, de modo que eles já se

encontram profundamente envolvidos com estratégias de poder. Estes, quando a serviço do poder dominante, funcionam como “*ideólogos profissionais*” (Althusser, 1974), “*agentes de reprodução cultural*” (Bourdieu & Passeron, 1992) ou “*agentes de controle simbólico*” (Bernstein, 1977). Noutra vertente e explorando as contradições sociais que assolam as escolas, Henry Giroux (1986), defende a vocação intelectual dos professores e assegura que nem todos são conservadores, muito pelo contrário, estão empenhados na transformação da sociedade.

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

A situação de retardamento na organização sindical dos professores no Rio de Janeiro também se aproximou da realidade portuguesa. Depois de analisar as condições sociohistóricas de organização dos docentes da educação não-superior naquele país, percebeu-se que a formação do sindicalismo docente também foi tardia. Porém, as organizações mutualistas têm início na segunda metade do século XIX e mantêm uma trajetória de organização até a instalação do fascismo, a partir de 1926. No Brasil, esse modelo de organização surge somente nas primeiras décadas do século XX; porém neste país a primeira organização sindical docente surge em meados da década de 1930 com

os professores do ensino secundário da rede privada e naquele país ela surge, por um curto espaço de tempo, no começo do século XX entre os professores primários da rede pública e nos dois países o movimento sindical docente ganha amplitude após os anos de 1970.

Além da base teórica levantada para a compreensão do sindicalismo docente da educação básica, esta tese também propõe uma nova periodização para o associativismo dos docentes da educação básica no Brasil, conforme foi discutido no capítulo 3, sob o título “Origem do Associativismo Docente no Brasil”. Grande parte da literatura sobre o assunto situa o início desse movimento nos idos de 1945; porém este estudo posiciona esse marco bem antes, no ano de 1901, com o surgimento da Associação Beneficente do Professorado Público de São Paulo (ABPPSP). Portanto, este primeiro período se inicia em 1901 e se estende até 1931, quando surge o primeiro sindicato de professores do Rio de Janeiro, o Sindicato dos Professores do Ensino Secundário e Comercial do Distrito Federal.

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

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

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

Isso implica em dizer que ao nível da formulação das políticas educativas é urgente que o movimento sindical docente requalifique a sua intervenção. Ao contrário de se limitar e esperar cada mudança governamental ou ministerial, os sindicatos de

professores deveriam antecipar-se na apresentação pública das suas propostas para o setor.

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

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

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

Como poderá ser efetivada a base de organização do sindicalismo cidadão nas organizações sindicais docentes? Percebe-se claramente que alguns líderes do

movimento sindical, sem abrir mão de suas convicções políticas e até mesmo para dar uma abrangência maior à luta política, vêm incorporando atividade de lazer, gradativamente, aos programas desenvolvidos pelos órgãos de classes sem, com isso, cair exclusivamente no viés assistencialista.

O professor Nelson Carvalho Marcellino, estudioso de Educação Física, apresenta sua percepção sobre o assunto, afirmando que o fato em si não é novidade. Atitudes semelhantes já eram adotadas, ou ainda o são, pelo velho modelo sindical assistencialista. A perspectiva, porém, é diferente: trata-se de “trazer os trabalhadores de volta para a entidade”, através de um intenso programa cultural e recreativo, ou em outras palavras, de lazer (Marcellino, 2002): *“Essa é uma mostra de que as entidades sindicais podem estabelecer novas formas de relacionamento com seus associados sem abrir mão de sua principal tarefa, que é organizar e representar suas bases”*.

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

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

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

Reduzir o trabalho ao mínimo e aumentar ao máximo o tempo de lazer é um dos grandes anseios humanos. O trabalho é necessário para a preservação da vida e para a construção da sociedade. Mas a vida não se reduz ao trabalho. Viver é muito mais do que trabalhar. Por isso, o objetivo social de produzir cada vez mais espaços de não trabalho, nos quais os indivíduos não sejam coagidos ao trabalho pelo

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

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

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



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

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

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

Outra perspectiva aberta e que deve ser incentivada é a formação de Rede de pesquisa sobre Sindicalismo Docente no Brasil. Neste sentido, já há intenções, que envolvem pesquisadores da UnB e do Rio de Janeiro. A difusão dessa rede pode estar articulada internacionalmente com a Rede de Estudos sobre Trabalho Docente (REDESTRADO), de âmbito latino-americano e também com a de âmbito europeu, através do professor português António Nóvoa, que integra a ISCHE ( International Standing Conference for the History of Education) e nesta participa de um grupo que se dedica ao estudo do Sindicalismo Docente (Standing Working Groups RESEAU - Recherches et Études sur le Syndicalisme Enseignant et les Associations Universitaires).

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

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- A ESCOLA. Periódico de Pedagogia e Instrução Primária. Evora: Anno I, nº 6, 15 de janeiro de 1885.
- A FEDERAÇÃO ESCOLAR. Órgão Semanal do Professorado Primario. Villa Nova de Gaya: Anno I, nº 1, 1886.
- ADÃO, Aurea. *O Estatuto Sócio-Profissional do Professor Primário (1901-1951)*. Oeiras, Fundação Calouste Gulbenkian/Instituto Gulbenkian de Ciência, 1984.
- ALEM, Silvio Frank, “*História do Sindicalismo Brasileiro: uma periodização*”. Brasília: Revista Universidade e Sociedade, Ano I, nº 1, pp. 56-65, 1991.
- ALMEIDA, Ângela Maria de Oliveira. “*A Pesquisa em Representações Sociais: fundamentos teórico-metodológicos*.” Revista do Programa de Pós-graduação em Política Social. Universidade de Brasília. Departamento de Serviço Social. Vol. 01, nº 01. 1º semestre de 1998.
- ALMEIDA, Maria Hermínia Tavares de. *Estado e Classes Trabalhadoras no Brasil de 1930 a 1945*. São Paulo: Universidade de São Paulo, 1978. Tese de Doutorado.
- ALTHUSSER, Louis. *Ideologia e Aparelhos Ideológicos do Estado*. São Paulo: Livraria Martins Fontes, 1974.
- ANDRADE, Teresa Ventura de. *A União dos Professores do Rio de Janeiro: um Capítulo da História da Organização Docente (1948-1979)*. RJ: UFF/Niterói, 2001. Dissertação de Mestrado.
- ANTUNES, Ricardo. *O que é sindicalismo*. São Paulo: Brasiliense, 1979.
- \_\_\_\_\_. *O Novo Sindicalismo*. São Paulo: Scritta, 1991.
- \_\_\_\_\_. *A Rebelião do Trabalho - O Confronto Operário no ABC Paulista: As Greves de 1978/80*. São Paulo: Editora da Unicamp, 1992.
- \_\_\_\_\_. *Adeus ao Trabalho? Ensaio sobre as Metamorfoses e a Centralidade do Mundo do Trabalho*. São Paulo: Cortez, 1997.
- \_\_\_\_\_. *O Caracol e sua Concha – ensaios sobre a nova morfologia do trabalho*. Boitempo Editorial, 1ª Edição São Paulo, 2005.
- APPLE, Michel W. *Educação e Poder*. Tradução de Maria Cristina Monteiro. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

\_\_\_\_\_. *Trabalho Docente e Textos: Economia Política das Relações de Classe e de Gênero em Educação*. Trad. Thomaz Tadeu da Silva, Tina Amado e Vera Maria Moreira. Porto Alegre: Artes Médica, 1995.

\_\_\_\_\_. *Os Professores e o Currículo*. Lisboa: Educa, 1997.

ARAÚJO, Helena. *Towards an Analysis of Social Class and Ideologies in Portuguese Teachers*. Londres: Intitute of Education/Universidade de Londres. Dissertação de Mestrado, 1982.

ARNS, Dom Paulo Evaristo (prefaciador). *Brasil: nunca mais. Um relato para a história*. 11ª ed. Petrópolis: Vozes, 1985.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS (ABNT). *NBR 6023: informação e documentação – referências – elaboração*. São Paulo: ABNT, 2000.

AZEVEDO, Fernando Antônio. *As Ligas Camponesas*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1962.

BARDIN, Laurence. *Análise de Conteúdo*. Trad. Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. Lisboa: Edições 70, 1977

BAUER, W. M. & GASKELL, G. (ed.). *Pesquisa Qualitativa com Texto, Imagem e Som – um manual prático*. Tradução de Pedrinho A. Guareschi. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

BENTO, Gomes. *O Movimento Sindical dos Professores - finais da Monarquia e I República*. 2ª ed. Refundida. Lisboa: Editorial Caminho, 1978.

BERG, B. L. *Qualitative Research Methods for the Social Sciences*. Boston: Allyn and Bacon, 1998.

BERNARDO, João. *Estado: A Silenciosa Multiplicação do Poder*. São Paulo: Escrituras Editora, 1998.

BERNSTEIN, Basil. *Class, Codes and Control*, Vol. 3. Londres: Routledge Kegan Paul, 1977.

BOBBIO, Norberto & PASQUINO, Gianfranco. *Dicionário de Política*. Tradução de Carmem C. Varriale ...(et al.). Volume 2. Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 1993.

BOITO Jr., Armando. *Política Neoliberal e Sindicalismo no Brasil*. São Paulo: Xamã, 1999.

BOLETIM AUTONOMIA SINDICAL. *Texto Autonomia Sindical: Devolver o Poder aos Professores*. Lisboa: nº 39, 2001.

BOREL, Mário. *Lula, o Metalúrgico: Anatomia de uma liderança*. São Paulo: Nova Fronteira, 1986.

BOURDIEU, Pierre. *Squisse d'une Théorie de la Pratique*. Paris : Librairie Droz, 1972.

\_\_\_\_\_, BOLTANSKI, Luc e SAINT MARTIN, Monique de. *As Estratégias de Reconversão : As classes sociais e o sistema de ensino. Educação e Hegemonia de Classe*. Trad. de Maria Alice Machado de Gouveia. Rio de Janeiro : Zahar, 1979.

BOURDIEU, Pierre. *Questios de Sociologie*. Paris : Éditions du Minuit, 1980.

\_\_\_\_\_. *Sociologia*. Organizado por Renato Ortiz. São Paulo : Ed. Ática, 1983.

\_\_\_\_\_. *Coisas Ditas*. Tradução de Cássia R. da Silveira e Denise Moreno Pegorim. São Paulo : Ed. Brasiliense, 1990.

\_\_\_\_\_. *O Poder Simbólico*. Tradução de Fernando Tomaz. Rio de Janeiro/Lisboa : Bertrand Brasil /DIFEL, 1991.

BOURDIEU, Pierre & PASSERON, Jean Claude. *A reprodução. Elementos para uma teoria do sistema de ensino*. 3ª ed., Rio de Janeiro, Francisco Alves, 1992.

BRASIL. Ministerio da Indústria, Viação e Obras Publicas. Directoria Geral de Estatística. Recenseamento Geral do Brasil 1872 – Império do Brazil, 1872.

\_\_\_\_\_. Ministerio da Industria, Viação e Obras Publicas. Directoria Geral de Estatística. *Synopse de Recenseamento*. 31de dezembro de 1890.

\_\_\_\_\_. Ministerio da Industria, Viação e Obras Publicas. Directoria Geral de Estatística. *Synopse de Recenseamento*. 31de dezembro de 1900.

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

\_\_\_\_\_. Directoria Geral de Instrução. Estatística Escolar. Rio de Janeiro, Tipografia da Estatística, 1916. Volume 1.

\_\_\_\_\_. Directoria Geral de Estatística. Recenseamento do Brasil. Volume II. 1ª Parte, 1º de setembro de 1920.

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

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

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

- BRUSCHINI, C. & AMADO, T. *Estudos sobre mulher e educação*. Cadernos de Pesquisa. São Paulo, nº 64, p. 4-13, fev., 1988.
- BRUSCHINI, C. & BARROSO. *Cadernos de Pesquisa*. Rio de Janeiro: Fundação Carlos Chagas, nº 64, fev, 1988, 79 pp.
- CANDEIAS, António. “As Escolas Operárias Portuguesas do Primeiro Quarto do Século XX”. In: *Análise Psicológica*. Lisboa: nº 3, 1987.
- \_\_\_\_\_. “Traços da Educação Libertária no Portugal do Princípio do Século”. In: *Revista Utopia*. Lisboa: nº 5, 1997.
- CARDOSO, Ciro Flamarion & BRIGNOLI, H.P. *Os Métodos da História*. Rio de Janeiro: Graal, 1981.
- CARDOSO, Fernando Henrique. *O Modelo Político Brasileiro*. São Paulo: Bertrand Brasil, 1993.
- CARONE, Edgard. *Movimento Operário no Brasil. (1877-1944)*. São Paulo: DIFEL, 1981.
- \_\_\_\_\_. *Brasil anos de crise: 1930 – 1945*. Ática: São Paulo, 1991.
- CARVALHO, José Murilo de. *Os Bestializados: o Rio de Janeiro e a República que não foi*. São Paulo: Companhia das Letras, 1987.
- \_\_\_\_\_. *Brasil anos de crise: 1930 – 1945*. Ática: São Paulo, 1991.
- CARTER, Robert. *Capitalism, Class Conflict and the New Middle Class*. Londres: Routledge and Kegan, 1985.
- CASSEL, C. & SYMOM. *Qualitative Methods in Organizational Research: a practical guide*. London: Sage, 1995.
- CASTEL, Robert. *As Metamorfoses da Questão Social*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.
- CATANI, Denice Bárbara. *Educadores à meia-luz. (Um estudo sobre a Revista de Ensino da Associação Beneficente do Professorado Público de São Paulo: 1902-1918)*. São Paulo: FEUSP, Tese de Doutorado, 1989.
- CATANI, D. et al. *História, Memória e Autobiografia da Pesquisa Educacional e na Formação*. In: CATANI, D. et al. (org.) *Docência, memória e gênero: estudos sobre formação*. São Paulo: Escrituras Editora, 1997.
- CATTANI, Antonio David (coord.). *Dicionário Crítico sobre Trabalho e Tecnologia*. 4ª Ed. ver. ampl. Petrópolis: Vozes; Porto Alegre: Ed. da UFRGS, 2002.
- CERDEIRA, Mª da Conceição e PADILHA, Maria Edite. *A Sindicalização e alguns comportamentos sindicais*. Lisboa : MESS, 1990.

- CERDEIRA, Maria da Conceição Santos. *Relações Laborais e Emprego*. Revista Sociologias, Porto Alegre, ano 6, nº 12, jul/dez 2004, p. 16-31.
- CIAVATTA, Maria & FRIGOTTO, Gaudêncio (orgs.). *Teria e Educação no Labirinto do Capital*. Petrópolis: Vozes, 2001.
- CIAVATTA, M. A construção da democracia pós-ditadura militar: políticas e planos educacionais no Brasil. In: FÁVERO, O.; SEMERARO, G. (Org.). *Democracia e construção do público no pensamento educacional brasileiro*. Petrópolis: Vozes, 2002.
- CODO, Wanderley (coord.). *Educação: carinho e trabalho*. 3ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes/ Brasília: CNTE: Universidade de Brasília, Laboratório de Psicologia do Trabalho, 2002.
- COELHO, Adolfo. *Para a História da instrução popular*. Lisboa: Instituto Gulbenkian de Ciência/Centro de Investigação Pedagógica, 1973.
- COELHO, Ricardo B. Marques. *O Sindicato dos Professores e os Estabelecimentos Particulares de Ensino no Rio de Janeiro 1931-1950*. Dissertação de Mestrado. Niterói: UFF/ ICHF, 1988.
- COHN, Gabriel (org.). *Sociologia: Max Weber*. Coleção Grandes Cientistas Sociais. São Paulo: Ática, 1979.
- CONCEIÇÃO, Fernando D. Carvalho. “A Revalorização do Professor do Ensino Secundário”. In: Labor. Lisboa: volume XXXVI, 1972.
- CONFEDERAÇÃO DOS PROFESSORES DO BRASIL/CONFEDERAÇÃO NACIONAL DOS TRABALHADORES EM EDUCAÇÃO (CPB/CNTE). *Evolução das Reivindicações e Formas de Encaminhamento/Estrutura Interna*. Brasília, 1983.
- CONFEDERAÇÃO NACIONAL DOS TRABALHADORES EM EDUCAÇÃO (CNTE). *Jornal CNTE Notícias*. Brasília, nº 6, 1989.
- \_\_\_\_\_. Revista de Educação da CNTE (Coletânea de Textos do XXV Congresso Nacional dos Trabalhadores em Educação). Brasília: nº 2, 1995.
- CÓRDOVA, Efrén. *As relações coletivas de trabalho na América Latina*. São Paulo: LTr Editora, 1985.
- COSTA, Cléria Botelho da & MAGALHÃES, Nancy Alessio (orgs.). *Contar História, fazer história – História, cultura e memória*. Brasília: Paralelo 15, 2001.
- CROS, M. *Les Apports de la linguistique: langage des jeunes et sida*. EM A.N.R.S. (Agence Nationale de Recherche sur le Sida). Les jeunes face au Sida: de la recherche à la action (pp. 50-61). Paris: A.N.R.S, 1993.

- CRUZ, Hélvia Leite. *Condições de Contrução Histórica do Sindicalismo Docente da Educação Básica*. Tese de Doutorado. Brasília: Universidade de Brasília/Departamento de Sociologia, 2008.
- CUNHA, Luiz Antônio. “*Organização do Campo Educacional: As Conferências de Educação*”. In: Educação e Sociedade. São Paulo: maio, 1981.
- CURY, Carlos R. J. *Educação e Contradição: elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo*. 3ª ed. São Paulo: Cortez/Editores Associados, 1987.
- DAL ROSSO, Sadi. *A Jornada de Trabalho na Sociedade: o castigo de Prometeu*. São Paulo: Editora LTR, 1996.
- DAL ROSSO, Sadi e LUCIO, Magda de Lima. “*O Sindicalismo Tardio da Educação Básica no Brasil*”. Revista Universidade e Sociedade. Brasília-DF, ano XIV, nº 33, junho: 115-125, 2004.
- DAL ROSSO, Sadi *et al.* “*Sindicato e Estado no Anteprojeto de Reforma Sindical de 2005*”. Tomo. Revista do núcleo de pós-graduação e pesquisa em ciências sociais da Universidade Federal de Sergipe, ano x, nº 10, jan/jun 2007.
- DE MASI, Dominico. *O Ócio Criativo*. 4ª ed. Rio de Janeiro: Ed. Sextante, 2001.
- DICIONÁRIO DA LÍNGUA PORTUGUESA. Porto: Porto Editora, 2006.
- DOISE, Willem; CLÉMENCE, Alain.; LORENZI-CIOLDI, Fabio. *Représentations Sociales*. Grenoble, PUG, 1992.
- DOISE, Willem; CLÉMENCE, Alain; LORENZI-CIOLDI, Fabio. Prises de position et principes organisateurs des représentations sociales. In: GUIMELLI, Christian (org.) *Structures et transformations des représentations sociales*. Paris, Lausanne, Delachaux et Niestlé, 1994.
- DOISE, Willem. *Atitudes e representações sociais*. In: JODELET, Denise (org.) Rio de Janeiro, EDUERJ, 2001.
- DORIN, Lanoy. “*Análise de uma Educação em Constante Crise*”. IN: Revista do Professor, nº 57, ago/set/1960.
- DULLES, John W. F. *Anarquistas e Comunistas no Brasil, 1900-1935*. Trad. César Parreiras Horta. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1977.
- DURKHEIM, Émile. *As regras do método sociológico*. São Paulo: Cia Ed. Nacional, 1977.
- ELIAS; Norbert. *Introdução a Sociologia*. Lisboa: Edições 70, 1970.

- ENGELS, Friedrich. *A Situação da Classe Trabalhadora na Inglaterra*. São Paulo: Global, 1988.
- ENGUIITA, Mariano Fernández. *A Face Oculta da Escola – Educação e Trabalho no Capitalismo*. Trad. Tomaz Tadeu da Silva. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.
- \_\_\_\_\_. *Tecnologia e Sociedade: a organização do trabalho e da educação. Trabalho, Educação e Prática Social*. Organização de Tomaz Tadeu da Silva. Porto Alegre, Artes Médicas, 1991.
- FARIA, José Henrique de. *O Autoritarismo nas Organizações*. Curitiba: Criar Edições, 1985.
- FARIA, Lia C.M. *A questão feminina no movimento das contradições da escola pública do Rio de Janeiro e/ou: Quem é esta mulher que se torna professora?* Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1989. Dissertação de Mestrado em Educação.
- FARR, Robert M. Interviewing: the Social Psychology of the Interview. In: F. Fransella (ed.) *Psychology for Occupational Therapists*. London: Macmillan, 1982.
- FAUSTO, Boris. *História do Brasil*. São Paulo: EdUSP, 1995.
- FEDERAÇÃO NACIONAL DA EDUCAÇÃO (FNE). *História da FNE*. Lisboa, 2000.
- FEDERAÇÃO NACIONAL DOS PROFESSORES (FENPROF). *IV Congresso Nacional dos Professores: Programa de Acção da FENPROF para o triênio 1992/1995*. Coimbra, 1992.
- \_\_\_\_\_. *História da FENPROF*. Lisboa, 2000.
- \_\_\_\_\_. “Orientações Estratégicas da FENPROF para o triênio 2001-2004”. In: *Jornal da FENPROF*. Lisboa: nº 171, 2001.
- FERNANDES, Rogério. *O Despertar do Associativismo Docente em Portugal (1813-1820)*. Insituto Irene Lisboa, 1989.
- \_\_\_\_\_. Contributo para a História da Profissão Docente em Portugal. In: SINDICATO DOS PROFESSORES DA REGIÃO CENTRO. *Profissão Docente e a Deontologia dos Professores*. Publicação das comunicações do Encontro Regional de Professores e Educadores, Coimbra, abril de 1995.
- FREIRE, Paulo. *Conscientização: Teoria e Prática da Libertação*. São Paulo: Moraes, 1980.
- \_\_\_\_\_. *Ação Cultural para a Liberdade e outros escritos*. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1984.
- \_\_\_\_\_. *Pedagogia da autonomia*. São Paulo: Paz e Terra, 1997.



- FRIGOTTO, Gaudêncio. *A produtividade da Escola Improdutiva: um (re)exame das relações entre educação e estrutura econômico-social capitalista*. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1984.
- \_\_\_\_\_. *Educação e a Crise do Capitalismo Real*. São Paulo: Cortez, 1996.
- GADOTTI, M & colaboradores. *Perspectivas Atuais da Educação*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.
- GALLO, Sílvio D. de Oliveira. *Educação Anarquista: Por uma Pedagogia do Risco*. Campinas: Faculdade de Educação/Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Dissertação de Mestrado, 1990.
- GASKELL, George. “Entrevistas Individuais e Grupais”. IN: BAUER, W. M. & GASKELL, G. (ed.). *Pesquisa Qualitativa com Texto, Imagem e Som – um manual prático*. Tradução de Pedrinho A. Guareschi. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.
- GHEDIN, Evandro. Professor reflexivo: da alienação da técnica à autonomia da crítica. In: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (Orgs.). *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. São Paulo: Cortez, 2002. p. 129-150.
- GIANNOTTI, Vito. *Reconstruindo Nossa História: Cem Anos de Luta Operária*. Rio de Janeiro: Vozes, 1988.
- GINDIN, Julián José. *Sindicalismo Docente e Estado – as práticas sindicais do magistério no México, Brasil e Argentina*. Dissertação de Mestrado. Rio de Janeiro: Universidade do Estado do Rio de Janeiro/Programa de Pós-graduação em Educação, 2006.
- GIROUX, Henry A. “*Authority, Intellectuals, and the Politics of Practical Learning*”. Teachers College Record, vol. 8, nº 11, pp. 22-40, 1986.
- \_\_\_\_\_. *Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem*. Porto Alegre, Artes Médicas, 1997.
- GIÚDICE, Alberto Ferreira. “*Problemas Educacionais*”. IN: Revista do Professor, nº 57, ago/set/1960.
- GOHN, Maria da Glória. *Movimentos Sociais e Educação*. São Paulo: Cortez, 1992.
- \_\_\_\_\_. *Teorias dos Movimentos Sociais: Paradigmas Clássicos e Contemporâneos*. São Paulo: Loyola, 1996.
- GOLDMACHER, Marcela. Movimento Operário: aspirações e lutas. Rio de Janeiro (1890-1906). IN: MATTOS, Marcelo Badaró (Coord.). *Trabalhadores em greve*,

- polícia em guarda: greves e repressão policial na formação da classe trabalhadora carioca*. Rio de Janeiro: Bom Texto: Faperj, 2004.
- GOMES, Angela de Castro. A escola republicana: entre luzes e sombras. In: Gomes, Angela de Castro; PANDOLFI, Dulce Chaves e ALBERTI, Verena (coord.). *A República no Brasil*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2002.
- GONDAR, J. Lembrar e esquecer: desejo de memória. In: COSTA, I. e GONDAR, J. (org.) *Memória e Espaço*. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2000.
- GORENDER, Jacob. *Combate nas Trevas: A Esquerda Brasileira, das Ilusões Perdidas à Luta Armada*. São Paulo: Ática, 1987.
- GRÁCIO, Rui. *O Congresso do Ensino Liceau e os Grupos de Estudo do Pessoal Docente do Ensino Secundário: uma alternativa sob o caetanismo*. In: *Análise Social*. Lisboa: n°s 77,78,79, 1983.
- GRAMSCI, Antônio. *Os intelectuais e a Organização da Cultura*. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. 9ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1995.
- GUEDES, Terezinha e IVANQUI, Ivan. *Aspecto da seleção de variáveis na análise de correspondência*. Maringá, Universidade Estadual de Maringá / Departamento de Estatística, 1999. mimeo
- HALBWACHS, Maurice. *A Memória Coletiva*. São Paulo: Centauro, 2004.
- HARDT, Michael “*From Porto Alegre*”. In: *New Left Review* (Londres) N° 14, 2002.
- HOBBSBAWM, Eric. *Sobre História*. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.
- HONIGMANN, John J. “Ethos”. In: SILVA, Benedicto (coord.). *Dicionário de Ciências Sociais*. 2ª ed. Rio de Janeiro: Ed. da Fundação Getúlio Vargas, 1987.
- HYPÓLITO, Álvaro Moreira. “*Processo de trabalho na escola: algumas categorias para análises*”. *Teoria e Educação* N° 4, pp. 3-22. Porto Alegre, Pannonica, 1991.
- \_\_\_\_\_. *Trabalho docente, classe social e relações de gênero*. São Paulo: Ed. Papirus, 1997.
- IANNI, Octávio. *O Colapso do Populismo do Brasil*. São Paulo: Editora Civilização Brasileira, 1994.
- IMAGE. *ALCESTE: um software de análise de dados textuais*. Disponível em: [www.image.cict.fr/alceste.html](http://www.image.cict.fr/alceste.html). Acesso em: 10 de dezembro de 2007.
- JODELET, Denise (org.). *As Representações Sociais*. Tradução de Lilian Ulup. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001
- JÚNIOR, Canhão. “*Dignificação do Professor*”. In: *A Federação Escolar*. Villa Nova de Gaya: n° 297, 20 de abril de 1918.

- JÚNIOR, Amarílio Ferreira. *Sindicalismo e Proletarização – A Saga dos Professores Brasileiros*. Tese de Doutorado. São Paulo: Universidade de São Paulo/Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, 1998.
- KASSICK, Clóvis & BERON KASSICK, Neiva. “*A Contribuição do Pensamento Pedagógico Libertário para a História da Educação Brasileira*”. In: *Utopia*. Lisboa, nº 5, 1997.
- KOVAL, B.A. *A História do Proletariado Brasileiro: 1857-1967*. São Paulo: Alfa Omega, 1982.
- KRONBERGER & WAGNER. Palavras-chave em contexto: Análise estatística de textos. In: BAUER, W. M. & GASKELL, G. (ed.). *Pesquisa Qualitativa com Texto, Imagem e Som – um manual prático*. Tradução de Pedrinho A. Guareschi. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.
- KRUEGER, R. *Focus Groups: a practical guide for applied research*. USA, Sage, 1994.
- LAHIRE, Bernard. *L’Homme Pluriel*. Paris: Nathan, 1998.
- LAVILLE, Christian & DIONE, Jean. *A Construção do Saber*. Trad. Heloísa Monteiro e Francisco Settineri. Porto Alegre: Editora Artes Médicas Ltda.; Belo Horizonte: Editora UFMG, 1999.
- LEFEBVRE, H. *O fim da história*.- Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1971.
- LEITE, Márcia de Paula e SOLIS, Sydney Sérgio F. “*O último vendaval: a greve dos 700.000*”. Campinas: Unicamp, Revista Cara a cara, Ano I, no. 2, julho a dezembro de 1978, p. 115–151.
- LEITE, Ivonaldo. *Combatividade Sindical: As Lutas do Passado e os Desafios do Presente*. João Pessoa: Idéia Editora, 1996.
- \_\_\_\_\_. *Trabalhadores em Educação: ações e necessidades político-educativas*. Dissertação de mestrado. João Pessoa: Universidade Federal da Paraíba/Centro de Educação, 1998.
- \_\_\_\_\_. “*Qual o Destino dos Sindicatos?*” In: *Revista P.O*. Lisboa: nº 78, 2001.
- LÊNIN, Vladimir Ilich. *Sobre os Sindicatos*. São Paulo: LECH, 1979.
- LINHARES, Hermínio. *Contribuição à história das lutas operárias no Brasil*. 2ª ed. São Paulo. Alfa-Ômega, 1977.

- LOBO, Eulália Maria Lahmeyer (Coord.). *Rio de Janeiro Operário – natureza do Estado, conjuntura econômica, condições de vida e consciência de classe*. Rio de Janeiro: Access Editora, 1992.
- LOPES, Eliane Marta S. T. *A Educação da Mulher: a feminização do magistério*. Teoria & Educação, 4, 1991.
- LOURO, Guacira Lopes. *Gênero, sexualidade e educação*. 2. ed. Petrópolis: Vozes; CNTE, 1998.
- LOUZADA, Alfredo João. *Legislação social – trabalhista*. Rio de Janeiro: MIC, 1933.
- LUGLI, Rosario S. Genta. *O Trabalho Docente no Brasil: o Discurso dos Centros Regionais de Pesquisa Educacional e das Entidades Representativas do Magistério*. Dissertação de Mestrado. São Paulo: Universidade de São Paulo/FEUSP, 2002.
- LUIZETTO, Flávio. *Utopias Anarquistas*. São Paulo: Brasiliense, 1982.
- LUKÁCS, Georg. *Ontologia do Ser Social — os princípios ontológicos fundamentais de Marx*. São Paulo, Ed. Ciências Humanas, 1979.
- MALLET, Serge. *La Nouvelle Classe Ouvrière*. Paris: Seuil, 1967.
- MALUF, Marina e MOTT, Maria L. Recônditos do mundo feminino. IN: SEVCENKO, Nicolau. *História da Vida Privada no Brasil*. São Paulo: Companhia das Letras, 1998. 03 volumes (Col. História da vida privada no Brasil). Volume 3, cap. 5, pp.367-422.
- MANACORDA, Paola. *Lavoro e Intelligenza Nell'età Microelettronica*. Milão: Presenze/Feltrineli, 1984.
- MANHEIM, Karl. *Ideologia e Utopia*. Rio de Janeiro: Zahar, 1972.
- \_\_\_\_\_. *Sociologia da Cultura*. São Paulo: Perspectiva, 1974.
- MARCELLINO, Nelson Carvalho. *Estudos do Lazer: Uma introdução*. 3ª ed. Campinas, 2002.
- MARX, K. *Grundrisse der Kritik der Politischen Ökonomie (Fundamentos da Crítica da Economia Política) (1857/1858)*. Berlim, 1953.
- MARX, K. *O Capital: crítica da economia política*. Livro I, Vol. 1. Tradução de Regis Barbosa e Flávio R. Kothe. 2ª ed. São Paulo: Nova Cultural, 1985.
- MARX, Karl & ENGELS, Friedrich. *A ideologia Alemã*. SP: Martins Fontes, 1998.
- MASSON, Máximo A. Campos. *Magistério e Sindicalismo: A Trajetória do Centro de Professores do Rio de Janeiro*. Dissertação de Mestrado. DFCS/IFCS/UFRJ, 1988.
- \_\_\_\_\_. *Campo Educacional, Magistério e Modernidade: A Situação dos Professores na Sociedade Brasileira*. Tese de Doutorado. Rio de Janeiro: UFRJ/CFCH/FE, 1997.

- . *Novos e Velhos Sindicalismos no Rio de Janeiro (1955-1988)*., Rio de Janeiro, Vício de Leitura, 1998.
- MATTOS, Marcelo Badaró (Coord.). *Greves e repressão policial ao sindicalismo carioca: 1945 – 1964*. Rio de Janeiro: APERJ/FAPERJ, 2003.
- \_\_\_\_\_. *Trabalhadores em greve, polícia em guarda: greves e repressão policial na formação da classe trabalhadora carioca*. Rio de Janeiro: Bom Texto: Faperj, 2004.
- MERTON, Robert K. *Sociologia – Teoria e Estrutura*. Trad. Miguel Maillat. São Paulo: Ed. Mestre Jou, 1970.
- MÉSZÁROS, I. *Filosofia, Ideologia e Ciência Social*. São Paulo: Ensaio, 1993.
- MILLS, C. Wright. *A Nova Classe Média (White Collar)*. Trad. Vera Borda. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1969.
- MIRANDA, Kênia. *A Organização dos Trabalhadores em Educação sob a Forma-Sindicato no Capitalismo Neoliberal – o pensamento pedagógico e o projeto sindical do Sinpro-Rio, da UPPE e o SEPE-RJ*. Niterói: UFF, 2005. Dissertação de Mestrado.
- MÓNICA, Maria Filomena. *Educação e Sociedade no Portugal de Salazar*. Lisboa: Presença, 1978.
- \_\_\_\_\_. “*Ler e Aprender: Debate sobre Educação Popular nas Primeiras Décadas do Século XX*”. In: *Análise Social*. Lisboa: nº 63, 1980.
- MONVELADE, João C. “*Como o Movimento Sindical Tematiza a Questão Educacional*”. In: *Sociedade Civil e Educação*. Campinas: Papyrus, 1992.
- MOODY, Kim. “*Workers in a Lean World*”. Londres: Verso, 1997.
- MOREIRA, Maria Laura. *História da Luta Sindical do Magistério Cearense*. Dissertação de Mestrado. Fortaleza: Universidade Federal do Ceará, 1990.
- NAGLE, Jorge. *Educação e Sociedade na Primeira República*. 1ª reimpressão. São Paulo: EPU; Rio de Janeiro: Fundação Nacional de Material Escolar, 1976.
- NASCIMENTO, Luciano Cavalcanti do. *Sindicalismo e Educação: Um estudo do Debate Educacional no Sindicato dos Trabalhadores em Educação de Pernambuco (1990-1994)*. Dissertação de Mestrado. Recife: Centro de Educação/Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), 1996.
- NOGUEIRA, Arnaldo J.F. Mazzei. *Emergência e Crise do Novo Sindicalismo no Setor Público Brasileiro*. In: RODRIGUES, Iram Jácome. (Org). *O novo sindicalismo: Vinte anos depois*. Vozes: Petrópolis, 1999.

- NOSELLA, Paolo. “A Escola Brasileira no Final do Século: Um Balanço”. In: FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.). *Educação e Crise do Trabalho: Perspectivas de Final de Século*. Petrópolis: Vozes, 1998.
- NÓVOA, António. *Les temps des professeurs*. Lisboa: Instituto Nacional de Investigação Científica, 1987.
- \_\_\_\_\_. Os professores: quem são? Onde vêm? Para onde vão? In: STOER, Stephen R. (org). *Educação, Ciências Sociais e Realidade Portuguesa*. Porto: Ed. Afrontamento, 1991.
- \_\_\_\_\_. “Para o estudo sócio-histórico da gênese e desenvolvimento da profissão docente”. Porto Alegre: Teoria e Educação nº 4, pp 109-137, 1991b.
- \_\_\_\_\_. “O Estudo da História”. Boletim nºs 12;13;14;15 (II série). *A Reforma Educativa e o Ensino da História*. Associação de Professores de História. I Volume. 1990-1993.
- \_\_\_\_\_. *Do mestre-escola ao professor do ensino primário: subsídios para a história da profissão docente em Portugal (séculos XV-XX)*. Instituto Superior de Educação Física (ISEF), 1994.
- \_\_\_\_\_. “Professionnalisation des enseignants et sciences de l’éducation”. In: *Paedagogica Historica*. Supplementary series. Vol. II, 1998. pp 403-430.
- \_\_\_\_\_. (org). *Profissão Professor*. Porto: Porto Editora, 1999.
- \_\_\_\_\_. *Evidentemente: histórias da educação*. Edições Asa, 2005.
- NUNES, Clarice. *A sina desvendada- educação em revista*. Belo Horizonte, 2, p. 58-65, dez. 1985.
- NUÑES P., Ivan. Sindicatos de Maestros, Estado y Políticas Educativas em América Latina. Final do Século. In: FRANCO, Maria Laura e ZIBAS, Dagmar (Orgs.). *Desafios da Educação na América Latina*. São Paulo: CLACSO/REDUC e Cortez Editora, 1990.
- OFFE, Claus. *Trabalho e Sociedade: Problemas Estruturais para o Futuro da Sociedade do Trabalho*. São Paulo: Brasiliense, 1989a.
- \_\_\_\_\_. *Trabalho: Categoria-chave da Sociologia?* Revista Brasileira de Ciências Sociais, nº 10, v. 4, ANPOCS/Vértice. São Paulo: junho de 1989b.
- OLIVEIRA, Roberto Cardoso de. *Identidade, Etnia e Estrutura Social*. São Paulo: Livraria Pioneira, Ed. São Paulo, 1976.
- PARO, Vitor Henrique. *Administração Escolar: Introdução Crítica*. 5ª ed. São Paulo: cortez, 1991.

- PATARRA, Neide. Dinâmica populacional e urbanização no Brasil: o período do pós-30. In: FAUSTO, Boris (dir.). *O Brasil republicano. Economia e cultura (1930-1964)*. 3ª ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1995.
- PENA-VEGA, Alfredo & NASCIMENTO, Elimar Pinheiro do. (Org). *O pensar complexo: Edgar Morin e a crise da modernidade*. 3. ed. Rio de Janeiro: Garamond, 1999.
- PEREIRA, Astrojildo. *A Formação do PCB*. Rio de Janeiro: Vitória, 1962.
- PEREIRA, Célia Mª da C. *O Planejamento Educacional Participativo e o Movimento Docente*. Recife: Centro de Educação/Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), 1991. Dissertação de Mestrado.
- PERRENOUD, P. *Práticas pedagógicas, profissão docente e formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1993.
- PESSOA, Robertônio Santos. *Sindicalismo no setor público*. São Paulo: LTr Editora Ltda, 1995.
- PETITAT, André. *Produção da Escola/Produção da Sociedade. Análise sócio-histórica de alguns momentos decisivos da evolução escolar no ocidente*. Tradução de Eunice Gruman. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.
- PIMENTA, S.G. *Formação de professores - saberes da docência e identidade do professor*. Revista da Faculdade de Educação, v.22, n.2, p.72-89, jul./dez. 1996.
- POLLACK, Michael. *Memória, Esquecimento, Silêncio*. Rio de Janeiro. In: Revista de Estudos Históricos, vol. 2, n. 3, 1989, p. 3-15.
- PORTUGAL. Ministério da Educação. *O Impacto Econômico da Educação sobre a Produtividade do Trabalho*. Lisboa, 1992.
- REBELLO, Gilson. *A Guerrilha de Caparaó*. São Paulo: Alfa-Omega, 1980.
- REINERT, M. *Une Méthode de Classification Descendante Hiérarchique: Application a l'Analyse Lexicale par Contexte, Les Cahiers de l'Analyse des Données*, 8(2), 1983. pp. 187-98.
- \_\_\_\_\_. ALCESTE. *Une Méthodologie d'analyse de Données Textuelles et une Application: Aurélia de Gérard de Nerval, Bulletin de Méthodologie Sociologique*, 26, 1990, pp. 24-54.
- \_\_\_\_\_. Les "Mondes Lexicaux" et leur "Logique" à Travers l'analyse Statistique d'un Corpus de Récits de Cauchemars, *Langage et société*, 66, 1993, pp. 5-39.
- \_\_\_\_\_. *Manuel du Logiciel ALCESTE (Version 3.2) (computer program)*. Toulouse: IMAGE (CNRS-UMR 5610), 1998.

- REIS, Sólton Borges dos. “*O problema da Educação*”. IN: Revista do Professor, nº 41, setembro de 1958.
- REIS, Adriane. *Representações Sociais dos professores sobre a criança problemática*. Brasília: UnB/Instituto de Psicologia, 2000. (dissertação de mestrado).
- RESENDE, José Manuel. *O Engrandecimento de uma Profissão – Os professores do Ensino Secundário Público no Estado Novo*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian/Fundação para a Ciência e a Tecnologia, 2003.
- RÊSES, Erlando da Silva. *E com a Palavra: Os Alunos - Estudo das Representações Sociais dos Alunos da Rede Pública do Distrito Federal sobre a Sociologia no Ensino Médio*. Brasília: Departamento de Sociologia da Universidade de Brasília. Dissertação de Mestrado, 2004.
- RIBEIRO, Aldry Sandro. *ALCESTE: Análise Quantitativa de Dados Textuais*. Laboratório de Psicologia Escolar (PED/IP/UnB). Mimeo. s/d.
- RIBEIRO, Maria Luisa Santos. *A Formação Política do Professor de 1º e 2º graus*. Editora Autores Associados, 1984.
- RODRIGUES, José Albertino. *Sindicato e desenvolvimento no Brasil*. São Paulo: DIFEL, 1968.
- RODRIGUES, Iram Jácome. *Sindicalismo e Política: A Trajetória da CUT*. SP: editora Scritta, 1997.
- RODRIGUES, Leôncio Martins. *Destino do Sindicalismo*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo: FAPESP, 2002.
- ROMANELLI, Otaíza. *História da Educação Brasileira (1930/1973)*. 11ª ed. Petrópolis:Vozes, 1989.
- Sá, Celso P. de. *Representações sociais: o conceito e o estado atual da teoria*. In: SPINK, M. J. (org.) *O conhecimento no cotidiano*. São Paulo, Brasiliense, 1993.
- SADER, Emir. *Quando novos personagens entraram em cena. Experiências e lutas dos trabalhadores da Grande São Paulo 1970-1980*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.
- SANTOS, Boaventura de Sousa. *Pela Mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade*. 5ª ed. São Paulo: Cortez, 1999.
- SAVIANI, D. *Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política*. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1983.
- \_\_\_\_\_. *Ensino público e algumas falas sobre universidade*. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1984.



- \_\_\_\_\_. *Educação: do Senso Comum à Consciência Filosófica*. São Paulo: Autores Associados, 1996.
- SCHAFF, A. *A sociedade informática*. São Paulo: UNESP; Brasiliense, 1990.
- SCHMITTER, Philippe. *Portugal: do Autoritarismo à Democracia*. Trad. Mariana Pardal Monteiro. Lisboa: Universidade de Lisboa/Instituto de Ciências Sociais, 1999.
- SETTON, Maria da Graça. *A Teoria de Habitus em Pierre Bourdieu: uma leitura contemporânea*. Revista Brasileira de Educação. Mai/jun/Jul/Ago. N° 020. São Paulo : Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação, 2002, pp. 60-70.
- SETÚBAL, Aglair Alencar. Análise de Conteúdo – suas implicações nos estudos das comunicações. IN: MARTINELLI, M.L. (org.). *Pesquisa Qualitativa: um instigante desafio*. São Paulo: Veras Editora, 1999.
- SILVA, Antônio Ozaí da. *História das tendências no Brasil (Origens, cisões e propostas)*. São Paulo: Proposta Editorial, 1987.
- SILVA, Iliada Pires da. *Associação Beneficente do Professorado Público do Estado de São Paulo: a constituição de um perfil sócio-cultural docente - 1901-1910*. Tese de Doutorado. São Paulo: Universidade de São Paulo, 2004.
- SILVA, Tomaz T. da. *O que Produz e o que Reproduz em Educação*. Ensaios de Sociologia da Educação. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.
- \_\_\_\_\_. (org). *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis: Vozes, 2000.
- SILVA, Iliada Pires da. *Associação Beneficente do Professorado Público de São Paulo: a constituição de um perfil sócio-cultural docente. 1901-1910*. Tese de doutoramento. São Paulo: FEUSP, 2004.
- SILVEIRA, Marta de Moraes Lima. *Entre Gregos e Troianos – As Relações entre o SEPE/RJ e a Categoria dos Profissionais de Educação do Estado do Rio de Janeiro*. Dissertação de Mestrado. Niterói: Universidade Federal Fluminense, 2002.
- SIMÃO, AZIS. *Sindicato e Estado*. São Paulo: Dominum Editora, 1966.
- SKIDMORE, Thomas E. *Brasil: de Getúlio a Castelo*. São Paulo: Paz e Terra, 1979.
- \_\_\_\_\_. *Brasil: de Castelo a Tancredo. 1964-1985*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.
- \_\_\_\_\_. *Uma História do Brasil*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998.
- SINDICATO NACIONAL DOS PROFESSORES LICENCIADOS (SNPL). *A Instituição*. Lisboa, s/d.
- SNYDERS, G. *Escola, classe e luta de classes*. São Paulo: Centauro, 1976.

- SOARES, Carlos. “Os Nossos Deputados”. In: A Federação Escolar. Villa Nova de Gaya: nº 170, 30 de maio de 1915.
- SOARES, José de Lima. *Sindicalismo no ABC: Reestruturação Produtiva e Parceria*. Brasília: Centro de Educação e Documentação Popular, 1998.
- \_\_\_\_\_. *O PT e a CUT nos anos 90: encontros e desencontros de duas trajetórias*. Tese de Doutorado, UnB: Brasília, 2001.
- SOBRAL, Fernanda. *Educação para a competitividade ou para a cidadania social*. In: São Paulo em Perspectiva: São Paulo, Fundação SEADE, 2000. Vol. 14/ nº 1. pp. 08 e 11.
- SOBREIRA, Henrique Garcia. *Educação e Hegemonia – O Movimento dos Professores Públicos de 1º e 2º Graus do Estado do Rio de Janeiro de 1977 a 1985*. Dissertação de Mestrado. Rio de Janeiro: Universidade Federal do Rio de Janeiro/Centro de Filosofia e Ciências Humans/Faculdade de Educação, 1989.
- SOUBIALE, N. & ROUSSIAU, N. *Social Representation of Islam and Changes in the Esthereotipe of Muslims*. Psicologia: Teoria e Pesquisa, 14, pp. 191-202, 1998.
- SOUSA, José Alves de. “O Congresso: uma semana de glória”. In: *A Federação Escolar*. Villa Nova de Gaya: nº 111, 12 de abril de 1914.
- SINDICATO NACIONAL DOS PROFESSORES LICENCIADOS PELOS POLITÉCNICOS E UNIVERSIDADES (SPLIU). *Quem Somos? Em que acreditamos? Em que queremos ser diferentes?* Guimarães, s/d.
- STOER, Stephen R. “A Revolução de Abril e o Sindicalismo dos Professores em Portugal”. In: Cadernos de Ciências Sociais. Porto. nº 3, 1985.
- \_\_\_\_\_. *Educação e Mudança Social em Portugal: 1970-1980, uma Década de Transição*. Porto: Afrontamento, 1986.
- STOTZ, Eduardo Navarro. *A União dos Trabalhadores Metalúrgicos na Construção do Sindicato Corporativista: 1932-1945*. Niterói: Universidade Federal Fluminense., 1986. Dissertação de Mestrado.
- SUBIRATS, Marina. *El Empleo de Los Licenciados*. Barcelona: Editorial Fontanella, 1981.
- TELLES, Jover. *O Movimento Sindical no Brasil*. Rio de Janeiro: Vitória, 1962.
- TEODORO, António. “Nas suas Páginas, as Lutas dos Professores”. In: *O Professor*. Lisboa: nº 10, 1978.

\_\_\_\_\_. *A Construção Política da Educação: Estado, Mudança Social e Políticas Educativas no Portugal Contemporâneo*. 1ª Edição Edições Afrontamento, Porto, 2001.

THIOLLENT, Michel. *Metodologia da Pesquisa*. 9ª. ed. São Paulo: Cortez, 1997.

TOLEDO, Caio Alves de. *Dicionário universal de curiosidades*. São Paulo: CIL S.A., 1966.

TRATENBERG, Maucício. *Burocracia e Ideologia*. 2ª Ed. São Paulo:Ática, 1977.

VALE, Ana Maria do. *Diálogo e Conflito – a presença do pensamento de Paulo Freire na formação do sindicalismo docente*. São Paulo: Cortez, 2002.

VELOZ, M.C.T; NASCIMENTO-SHULZE, C.M; CAMARGO, B.V. *Representações Sociais do Envelhecimento*, 1998. Mimeo.

VIANA, J. Segadas. *A organização Sindical Brasileira*. Rio de Janeiro: O Cruzeiro, 1943.

VIEIRA, Juçara Dutra. *Identidade Expropriada – Retrato do Educador Brasileiro*. Brasília: CNTE, 2003.

WEBB, Sidney & WEBB, Béatrice. *Historie du trade unionisme*. Paris: Girard, 1987.

WEBER, M. *Economia e Sociedade*. 3ª ed. Tradução de Regis Barbosa e Karen Elsabe Barbosa Brasília: EdunB, 1994.

WEFFORT, Francisco. *O Populismo na Política Brasileira*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

WENZEL, Renato Luiz. *Professor: Agente da Educação?* Campinas: Papyrus, 1994.

YANNOULAS, Silvia C. *Educar: Una profesión de mujeres? La feminización del Normalismo y la Docencia Brasil y Argentina (1870-1930)*. Tese de Doutorado Conjunto em Estudos Comparativos sobre América Latina e Caribe. Faculdade Latino Americana de Ciências Sociais (FLACSO) e Universidade de Brasília (UnB). Brasília, 1994.

\_\_\_\_\_. *Notas para a integração do enfoque de gênero na educação profissional*. In: VOGEL, A. (Org.). *Trabalhando com a diversidade no PLANFOR: Raça/ cor, gênero e pessoas portadoras de necessidades especiais*. SP: UNESP, 2001.

## ANEXO 1 – ROTEIRO DAS ENTREVISTAS

### ROTEIRO-GUIA DAS ENTREVISTAS



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

Gostaria de contar com a sua colaboração para a realização dessa pesquisa sobre a organização dos docentes da Educação Básica no Estado do Rio de Janeiro, concedendo uma entrevista para o responsável pela pesquisa. Ela será de grande importância para a constituição da memória coletiva da organização sindical docente e para entender as razões da demora na formação e estruturação de uma entidade representativa dos professores, bem como para discutir sobre a identidade dessa profissão.

Agradecemos a sua colaboração.

Pesquisador responsável: Erlando da Silva Rêses

Orientador: Profº Dr. Sadi Dal Rosso

#### I. IDENTIFICAÇÃO

1. Nome completo

2. Sexo

( A ) Feminino

( B ) Masculino

1. Data de Nascimento

2. Naturalidade

#### II. TRAJETÓRIA PROFISSIONAL

1. Em que nível de ensino que você lecionou/leciona?

(A) Ensino Fundamental

(B) Ensino Médio

(C) Ensino Fundamental e Médio

(D) Superior

2. Em que tipo de escola atuou?

(A) Pública

(B) Particular

(C) Pública e Particular

3. Qual sua área de formação acadêmica?

4. Por que a escolha da profissão de professor?
5. Qual o ano de ingresso no magistério? Quanto tempo de magistério?
6. Você atuou em cargo de gestão administrativa na escola? Por quê?

### III. TRAJETÓRIA SINDICAL

1. Você teve (tem) atuação sindical? Em qual (ou quais) sindicato (s)?
2. Qual a data de sua sindicalização?
3. O que o(a) motivou a sindicalizar-se ou a contribuir na organização sindical de professores?
4. Que papel você assumiu na entidade sindical? Que cargo(s) ficou responsável? Você era liberado para atuar sindicalmente?
3. Você participou de movimentos grevistas da categoria? Em que momentos e qual era a conjuntura da época?

### IV. REPRESENTAÇÕES DA PROFISSÃO DE PROFESSOR

1. Para você o que significava ser professor naquela época? Como eram vistos os professores?
2. Que significado tinha uma organização sindical na Capital da República?
3. Você lembra de algum acontecimento/fato do operariado brasileiro no início do séc. XX no Rio de Janeiro? Você sabe como foi a postura e a posição dos professores na época?
4. Como os professores percebiam a sua categoria? E nos dias atuais como a percebem?

### V. ORGANIZAÇÃO SINDICAL DOS PROFESSORES

1. O que significava ser sindicalizado naquela época?
2. Fale das greves: como eram organizadas, quais as reivindicações? Havia dificuldade em deflagrá-la? O que significava aderir a uma greve de professores?
3. Você sabe quando surgiu o SINPRO/RJ? Como ele surgiu? Quem se interessou em formar o sindicato e por quê?
4. Durante o governo de Getúlio Vargas o SINPRO foi denominado de “sindicato comunista”. Você sabe por quê? Quais as práticas do sindicato? O que o sindicato fazia?
5. Em relação ao SINPRO o SEPE se organizou bem depois. Quais as demandas e reivindicações das escolas particulares? E das escolas públicas? Os professores da rede pública tinham dificuldades em se organizar sindicalmente? Quais as dificuldades?

6. Qual era situação/posição do sindicato em relação ao governo?
7. Você lembra de algum tipo de retaliação/repressão de governo ou outra instância administrativa para o/a professor/a associado/a sindicalmente? Pode dizer qual ou quais?
8. Você considera que a entidade sindical cumpria o seu papel de representatividade da categoria? Por quê? Como você vê a atuação do sindicato à época?
9. Do ponto de vista da organização da categoria, da luta por suas reivindicações, como eram os professores naquela época? E como são hoje?
10. Como você percebe a profissão de professor hoje?
11. Como você percebe a atuação do sindicato hoje? Você acompanha? Ainda tem algum vínculo?

## ANEXO 2 – TERMO DE ESCLARECIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



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

**TÍTULO DA PESQUISA:** *De Vocação para Profissão: Organização Sindical Docente e Identidade Social do Professor*

**PESQUISADOR RESPONSÁVEL:** Erlando da Silva Rêses

**ORIENTAÇÃO E SUPERVISÃO:** Prof<sup>ª</sup> Dr. Sadi Dal Rosso

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está convidado(a) a contribuir voluntariamente com a concessão de uma entrevista para uma pesquisa científica na linha da Sociologia do Trabalho, realizada pela Universidade de Brasília. O objetivo é investigar as razões que levaram os docentes da Educação Básica do Rio de Janeiro a demorarem tanto tempo para se organizar sindicalmente e também para formar organizações que se interessassem pelas políticas de educação do país.

As entrevistas serão registradas em equipamento de áudio e a sua identificação pessoal, bem como as informações registradas serão tratadas com sigilo e utilizadas exclusivamente para os fins desta pesquisa.

Rio de Janeiro, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_.

Participante voluntário: \_\_\_\_\_

Entidade/Sindicato: \_\_\_\_\_

Endereço (opcional): \_\_\_\_\_

Telefone (opcional): \_\_\_\_\_

Assinatura do Participante: \_\_\_\_\_

Assinatura do Pesquisador: \_\_\_\_\_

**ANEXO 3 - PALAVRAS SELECIONADAS NAS  
CLASSES RELATIVAS AO CAMPO COMUM DAS REPRESENTAÇÕES**

Classes Palavras	Classe 1		Classe 2		Classe 3		Classe 4	
	%	X2	%	X2	%	X2		
Categoria	66.42	49.64						
Salário	66.67	19.26						
Maioria	85.00	18.83						
Papel	83.33	21.08						
Trabalhador	69.70	14.21						
Gente	59.39	69.06						
Somos	100.00	21.24						
Conjuntura	83.33	15.74						
Trabalho	92.31	16.28						
Criança	72.73	11.30						
Questões	81.25	12.72						
Conquista	84.62	11.99						
Muito	46.24	12.93						
Sinpro			90.63	119.04				
SEPE			54.30	48.80				
Movimento			68.82	72.81				
Sindicato			44.44	31.63				
Era			42.32	58.42				
Teve			62.12	34.86				
Tinha			44.23	48.61				
Oposição			81.48	35.40				
Rede Pública			72.73	30.00				
PCB			93.33	29.45				
Comunista			79.17	28.66				
Grupo			68.63	38.42				
PT			77.27	24.27				
Reunião					83.33	61.15		
Comissão					100.00	31.48		
Candidato					100.00	47.32		
Diretoria					47.50	30.11		
Vice- presidente					91.67	51.29		
Documento					60.00	14.42		
Dinheiro					54.17	26.26		
Federação					58.33	16.03		
Ministério					61.54	20.12		
Palácio					100.00	36.75		
Secretaria					62.50	25.87		



Semana					69.23	27.50		
Jornal					60.00	21.70		
Curso							93.94	150.98
Fiz							69.81	116.98
Faculdade							78.95	113.70
Colégio							63.64	95.20
Aula							55.38	77.35
Concurso							76.92	72.28
Federal							72.22	42.38
Normal							90.91	45.81
Ano							40.00	67.47
Aposentei							87.50	60.90
Científico							100.00	57.63
Magistério							52.24	67.55
Filosofia							100.00	68.20

## ANEXO 4 – ASPECTOS TÉCNICOS DO PROGRAMA ALCESTE

### 1. ETAPAS DE ANÁLISE DO ALCESTE

Iniciada a análise, o programa realiza **4 etapas (A, B, C e D)**, cada uma contendo três operações, exceto a última (**D**), que contém cinco.

Etapa A: Leitura do texto e cálculo dos dicionários: Nesta etapa, o programa prepara o *corpus*, reconhece as UCI, faz uma primeira fragmentação do texto, agrupa as ocorrências das palavras de suas raízes e procede ao cálculo da frequência destas formas reduzidas. *Operações:* 1) Reformatação e divisão do texto em segmentos de tamanho similar (UCE); 2) Pesquisa do vocabulário e redução das palavras com base em suas raízes (formas reduzidas); 3) Criação do dicionário de formas reduzidas.

Etapa B: Cálculo das matrizes de dados e classificação das UCE.: Esta é uma etapa de cálculo. As UCE são classificadas em função dos seus respectivos vocabulários, e o conjunto das UCE é repartido em função da frequência das formas reduzidas. A partir de matrizes cruzando formas reduzidas e UCE., variando o tamanho dessas, aplica-se o método de classificação hierárquica descendente e obtém-se uma classificação definitiva. *Operações:* 1) Seleção das UCE a serem consideradas e cálculo da matriz de formas reduzidas X UCE.; 2) Cálculo das matrizes de dados para Classificação Hierárquica Descendente; 3) Classificação Hierárquica Descendente.

Etapa C: Descrição das Classes de UCE escolhidas: Esta etapa fornece os resultados mais importantes. Nela o programa executa cálculos complementares pra cada uma das classes obtidas na etapa precedente. Esta etapa fornece resultados que nos permite a descrição das classes obtidas, principalmente, pelos seus vocabulários característicos (léxicos) e pelas suas palavras com asteriscos (variáveis). *Operações:* 1) Definição das classes escolhidas; 2) Descrição das classes; 3) Análise de Correspondência ou AC (representação das relações entre as classes em um plano fatorial).

Etapa D: Cálculo complementares: A etapa D é um prolongamento da etapa C. Com base nas classes de UCE escolhidas, o programa calcula e fornece as UCE mais características de cada classe, permitindo a contextualização do vocabulário típico de cada classe obtido na operação c2. Fornece também os resultados do tratamento de segmentos repetidos nas UCE. e a exportação destas UCE para outros programas informáticos. *Operações:* 1) Seleção das UCE mais características de cada classe; 2) Pesquisa dos segmentos repetidos (duplas e segmentos) por classe; 3) Construção de

uma matriz de “formas associadas a uma mesma classe” versus “UCE da classe associada” e de representações arborescentes destas relações; 4) Seleção de palavras mais características das classes para apresentação em um “Index de contexto de ocorrência” 5) Exportação para outros programas de “sub-*corpus* de UCE” por classe.

## 1.1. PREPARAÇÃO DO CORPUS PARA ANÁLISE

- Colocar todos os dados coletados em um único arquivo Word. Este arquivo deverá ter no mínimo 1.000 linhas de 70 caracteres cada uma ou cerca de 70.000 caracteres (em torno de 20 páginas de texto em fonte Courier New 10 e com espaçamento simples).
- Separar as entrevistas pelas linhas com asteriscos. Cada entrevista será definida como uma UCI, para isto deve começar por uma linha deste tipo.
- Corrigir todo o arquivo com o recurso do próprio Word, para que os erros de digitação ou outros não sejam tratados como palavras diferentes.
- A pontuação deve ser observada. Ao utilizar reticências colocar entre barras invertidas. Ex: A frase que contém a reticência “Talvez uma concepção...Deflagrar a greve e aderir sempre é difícil” ficará “Talvez uma concepção \...\ Deflagrar a greve e aderir sempre é difícil”.
- Todo o material verbal ou anotações produzidos pelo pesquisador durante a entrevista ou no momento da sua transcrição (perguntas, intervenções e anotações diversas) devem ser suprimidos ou estarem com todas as letras em maiúsculo (para não entrar na definição das classes lexicais). Já no texto produzido pelos entrevistados não pode haver palavras com todas as letras em maiúsculo, nem mesmo as siglas. Exemplo: mec no lugar de MEC, pt no lugar de PT, etc. É desejável uma certa uniformidade em relação as siglas. Ou se usa em sigla ou tudo por extenso.
- O hífen(-) deve ser substituído por um traço em baixo da linha( \_). Exemplo: “Isso é uma ação anti\_sindical”.
- Todo termo composto que quisermos analisar enquanto uma única noção deve estar ligado pelo mesmo traço do item anterior. Exemplo: “orientação profissional” ficaria “orientação\_profissional”, etc.
- Não usar em nenhuma parte do arquivo do *corpus* os seguintes caracteres: aspas (“”), apóstrofo (’), cifrão (\$), hífen (-), percentagem (%) e nem asterisco (\*). Este último é usado somente nas linhas que antecede cada entrevista.

- Gravar (salvar) o arquivo *Word* no formato “somente texto com quebra de linha”. O seu nome não pode ter espaço em branco entre as letras.

Exemplo:

```
****s1 *sx1 *id2 *es3 *ne6 *sd3 *f3
Então havia o reconhecimento de que a ação sindical era uma ação conquistada. Os professores que participavam ativamente sabiam que estavam colocando em risco, em alguns momentos, até a própria carreira, salários com certeza. Então, não era algo fácil.
```

```
****s2 *sx2 *id2 *es3 *ne7 *sd1 *f2
Era a profissão das senhoritas que não tinham o que fazer\...\Exatamente essa dimensão de gênero na questão da profissão. Professora é a extensão da mãe e da tia, principalmente as professoras das séries iniciais. Se a mulher queria trabalhar tinha que entrar pelo magistério.
```

```
***s3 *sx1 *id2 *es3 *ne3 *sd3 *f1
Com todas as contradições do getulismo, mas naquela época era o processo dos sindicatos também dar todo o apoio político a Getúlio. Logo depois vem Jango e os pseudonacionalistas, dentro da minha concepção, era fundar uma república sindicalista aqui no Brasil.
```

Observe que a resposta de cada sujeito começa sempre com uma linha estrelada. Nesta linha estão contidas as seguintes informações: 1) quatro asteriscos (\*\*\*\*) indica está se iniciando a resposta de um novo sujeito; 2) um asterisco (\*) indica uma variável.  
**Cuidado: as variáveis devem ser separadas por um espaço.**

## 1.2. CRIAÇÃO DO REPERTÓRIO PARA ANÁLISE (CORPUS, DICIONÁRIOS E PLANO ANALÍTICO)

- Criar um diretório onde o ALCESTE colocará os arquivos produzidos pela análise.
- Colocar o arquivo (no formato “somente texto com quebra de linha”) dentro deste diretório.

## 1.3. LANÇAMENTO DA ANÁLISE

- Abrir programa ALCESTE

- Na Interface de Análise escolher “*Plan de Analyse*”, escolher “*Nouveau*” (Novo), quando tratar-se de uma primeira análise (“*Ouvrir*” quando já temos uma análise feita e quisermos consultá-la).
- Endereçar o programa para o diretório onde se encontra o arquivo a ser analisado e abri-lo.
- Clique O.k. para verificar se há algum erro no formato do *corpus*. Irá aparecer a seguinte frase: *Voulez-vous vérifier le format de votre corpus*. Clicar Ok. Aparecerá a interface de correção indicando se há erro. Se houver erros, corrija-os (utilizar a seta verde no menu pra localizar todos os erros) e, logo depois, salvar arquivo.
- Se não houver erros ou quando se corrigir todos eles, aparecerá a seguinte frase: *Il n’y pas d’erreur de saisie*. Clicar Ok e depois clicar no ícone *retour* (em vermelho) para acessar a interface de análise.
- Aparecerá a Interface de Análise, escolher no menu “*Analyser*” + “*Analyser le plan*”. Aparecerá uma caixa com a seguinte pergunta: *Voulez-vous lancer l’analyse?* Clicar Ok.
- O ALCESTE começa a fazer a análise indicando cada etapa e operação. O tempo de análise depende do tipo do computador e do tamanho do arquivo que estamos analisando.
- Ao final da análise, o ALCESTE exibe um resumo de análise. Este resumo possui as seguintes informações: 1) Descrição da Análise (nome do corpus, nº total de ocorrências, formas distintas, formas distintas analisadas, formas suplementares, palavras com asteriscos, nº médio de formas, nº máximo de formas, nº de UCIs e nº de UCEs selecionadas para a análise) e; 2) Classificação (nº de classes obtidas e nº de UCEs que compõem as classes).
- Clicando Ok teremos acesso a Interface de Consulta. Nesta interface aparecerá os seguintes comandos:
  - 1) *Fichier*: entrando neste comando, salva-se o texto, imprime-se e sai do programa;
  - 2) *Edition*: para se fazer alterações, como copiar, colar, etc.;
  - 3) *Rapports*: no qual você tem acesso aos resultados parciais ou totais;
  - 4) *Dictionnaires*: que permite a verificação das formas completas, reduzidas e analisadas;
  - 5) *Profils Classes*: permite o acesso as presenças significativas de palavras, ausências significativas, UCEs características, exportação de classes, segmentos repetidos e concordância por classe;

- 6) *Concordancier*: permite a alteração de palavras reconhecidas pelo programa sejam consideradas pertencentes ao mesmo radical ou não;
- 7) *Graphiques*: permite o acesso aos gráficos de Análise Fatorial de Correspondência, Classificação Hierárquica Descendente, Classificação Hierárquica Ascendente e Gráfico de Setores.

## **2- VERIFICAÇÃO DOS RESULTADOS PELA LEITURA DOS ARQUIVOS DE CONSULTA.**

O ALCESTE permite várias formas de consulta: etapa por etapa ou sob a forma de relatório completo/simplificado (menu “*Rapport*”); dos diferentes dicionários; das classes escolhidas (menu “*Profil Classes*”) ou descrição das classes e de “Index contextuais de formas” (menu “*Concordancier*”).

As operações onde se produzem os resultados mais importantes para a interpretação de um *corpus* são a **C1** (intersecção de classes), a **C2** (descrição das classes) e **D1** (seleção das UCE mais características de cada classe).

Em um estágio mais avançado de utilização do ALCESTE, as operações **C3** (A.C.) e **D3** (Classificação Hierárquica Descendente das palavras das classes) nos permitem um aprofundamento das relações entre as classes e da estruturação interna de cada classe.

Referência Bibliográfica:

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

## ANEXO 5 – DECRETO Nº 19770 DE 19 DE MARÇO DE 1931



### Presidência da República Casa Civil Subchefia para Assuntos Jurídicos

#### DECRETO Nº 19.770, DE 19 DE MARÇO DE 1931.

Regula a sindicalização das classes patronaes e operarias e dá outras providências

O Chefe do Governo Provisorio da Republica dos Estados Unidos do Brasil decreta:

Art. 1º Terão os seus direitos e deveres regulados pelo presente decreto, podendo defender, perante o Governo da Republica e por intermedio do Ministerio do Trabalho, Industria e Commercio, os seus interesses de ordem economica, juridica, hygienica e cultural, todas as classes patronaes e operarias, que, no território nacional, exercerem profissões identicas, similares ou connexas, e que se organisarem em sindicatos, independentes entre si, mas subordinada a sua constituição ás seguintes condições:

- a) reunião de, pelo menos, 30 associados de ambos os sexos, maiores de 18 annos;
- b) maioria, na totalidade dos associados, de dois terços, no minimo, de brasileiros natos ou naturalisados;
- c) exercicio dos cargos de administração e de representação, confiado á maioria de brasileiros natos ou naturalisados com 10 annos, no mínimo, de residencia no paiz, só podendo ser admittidos estrangeiros em numero nunca superior a um terço e com residencia effectiva no Brasil de, pelo menos, 20 annos;
- d) mandato annual em taes cargos, sem direito a reeleição;
- e) gratuidade absoluta dos serviços de administração, não podendo os directores, como os representantes dos syndicatos, das federações e das confederações, accumular os seus cargos com os que forem remunerados por qualquer associação de classe;
- f) abstenção, no seio das organizações syndicaes, de toda e qualquer propaganda de ideologias sectarias, de character social, politico ou religioso, bem como de candidaturas a cargos electivos, extranhos á natureza e finalidade das associações.

Art. 2º Constituidos os syndicatos de accordo com o artigo 1º, exige-se, para serem reconhecidos pelo Ministério do Trabalho, Industria e Commercio e adquirirem, assim, personalidade Juridica, tenham approvados pelo Ministerio os seus estatutos, acompanhados de copia authentica da acta de installação e de uma relação do numero de socios, com os respectivos nomes, profissão, idade, estado civil, nacionalidade, residencia e logares ou empresas onde exercerem a sua actividade profissional.

§ 1º Dos estatutos devem expressamente constar: os fins da associação; o processo de escolha, as attribuições e os motivos de perda de mandato dos seus directores; os direitos e deveres dos socios, a fôrma de constituição e administração do patrimonio social; o destino que se deve dar a este, quando por exclusiva deliberação dos socios, se dissolver a associação; as condições em que esta se extinguirá, além de outras normas de fundamento.

§ 2º As alterações introduzidas nos estatutos não vigorarão emquanto não forem approvadas pelo ministro do Trabalho, Industria e Commercio.

Art. 3º Poderão os syndicatos, em numero nunca inferior a tres, formar, no Districto Federal, em cada Estado, e no Territorio do Acre, uma federação regional, com séde nas capitaes, e, quando se organizarem, pelo menos, cinco federações regionaes, poderão ellas formar uma confederação, com séde na Capital da Republica. Denominar-se-á- *Confederação Brasileira do Trabalho* - a que se constituir por federações operarias, e *Confederação Nacional da Industria e Commercio* - a que se constituir por federações patronaes.

1º Para estudo mais amplo e defesa mais eficiente dos seus interesses, é facultado aos sindicatos de profissões idênticas, similares ou conexas formarem as suas federações de classe, independentes entre si, com sede na Capital da República, e agindo sempre em entendimento com a respectiva confederação sindical.

§ 2º As federações e confederações só se poderão constituir e funcionar depois que forem os seus estatutos aprovados pelo ministro do Trabalho, Indústria e Comércio.

Art. 4º Os sindicatos, as federações e as confederações deverão, anualmente, até o mez de março, enviar ao Ministério do Trabalho, Indústria e Comércio relatório dos acontecimentos sociais, do qual deverão constar, obrigatoriamente, as alterações do quadro dos socios, o estado financeiro da associação, modificações que, porventura, tenham sido feitas nos respectivos estatutos, além de factos que, pela sua natureza, se possam prender a dispositivos do presente decreto.

Art. 5º Além do direito de fundar e administrar caixas beneficentes, agências de collocação, cooperativas, serviços hospitalares, escolas e outras instituições de assistência, os sindicatos que forem reconhecidos pelo Ministério do Trabalho, Indústria e Comércio serão considerados, pela colaboração dos seus representantes ou pelos representantes das suas federações e respectiva Confederação, órgãos consultivos e técnicos no estudo e solução, pelo Governo Federal, dos problemas que, economicamente e socialmente, se relacionarem com os seus interesses de classe.

Paraphrased unico. Quer na fundação e direcção das instituições a que se refere o presente artigo, quer em defesa daquelles interesses perante o Governo, sempre por intermedio do Ministério do Trabalho, Indústria e Comércio, é vedada a interferencia, sob qualquer pretexto, de pessoas estranhas ás associações.

Art. 6º Ainda como órgãos de colaboração com o Poder Publico, deverão cooperar os sindicatos, as federações e confederações, por conselhos mixtos e permanentes de conciliação e de julgamento, na applicação das leis que regulam os meios de dirimir conflictos suscitados entre patrões, operarios ou empregados.

Art. 7º Como pessoas jurídicas, assiste aos sindicatos a faculdade de firmarem ou sancionarem convenções ou contractos de trabalho dos seus associados, com outros sindicatos profissionais, com empresas e patrões, nos termos da legislação, que, a respeito, for decretada.

Art. 8º Poderão, igualmente, os sindicatos pleitear perante o Ministério do Trabalho, Indústria e Comércio:

a) medidas de protecção, auxilios, subvenções, para os seus institutos de assistência e de educação, já existentes ou que se venham a crear;

b) a criação, pelo Governo da Republica, ou por colaboração deste e dos Governos estaduais, de serviços de assistência social que, por falta de recursos, não puderem ser instituidos ou mantidos pelos sindicatos;

c) a regularisação 11e horas de trabalho, em geral, e, em particular, para menores, para mulheres e nas industrias insalubres;

d) melhoria de salarios e sua uniformisação, em egualdade de condições, para ambos os sexos; fixação de salarios minimos para trabalhadores urbanos e ruraes;

e) regulamentação e fiscalisação das condições hygienicas do trabalho em fabricas, em officinas, em casas de commercio, usinas e nos campos, tendo-se em conta a localisação, natureza e aparelhagem tecnica das industrias, sobretudo quando offerecerem perigo á saude e á segurança physica e mental dos trabalhadores, ou quando, tendo-se em vista o sexo, a idade e a resistencia organica dos mesmos, se lhes difficultrar ou reduzir a capacidade productiva, pelo uso de machinismos deficientes ou inadequados, ou por má distribuição ou má divisão do trabalho;

f) medidas preventivas ou repressivas contra infracções de leis, decretos e regulamentos que



prescreverem garantias ou direitos ás organizações syndicaes.

Art. 9º Scindida uma classe e associada em dous ou mais syndicatos, será reconhecido o que reunir dous terços da mesma classe, e, si isto não se verificar, o que reunir maior numero de associados.

Parapho unico .Ante a hypothese de preexistirem uma ou mais associações de uma só classe e pretenderem adoptar a fórmula syndical, nos termos deste decreto, far-se-á o reconhecimento, de accordo com a formula estabelecida neste artigo.

Art. 10. Além do que dispõe o art. 7º, é facultado aos syndicatos de patrões, de empregados e de operarios celebrar, entre si, accordos e convenções para defesa e garantia de interesses reciprocos, devendo ser taes accordos e convenções, antes de sua execução, ratificados pelo Ministerio do Trabalho, Industria e Commercio.

Art. 11 Na tecnologia. juridica do presente decreto, não ha distincção entre empregados e operarios, nem entre operarios manuaes e operarios intelletuaes, incluindo-se, entre estes, artistas, escriptores e jornalistas que não forem commercialmente interessados em empresas theatraes e de publicidade.

Parapho unico. Não entram na classe de empregados:

a) os empregados ou funcionarios publicos, para os quaes, em virtude da natureza de suas funcções, subordinadas a principios de hierarchia administrativa, decretará o Governo um estatuto legal;

b) os que prestam serviços domesticos, o qual obedecerá a regulamentação á parte

Art. 12. O operario, o empregado ou patrão, que pertencer a um syndicato reconhecido pelo Ministerio do Trabalho, Industria e Commercio, não poderá, sob pena de ser excluido, fazer parte de syndicatos internacionaes, como só poderão as organizações de classe federar-se com associações congengeres, fóra do territorio nacional, depois de ouvido o ministro do Trabalho, Industria e Commercio.

Art. 13. E' vedada aos patrões ou empresas despedir, suspender e rebaixar de categoria, de salario ou de ordenado o operario ou empregado, pelo facto de associar-se ao syndicato de sua classe, ou por ter, no seio do mesmo syndicato, manifestado idéas ou assumido attitudes em divergencia com os seus patrões.

§ 1º No caso de demissão, ao operario ou empregado será paga indemnisação correspondente ao salario ou ordenado de seis mezes; no caso de suspensão, até 30 dias, ao salario ou ordenado de dous mezes, indemnisação esta que será mensalmente mantida emquanto perdurar a suspensão; no caso de rebaixamento de categoria, de salario ou de ordenado, prevalecerá o criterio adoptado para as suspensões, impostas taes penas pela autoridade competente, com recurso para o ministro do Trabalho, Industria e Commercio.

§ 2º Em se tratando de operario ou empregado garantido pelo direito de vitaliciedade, pagar-se-á ao que for demittido uma quantia correspondente a cinco annos de salario ou de ordenado, e ao que for rebaixado de categoria, ou sofrer reduccão de salario ou ordenado, uma quantia correspondente a tres annos, depois do competente processo administrativo.

§ 3º Para os effeitos do presente artigo, ficam abolidas as demissões, suspensões e outras penas que, sob qualquer pretexto, forem impostas em virtude de "notas secretas" ou de qualquer processo que prive o operário ou empregado de meios de defesa

Art. 14. Sem motivos que plenamente o justifiquem, e a juizo do ministro do Trabalho, Industria e Commercio, não poderão ser transferidos para logares ou misteres que difficultem o desempenho de suas funcções os operarios e empregados eleitos para cargos de administração ou de representação nos syndicatos, nas federações, nas confederações, nas caixas de aposentadoria e pensões, junto ao Ministerio do Trabalho, Industria e Commercio, em qualquer dos seus departamentos ou nos institutos que lhe forem subordinados.

Parapho unico. Si a transferencia for voluntariamente aceita ou solicitada pelo operario ou empregado, perderá elle o mandato, desde que o seu afastamento da actividade do cargo ultrapasse o periodo de seis mezes.

Art. 15. Terá o Ministerio do Trabalho, Industria e Commercio, junto aos syndicatos, ás federações e confederações, delegados com a faculdade de assistirem ás assembléas geraes e a obrigação de, trimestralmente, examinarem a situação financeira dessas organizações, communicando ao Ministerio, para os devidos fins, quaesquer irregularidades ou infracções do presente decreto.

Art. 16. Salvo os casos previstos nos §§ 1º e 2º do artigo 13, o não cumprimento dos dispositivos deste decreto será punido, conforme o character e a gravidade de cada infracção, e por decisão do Departamento competente do Ministerio do Trabalho, Industria e Commercio, com multas de 100\$000 (cem mil réis) a 1 :000\$000 (um conto de réis), fechamento do syndicato, da federação ou da confederação, até seis mezes, destituição da directoria ou sua dissolução definitiva.

§ 1º Em qualquer hypothese será admittida a defesa da directoria ou da associação por intermedio dos seus representantes, e, si os infractores forem esses mesmos representantes, poderão elles defender-se em causa propria.

§ 2º. Da decisão do Departamento caberá recurso para o ministro, mas sem effeito suspensivo, e, si a pena for de multa, com prévio deposito em cofre publico, mediante guia do mesmo Departamento.

§ 3º Si a pena consistir na destituição da directoria, nomeará o ministro um delegado, que dirigirá a associação até que, no prazo maximo de 60 dias, em assembléa geral, por elle convocada e presidida, sejam eleitos novo directores

Art. 17. As multas não pagas administrativamente, inclusive as indemnizações a que alludem os §§ 1º e 2º do artigo 13, serão cobradas pela Justiça Federal, instruindo-se as, autoridades competentes com os necessarios documentos, para que procedam como nos executivos fiscaes.

Art. 18. De todos os actos tidos por lesivos de direitos ou contrarios ao presente decreto, emanados das directorias ou de assembléas geraes, caberá sempre recurso para o ministro do Trabalho, Industria e Commercio, podendo ser interposto por qualquer associado em pleno goso dos seus direitos syndicaes

Art. 19. Quando a caixa de uma organização syndical registrar quantia superior a 2 :000\$, em dinheiro ou em apolices, será, de dous em dous mezes, recolhido o excedente desta quantia ao Banco do Brasil ou ás suas agencias

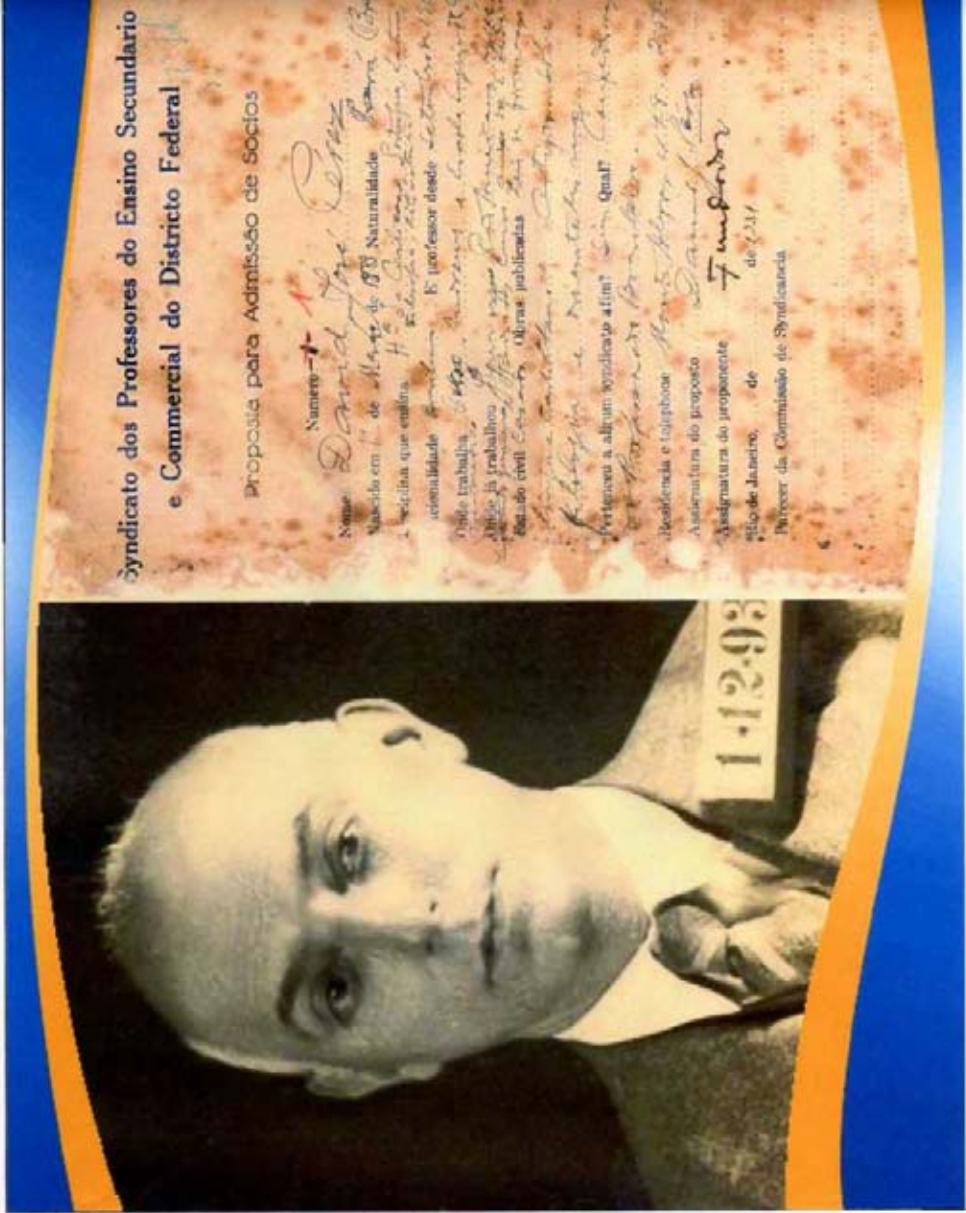
Art. 20. Quando se dissolver uma associação, já em virtude de pena imposta nos termos deste decreto, já por se terem reduzido a menos de trinta os seus associados, ou por circunstancias não previstas nos estatutos, será, a criterio do ministro, destinado o seu patrimonio a institutos de assistencia social

Art. 21. Revogam-se as disposições em contrario

Rio de Janeiro, 19 de março de 1931, 110º da Independencia e 43º da Republica.

GETULIO V ARGAS.  
*Oswaldo Aranha*  
*Lindolfo Collor.*

**ANEXO 6 – FILIAÇÃO E FOTO DE UM DOS FUNDADORES DO SINPRO-  
RIO, DAVID JOSÉ PÉREZ**



ANEXO 7- ESTABELECIMENTOS DE ENSINO PARTICULAR, RJ (1931-1948)

RELAÇÃO DOS ESTABELECIMENTOS PARTICULARES DE ENSINO SECUNDÁRIO  
SOB INSPEÇÃO FEDERAL - RIO DE JANEIRO

	<u>1931</u>	<u>1937</u>	<u>1948</u>
	—	—	Acadêmico, ginásio
Acioli, colégio		Acioli, colégio	—
Aldridge, colégio		Aldridge, colégio	—
Americano, colégio		Americano, colégio	—
Andrews, curso		Andrews, curso	Andrews, colégio
Anglo-Americano, colégio		Anglo-Americano, colégio	Anglo-Americano, colégio
Anglo-Brasileiro, colégio		Anglo-Brasileiro, colégio	—
Arte e Instrução, ginásio		Arte e Instrução, ginásio	Arte e Instrução, ginásio
Assunção, colégio		Assunção, colégio	Assunção, colégio
—		—	Ateneu Brasileiro, ginásio
—		—	Ateneu São Luis, colégio
Batista, colégio		Batista, colégio	Batista, colégio
—		—	Batista Brasileiro, ginásio
—		—	Barão de Mesquita, ginásio
—		Benet, colégio	Benet, colégio
—		—	Brasileiro, ginásio
Brasileiro de São Cristóvão, escola		Brasileiro de São Cristóvão, escola	Brasileiro de São Cristóvão, escola
—		—	Brasil América, ginásio



—	Levergé, instituto	Levergé, ginásio
—	—	Luiza de Castro, ginásio
—	—	Lutécia, colégio
—	—	—
Madureira, ginásio		
Mallet Soares, colégio	Mallet Soares, colégio	Mallet Soares, colégio
—	—	Manuel Machado, ginásio
—	—	Maranhão, ginásio
—	—	Marcílio Dias, ginásio
—	—	Marechal Hermes, ginásio
—	—	Maria Raithe, ginásio
—	—	Mariz e Barros, ginásio
—	—	Melo e Souza, ginásio
—	Metropolitano, ginásio	Metropolitano, colégio
—	—	Menino Jesus, ginásio
Meyer, colégio	Meier, ginásio	Central do Brasil, ginásio
Nacional, colégio	Nacional, colégio	—
—	—	N. <sup>a</sup> Sra. de Misericórdia, ginásio
—	—	N. <sup>a</sup> Sra. de Lourdes, ginásio
—	—	N. <sup>a</sup> Sra. de Nazaré, ginásio
—	—	N. <sup>a</sup> Sra. Rainha dos Corações, ginásio
—	—	Notre Dame, colégio
—	Notre Dame de Sion, colégio	Notre Dame de Sion, colégio
Ottati, colégio	Ottati, colégio	Ottati, colégio
—	Osório, fundação	—
Paula Freitas, colégio	Paula Freitas, colégio	Paula Freitas, colégio

—	—	Paiva e Souza, colégio
—	—	Padre Antonio Vieira, colégio
—	—	Penha, ginásio
—	—	Pedro I, colégio
Pio-Americano, ginásio	Pio-Americano, ginásio	Pio-Americano, colégio
Piedade, ginásio	Piedade, ginásio	Piedade, ginásio
Pritaneu Militar	Pritaneu Militar	—
Rabello, instituto	Rabello, instituto	Rabello, colégio
Rezende, colégio	Rezende, colégio	Rezende, colégio
—	Regina Coeli, colégio	Regina Coeli, colégio
—	—	Republicano, ginásio
—	—	Rio de Janeiro, ginásio
—	—	Rui Barbosa, ginásio
—	—	Santa Teresa, ginásio
Sta. Teresa de Jesus, col. da Comp.	Sta. Teresa de Jesus, col. da Comp.	Sta. Teresa de Jesus, col. da Comp.
—	—	Santa Rosa, ginásio do instituto
—	—	Sta. Rosa de Lima, ginásio
—	Santa Cecília, colégio	Santa Cecília, colégio
—	—	Santa Marcelina, ginásio
—	Santa Dorotéia, ginásio	Santa Dorotéia, ginásio
Santo Inácio, colégio	Santo Inácio, colégio	Santo Inácio, colégio
Sto. Antonio M. Zacarias, colégio	Sto. Antonio M. Zacarias, colégio	Sto. Antonio M. Zacarias, colégio
Santo Amaro, colégio	Santo Amaro, colégio	Santo Amaro, colégio
Santos Anjos, colégio	Santos Anjos, colégio	Santos Anjos, colégio

—	—	Santo Agostinho, ginásio
—	Sacre-Coeur, colégio	Sacre-Coeur, colégio
ur de Marie, colégio	Sacré-Coeur de Marie, colégio	Sacré-Coeur de Marie, colégio
, ginásio	São Bento, ginásio	São Bento, ginásio
—	—	São Cristóvão, ginásio
—	—	São Francisco de Sales, ginásio
, colégio	São José, colégio	São José, colégio
—	São Marcelo, colégio	São Marcelo, colégio
—	—	São Luis, ginásio
, colégio	São Paulo, colégio	São Paulo, colégio
ite, colégio	Silvio Leite, colégio	—
—	—	Silveira da Mota, ginásio
rques, colégio	Souza Marques, colégio	Souza Marques, colégio
—	—	Stella Maris, ginásio
de Preparatórios,	Superior de Preparatórios instituto	MABE, colégio da
—	—	Sul Americano, ginásio
—	—	Talmud Torah, ginásio
—	Tijuca-Uruguai, ginásio	Tijuca-Uruguai, ginásio
—	—	Todos os Santos, ginásio
—	—	Vasco da Gama, ginásio
z, ginásio	Vera Cruz, ginásio	Vera Cruz, ginásio
tembro, colégio	28 de Setembro, ginásio	28 de Setembro, colégio
—	—	Vladimir Mata, ginásio

estabelecimentos que funcionavam com diferentes departamentos (feminino, masculino, misto) como o La-Fayette ou com internato e externato como o São José só foram computados uma vez..

Diário Oficial, junho e agosto de 1931; 23/04/1937 e 04/06/1937; Ministério da Educação e Saúde, O Ensino Superior e Médio no Brasil, INEP, 1949.



## ANEXO 8 - DIRETORIAS DO SINPRO-RIO (1931-1949)

### CONSELHOS E DIRETORIAS DO SINDICATO DOS PROFESSORES

31/05/1931<sup>1</sup> a 05/07/1931

#### Diretoria Provisória<sup>2</sup>

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

05/07/1931<sup>3</sup> a 11/06/1932

#### Conselho Diretor

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

#### Diretoria<sup>4</sup>

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

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

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

11/06/1932<sup>7</sup> a 12/06/1933

#### Conselho Diretor

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

#### Diretoria<sup>8</sup>

Presidente: Cornélio Fernandes

Vice-Presidente: José Veríssimo

Secretário Geral: Pedro Coutinho Filho

1º Secretário: Armando Castro

2º Secretário: Afro Amaral Fontoura

1º Tesoureiro: Jurucey Veiga

2º Tesoureiro: Argemiro Fialho

Comissão de Finanças: A. Chiarappa, M. Creten, A. Sobral

Comissão de Sindicâncias: Bias Farias, M. Baptista, Octávio Vinelli

12/06/1933<sup>9</sup> a 02/06/1934

#### Conselho Diretor

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

nandes, David Pérez\*, Gilberto C. de Sá, Jonas Corrêa Filho\*, José Veríssimo da Costa Pereira, Luiz Ribeiro, Mario Saboya, Nicanor Lengruber, Pedro Coutinho Filho, Rodolpho Coutinho.

\* Estes conselheiros afastaram-se pouco depois pois seus nomes já não constam do boletim de 20 de setembro de 1933; em seus lugares aparecem Adalberto Pizarro Loureiro, Eurico Alves, Francisco Guimarães, Juvenal Mesquita, Miguel Arthur Chiarappa e Octávio Vinelli.<sup>10</sup>

#### Diretoria

Presidente: Luis Bastos Ribeiro

Vice-Presidente:

Secretário-Geral: Carlos Nogueira Branco

1º e 2º Secretários:

1º Tesoureiro: Nicanor Lengruber

09/06/1934<sup>11</sup> a 15/11/1935

Obs.: a duração superior a um ano foi consequência da Assembléia de 8 de junho de 1935 que, considerando que os novos Estatutos (aprovados em janeiro de 1935) ainda não estavam oficialmente reconhecidos, deliberou prorrogar o mandato do Conselho e eleger uma Junta Administrativa para dirigir o Sindicato.<sup>12</sup>

#### Conselho Diretor

Adalberto Pizarro Loureiro, Affonso Varzea, Álvaro Maia, Agui-naldo Pinheiro, Amandio Sobral, Carlos Branco, Cesar Dacorso Neto\*, Eurico Moreira, Frederico J. de Souza Rangel, José Aguirre, José V. da Costa Pereira, Luis Ribeiro, Manoel Paulo Filho, Mecenas Pereira Dourado\*, Mozart de A. Rodrigues, Nelson Maria-no Costa, Nicanor Lengruber, Pedro Souza Braga, Rodolpho Coutinho, Van Acker Leon.

\* A Assembléia de 28 de outubro de 1934 deliberou a perda de mandato destes dois conselheiros que foram substituídos por Paschoal Lemme e Jairo Antunes.

15/06/1934 a 08/06/1935

#### Directoria<sup>13</sup>

Presidente: Manoel Paulo Filho  
Vice-Presidente: Rodolpho Coutinho  
Secretário-Geral: Mozart Rodrigues  
1º Secretário: Nelson Mariano Costa  
2º Secretário: José Aguirre  
1º Tesoureiro: Fredrico Rangel\*  
2º Tesoureiro: Van Acker Leon

\* Renunciou e foi substituído por José Aguirre que cedeu a segunda secretaria para Igenes de Almeida Rodrigues.<sup>14</sup>

08/06/1935 a 15/11/1935

#### Junta Administrativa<sup>15</sup>

Presidente: Luis Ribeiro\*  
Secretário-Geral: Aguinaldo Pinheiro  
Secretário-Adjunto: Leo Esposel  
Tesoureiro: Azair J. Leal  
Bibliotecário: Raul Penido Filho

\* Possivelmente não chegou a assumir o cargo pois Aguinaldo Pinheiro ocupou a presidência pelo menos desde 20 de julho de 1935, inicialmente como interino e depois da licença de Ribeiro como efetivo; Esposel passou a ocupar a secretaria geral entrando Gilberto Crochratt de Sá como secretário-adjunto.<sup>16</sup>

15/11/1935<sup>17</sup> a 09/02/1936

Obs.: A curtíssima trajetória deste Conselho resultou da grave crise do Sindicato nas sequências dos acontecimentos políticos de novembro de 1935.

#### Conselho Deliberativo<sup>18</sup>

Adalberto Pizarro Loureiro, Aguinaldo Pinheiro, Anibal Nogueira, A. Figueira de Almeida, Antonio Traverso, Azair J. Leal, Carlos Nogueira Branco, David Pérez, Deocleciano Rocha Filho, Emmanuel A. Martins, Eurico Alves, Floriano Araújo Goes, Francisco Valle Freitas Lima, Gilberto C. de Sá, Ismael França Campos, Joatur P. Bueno, José Veríssimo da C. Pereira, Jurucey C. Veiga, Léo Esposel, Van Acker Leon, Luis Ribeiro, Marcos E. dos Santos, Maria de Lourdes Nogueira, Nelson Feital Vieira, Nicanor Lengruber, Oku Martins Pereira, Raul Penido Filho, Rodolfo Coutinho, Salvador C. de Oliveira, Jairo Antunes.

#### Comissão Executiva<sup>19</sup>

Presidente: Carlos Nogueira Branco  
Vice-Presidente: David José Pérez  
Secretário-Geral: Adalberto Pizarro Loureiro  
1º Secretário: Léo Esposel  
2º Secretário: Francisco Freitas Lima  
1º Tesoureiro: Jurucey de Carvalho Veiga  
2º Tesoureiro: Nelson Feital Vieira  
Bibliotecário: Ismael de França Campos  
Procuradores: Antonio Traverso e Gilberto C. de Sá  
Comissão de Finanças: Eurico Alves, Nicanor Lengruber e Rodolpho Coutinho  
Comissão de Sindicâncias: José Veríssimo, Aguinaldo Pinheiro e Deocleciano Rocha Filho  
Comissão de Publicidade e Propaganda: Gilberto C. de Sá, Francisco V. de F. Lima e Raul Penido  
Comissão Cultural: José Veríssimo, Luis Ribeiro e Floriano de Araújo Goes

Obs.: Branco renunciou na sessão do Conselho em 29/01/1936 acompanhado de quase toda a Comissão Executiva; Pérez renunciou em 3 de fevereiro<sup>20</sup>, Jurucey e Gilberto na Assembléia de 09/02/1936.

09/02/1936<sup>21</sup> a 09/06/1937

Junta Administrativa

Pizarro Loureiro e Luis Ribeiro

09/06/1937<sup>22</sup> a 20/07/1938

Junta Governativa

Presidente: Luis Ribeiro

Secretário-Geral: João da Motta Paes

Procurador: Carlos Branco

20/07/1938<sup>23</sup> a 31/08/1940

Conselho Consultivo

Albérto Carneiro Leão, Antonio Klaus, Arcilio Papini, Celso Garcia, João da Motta Paes, Jorge Coutinho, Nicanor Lengruber, Saldanha Marinho Diniz, Taciél Syleno, Theodomiro Rothier Duarte.

Obs.: Na Assembléia de 17/12/1938 o Conselho foi completado: Alcebiades Delamare N. da Gama, André Dumortout, Augusto Rainha, Carlos Américo Barbosa de Oliveira, Celso Honório de Souza, Domicio Barros, Everardo A. Backeuzer, Francisco do Valle Freitas Lima, Henrique de Paules, José Augusto Gonçalves, José Bittencourt Rodrigues, José Hernani de Lima, Luis Nogueira da Gama, Nelson França da Silva, Nilo Fernandes, Matheus Aleixo Lopes, Severino Silva, Serafim Lacerda, Sigismundo Carlos de Andrade, Silvio Candido Sobrinho, Wladimir Villard.<sup>24</sup>

01/07/1940 Comissão Executiva<sup>25</sup> a 1940

Presidente: Manoel Gaetano Sipaúba  
Secretário: Anibal Espinheira  
Tesoureiro: Alfredo de Oliveira Pereira

Obs.: Em 17/12/1938 a Executiva foi completada: Silvio Alvim Botelho, Petrônio Motta, Otacilio Rainho da Silva Carneiro, Jorge Kubrusly, Theodomiro Rothier Duarte, Abdias Silva, José de Almeida Barreto (não há referências dos cargos ocupados).

31/08/1940<sup>26</sup> a 30/10/1943

Suple Comissão Executiva<sup>27</sup>

Presidente: Petrônio Motta  
Secretário: Abdon Monteiro de Lima  
Tesoureiro: Abdias Silva  
2º Secretário: Theodomiro Rothier Duarte  
Procurador: Celso Honorio de Souza

Obs.: O "Imparcial" de 11/12/1940 aponta José de Almeida Barreto como vice-presidente.

30/10/1943<sup>28</sup> a 01/07/1944

Junta Governativa

Presidente: Elpidio Pimentel  
Secretário: Pilades Gama  
Tesoureiro: Bayard Boiteux  
Delegado do MTIC: Mozart Sampaio Fortuna

01/07/1944<sup>29</sup> a novembro de 1946

Comissão Executiva

Presidente: Wladimir Villard  
Vice-Presidente: Albérico Diniz Gonçalves  
1º Secretário: Brasiliano Santana  
2º Secretário: José Henrique da Mata  
Tesoureiro: Euler Gomes Jardim  
Procurador: Ney Cidade Palmeiro  
Suplentes : David Pérez, Antonio Alves Dumont, Alirio Reveilleau, Alvaro Kilkerry, Antonio Kubrusly e Plinio Fernandes Bastos  
Conselho Fiscal: David Pena Aarão Reis, Luis Augusto P. Victória, Aristeu Carneiro da Silva  
Suplentes: Antonio Mario Barreto, Déborah Lago de Toledo Fonseca, Zacarias Antônio de Carvalho Batalha.

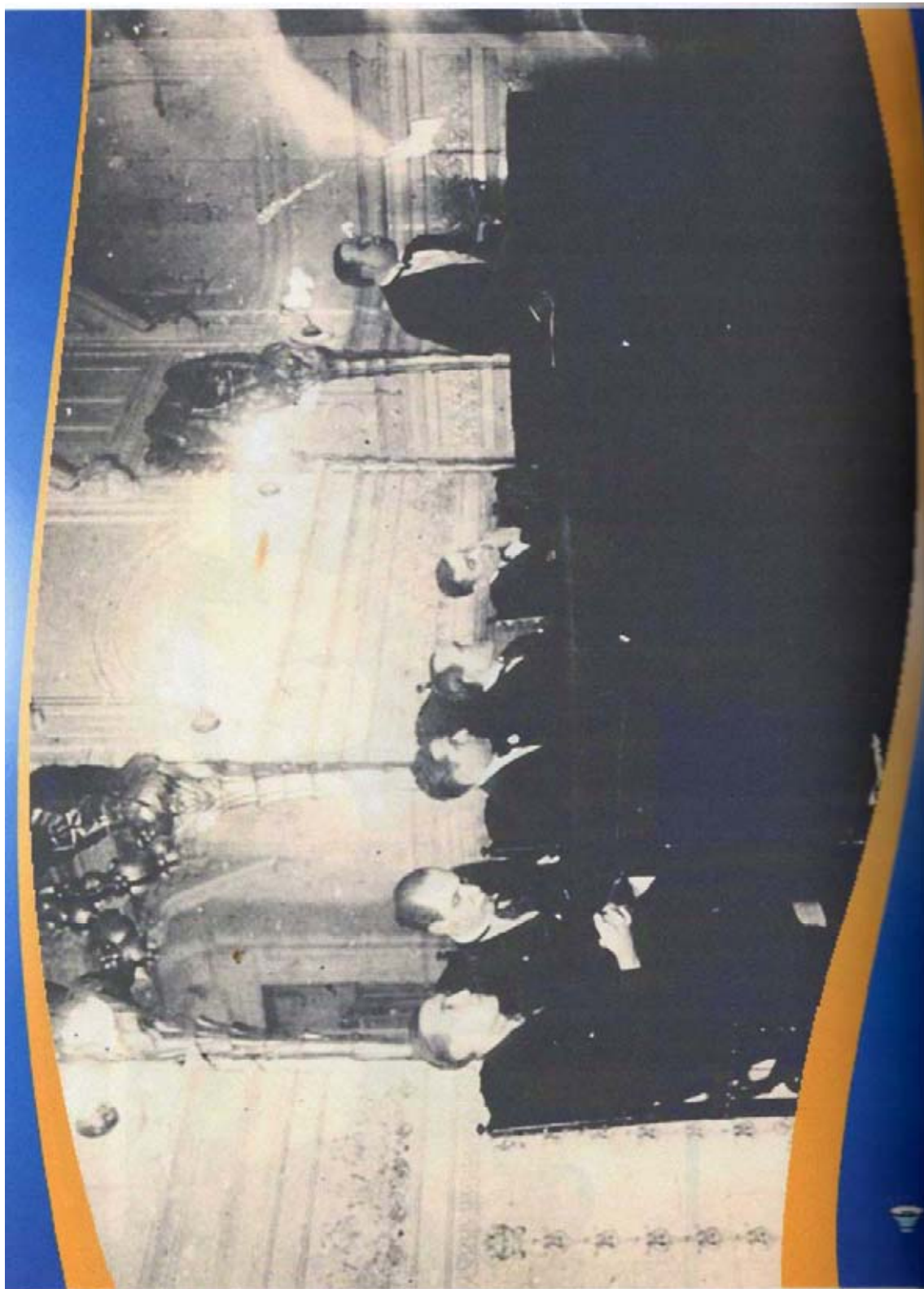
Novembro de 1946<sup>30</sup> a 1949

Comissão Executiva

Presidente: Brasiliano Santana  
Vice-Presidente: David Pérez  
1º Secretário: José Henrique da Matta  
2º Secretário: Alyrio Reveilleau  
Tesoureiro: Alvaro Kilkerry  
Procurador: Plinio Bastos  
Conselho Fiscal: David A. Reis, Aristeu Carneiro e Déborah T. da Fonseca



**ANEXO 9 – FOTO DA PRIMEIRA DIRETORIA DO SINPRO-RIO, 1931**



**ANEXO 10 – FOTO DA DIRETORIA DO SINPRO-RIO, 1942**



**ANEXO 11 – FOTO DO SINPRO-RIO EM CAMPANHA SALARIAL, 1964**



JORNAL

DA

ASSOCIAÇÃO DOS PROFESSORES

INSTRUÇÃO E EDUCAÇÃO

SECÇÃO DOCTRINAL  
INSTRUÇÃO SECUNDARIA

Uma das causas mais influentes no pouco aproveitamento dos alumnos de instrução secundaria é por certo a falta de uma cadeira de grammatica portugueza; a approvação d'este exame seria o preparatorio indispensavel para a frequencia das aulas do lycêu.

Todos sabem por experiencia que rarissimos, e podemos afirmar quasi de positivo que nenhuns são os alumnos, que obtendo approvação no exame d'instrução primaria fiquem com a somma de conhecimentos necessarios da lingua materna para poderem sem difficuldade construir os auctores estrangeiros; e se esta verdade é de todos bem conhecida não são menos notorias as causas que para isso concorrem.

O quadro das disciplinas a que são obrigados a satisfazer os examinandos está realmente ampliado de mais, e sendo certo que exames na generalidade são muito menos rigosos na analyse grammatical do que nas outras materias, os professores particulares curam mais diligentemente de preparar os alumnos n'estas do que naquella; e ainda que o examinando fique reprovado lá se apresenta no anno seguinte no mesmo estado; isto é, fraco, fraquissimo no estudo de que tem a tirar mais partido para o futuro.

Restrinjamos a questão.

Admittam-se os exames como geralmente são feitos, concedemos, mas não se permita a admissão do alumno approvado á frequencia de aulas, onde a explicação das disciplinas suppõe os principios geraes e mesmo particulares da grammatica portugueza que elles por certo, com rarissimas excepções, não possuem.

A creação d'esta cadeira em cada um dos lycêus encaramol-a como de grande utilidade, e traz consigo outra vantagem:

Os exames de instrução primaria até ao presente tem sido feitos pelos professores do lycêu, o que sem duvida apresenta uma difficuldade, e é a seguinte:

A linguagem de que os professores de instrução secundaria se servem na parte doctrinal aos seus alumnos é mui diversa da que por necessidade empregam os professores de instrução primaria; estes supportam o trabalho mais penoso, e aquelles pelas razões que acima apontámos, consideram-se delle dispensados.

Os examinadores, pela maior parte, não seguindo o mesmo methodo na forma de interrogar, afastam-se involuntariamente dos compendios por onde os alumnos aprenderam, é recebida a pergunta com alguma extranheza pelos examinandos, e o resultado immediato é uma resposta incoherente. Ora esta inconveniencia reconhecida pelo publico de ha muito, fica sanada uma vez que os exames de instrução primaria sejam feitos pelos professores respectivos; reservando-se então para os professores da secundaria a competencia dos exames da grammatica portugueza.

Assim os exames de instrução primaria que agora se admittem como preparatorio para as aulas do lycêu ficam sendo preparatorio para a aula de grammatica portugueza; e o exame d'esta será então o preparatorio d'aquellas.

O encargo de 8 ou 10 contos de réis que d'aqui resultaria para o thesouro seria uma verba com que a nação muito utilisava. Que differença entre a applicação d'esta somma com a que continuamente se está augmentando pela creação de novas cadeiras de instrução primaria, que salvo as

2.ª SERIE

excepções, são incompetentemente providas; porque com a retribuição de 225 réis diários, difficilmente se encontrará, quem cabalmente desempenhe tão ardua tarefa.

Monteiro de Campos.

## SECÇÃO INSTRUCTIVA

### INSTITUIDORES E EDUCADORES

(Continuação do n.º 10.)

#### DEVERES DO HOMEM PARA COMSIGO

*Escolha das companhias que se frequentam.*

A companhia dos homens de bem é um thesouro. (*Moralistas Orientaes*).

Nada ha mais proprio para fazer uma alma honrada, para fixar as suas incertezas, para corrigir as suas más propensões, do que o commercio dos homens de bem: seus discursos, sua presença, tem uma influencia que se faz sentir até ao fundo dos corações e supprime os preceitos. (*Moralistas antigos*).

O bom exemplo dispõe as almas para bem; espalha uma emanação animadora e salutar; é um ar melhor que torna a cada um mais são e mais forte. (*Le Brun*).

É melhor está só, do que mal acompanhado. (*Moralistas Orientaes*).

Dize-me com quem andas dir-te-hei quem é. (*Adagio Popular*).

#### BOA COMPANHIA

Um poeta persa, \* \* \* \* exprime por este lindo apologo, qual é sobre o homem a feliz influencia da companhia dos homens de bem.

Passeava, diz elle; vejo aos meus pés uma folha murcha, que exhalava um cheiro mau. Levanto-a e cheiro-a com delicias. «Tu que exhalas tão suaves perfumes, lhe digo, és tu a rosa?»

Não, me respondeu ella, não sou a rosa, mas tenho vivido alguns tempos com ella; d'ahi vem o doce perfume que espalho. (Saadi, poeta que florescia no seculo XIII.)

#### MÁ COMPANHIA.

Um philosopho encontrou um mancebo acompanhado de um dos seus companheiros conhecido pela sua devassidão. O mancebo teve vergonha de ser visto em tão má companhia, e corou: Coragem, meu menino! lhe disse o sabio; gosto de ver em ti este signal de vergonha. Mas quanto seria melhor andar com pessoas cuja companhia não te pode fazer corar.

Funestos effeitos das más companhias sobre a mocidade.

Um menino chamado Jacquol, tinha tido a infelicidade de perder o seu pai. Tinha então perto de quatorze annos. Se o seu pai tivesse vivido o impediria de frequentar a má companhia; mas sua mãe não podia vigial-o tão perto. Ella lhe tinha expressamente prohibido de ir a uma estalagem que se achava na extremidade da aldeia. Ella tinha bastante razão de lh'o prohibir, porque havia nesta estalagem meninos mal criados e viciosos.

Um dia, Jacquol, esquecendo-se das prohibições de sua mãe, approximou-se d'esta estalagem. Olhando para o pateo viu um postilhão e um moço de cocheira, ambos um pouco mais velhos do que elle, os quaes jogavam com soldos a cunhos ou cruces.

Elle ouviu o moço da cocheira que dizia jogando; Eu não tinha senão um soldo quando comecei, agora tenho oito. E elle fazia soar o dinheiro no bolso.

Jacquol tinha então no seu bolso um soldo que sua mãe lhe tinha dado. Elle sentiu um violento despejo de ir jogar com estes dois mancebos.

No momento da entrada no pateo, deteve-se: Lembrou-se que sua mãe lhe tinha prohibido de ir a esta estalagem, e que lhe tinha tambem prohibido jogar a dinheiro.

Mas a tentação foi mais forte do que a sua vontade.

Elle se adiantou pois e propoz ao moço da cocheira jogar com elle. O moço consentiu; e Jacquol, depois de ter jogado duas horas, achou ter ganho tres soldos. Empregou o seu dinheiro em comprar cejas. Assentou-se para as comer á sua vontade sobre o banco da estalagem. Em quanto comia ouviu o postilhão e o moço da cocheira a conversar um com outro: Seus juramentos grosseiros e suas gritarias lhe mettiam medo, e lhe causavam desgosto; porque ainda se não tinha tornado mau. Mas pouco a pouco se acostumou á sua linguagem e ás suas maneiras, e as imitou.

Quasi todos os dias, em lugar de ir á escola voltava ao pateo da estalagem, e ali ficava horas inteiras. O vicio bem depressa deixou de o assustar; acostumou-se a jogar, a mentir, e a jurar. A' noite dizia á mãe que tinha ido á escola, e no dia seguinte dizia ao mestre que tinha ajudado sua mãe no seu trabalho.

Para remate de infelicidade ligou-se, intimamente com o rapaz, que tinha jogado

com elle a primeira vez; era mau individuo, capaz de tudo.

A' força de jogar com elle, Jacquol lhe devia tres francos; era para elle uma somma muito consideravel. O rapaz queria o seu dinheiro, para ir no dia seguinte a uma festa n'uma aldêa visinha, onde esperava divertir-se. Queria levar alli Jacquol; mas faltava-lhe dinheiro, e Jacquol não o tinha.

Jacquol prometteu-lhe de pedir esta quantia a um dos seus companheiros, chamado Henrique, que era o modelo de prudencia e de bom comportamento. Henrique trabalhava todas as quintas feiras n'uma fabrica; seus paes lhe cediam o dinheiro que ganhava, e elle o ajunctava com cuidado, para comprar vestidos a sua irmã para o dia em que ella fizesse a sua primeira communhão.

Jacquol pediu então tres francos a Henrique, que não lh'os quiz emprestar, porque via bem que era para fazer mau uso delles.

Voltoou todo vergonhoso para o rapaz da cocheira. Este se irou contra Jacquol. «Que-ro absolutamente que tu me pagues, lhe disse; se Henrique não quer emprestar-te tres francos, toma-lh'os sem que elle saiba; tu deves saber onde põe o dinheiro. Toma tres peças de um franco, e depois d'amanhã tu os enviarás ao mesmo lugar; porque n'esta festa nós jogaremos, ganharemos, estou certo d'isso.

Esta proposição causou horror a Jacquol; «sim, sem duvida, sei onde Henrique põe o seu dinheiro; é n'um vaso de flores, meio quebrado, no fundo da cocheira, onde dorme, perto da vacca de sua mãe; mas eu não farei o que tu me pedes; isso seria coisa horrivel.»

O rapaz escarneceu delle, e dos seus escrupulos. O desgraçado Jacquol se deixou em fim persuadir, e concordaram ambos em executar este odioso projecto na noite seguinte.

E' assim que a má companhia pôde conduzir a todas as sortes de crimes.

No meio da noite, Jacquol ouviu que se batia devagar a sua janella; era o signal concordado entre elle e o seu complice. A idéa da acção que ia commetter o fez tremer. Ficou immovel, com a cabeça escondida debaixo do cobertor, até que ouviu o segundo golpe. Então levantou-se, vestiu-se, abriu a sua janella, que estava quasi ao nivel da rua. Seu companheiro lhe disse

com uma voz baixa: «estás prompto?» Elle nada respondeu; sahiu pela janella, e seguiu o miseravel.

Chegaram á porta da cocheira; uma nuvem negra que passou sobre a lua os deixou n'uma escuridão profunda. «Onde estamos nós? Disse Jacquol, que procurava segurar seus passos, firmando-se contra o muro; onde estás tu? falla-me?» Estendeu a mão. O mau rapaz tomou esta mão na sua. «E' esta a tua mão? disse elle a Jacquol; está fria como o marmore.

Vam'o-nos d'aqui, (disse Jacquol) ainda é tempo. Não! continuou o outro, abrindo a portá, tu estás muito adiantado para recuar. «E impelliu Jacquol para a cocheira.

Jacquol estava todo tremulo; sabia muito bem onde estava o vaso de flores, e com-tudo não podia achal-o. Tremia de que Henrique despertasse; julgava continuamente ouvir na cocheira passos ou vozes, e o seu sangue se gelava nas suas veas; em fim, elle achou o vaso de flores, e o trouxe sobre á portá com todo o dinheiro que alli se achava. N'este momento a nuvem negra afastando-se deixou que a lua brilhasse com todo o seu esplendor.

(Trad.) Barrau. (Continúa.)

## ESCRITURAÇÃO MERCANTIL

POR

Mr. JACLOT,

Professor de contabilidade  
commercial

(Continuação do n.º 9)

### LICÇÃO 3.ª

DA MANEIRA DE LANÇAR AS PARTIDAS NO DIARIO, E DE AS TRANSPORTAR NO LIVRO DE RAZÃO.

Já se ensinou a regra geral a seguir para a redacção das *partidas* do *Diario*, e vem a ser noinear sempre o devedor e o credor da *somma* que prefaz o artigo; a fim de que, quando o transportemos ao *Livro de Razão*, não tenhamos mais do que levar esta *somma* ao *debito* da conta que se declarou *devedora*, e ao *credito* da que se declarou *credora*.

Tambem se disse que sempre era considerado *devedor* da *somma*, a conta que rebia o seu valor, e como *credor* a que o fornecia. Disse-se na lição antecedente que um negociante tem cinco *contas geraes* que o representam, e que é sempre uma dessas *contas*, que elle *debita* ou *credita* todas as

vezes que necessita *debitar-se* ou *creditar-se*.

Para que se possam achar com facilidade as contas *debitadas* e *creditadas* nos artigos do *Diario*, adopta-se a seguinte regra. *Começa-se o artigo pelo nome da conta* que se pretende *debitar*, colloca-se depois a preposição *a* que vai reger o nome da conta que se pretende *creditar*; isto em caracter *bastardinho*, e depois a importancia do artigo. *Segue-se o detalhe da transacção* que deverá ser expressa, nos termos mais concisos sem que se occultem as circumstancias essenciaes; e finalmente levase a *somma* fora da linha, para se *somma*rem todas as addições no fim da lauda. Cada artigo costuma ser separado por uma linha deixando um intervallo no centro para se collocar a data do artigo seguinte:

A data do primeiro artigo inscripto no *Diario* deve conter o dia, o mez, e o anno. A do primeiro artigo das outras paginas deve conter o dia e o mez, podendo dispensar-se o anno; e a dos outros artigos sómente o dia, em quanto o mez for o mesmo.

Rezumindo, devemos observar que qualquer artigo do *diario* deve conter:

- 1.º — A data.
- 2.º — O nome do devedor.
- 3.º — O do credor.
- 4.º — A importancia.
- 5.º — O detalhe.

O exemplo seguinte no modelo respectivo offerece a analyse do que levamos dicto.

*Comprei 2 pipas d'azeite a Francisco da Cunha por 360\$ rs. e no acto da compra lhe entreguei o dinheiro o que se chama comprar á vista.)*

*Analyse.*

Comprando fazendas devo debitar a conta de *Fazendas Geraes*, e desembolsando a sua importancia *deverei creditar a conta de caixa*.

MODELO.

—Lisboa 1 de novembro de 1858—	
<b>Fazendas geraes á Caixa</b>	
R.º . . . 360\$000	360\$000
Pela compra que fiz a Francisco da Cunha de pipas d'azeite R.º . . .	

Para se transportar ao *livro de Razão*, abre-se uma conta aos objectos ou ás pessoas que são *debitadas* ou *creditadas* no

*Diario*, se estas ainda não tiverem conta aberta no *livro de Razão*.

Aberta a conta pela regra ensinada na primeira lição, começa-se por lançar o artigo ao debito d'essa conta; escrevendo a data nas duas columnas da margem esquerda, o mez na primeira; e o dia na segunda; o anno escreve-se pela parte superior do mez, e não se repete.

Depois da data escreve-se em *bastardinho* ou *bastardo* o nome da conta *creditada*, precedendo-a da preposição *a*, e em muy poucas palavras o motivo do debito. Na primeira columna do lado direito escreve-se o numero do artigo do *Diario* ou o folio do *livro de Razão* onde se acha aberta a conta do credor: é finalmente nas ultima columna escreve-se a *somma*.

Depois de estar assim *debitado* o *devedor* no *livro de Razão*, escreve-se na margem esquerda do *Diario*, juncto do nome do *devedor* o folio d'essa conta no *livro de Razão*, separado por um traço horizontal, para o separar do folio da conta credora.

Tendo-se lançado o artigo ao debito do *devedor*, praticar-se-ha o mesmo processo para lançar ao credito da conta *credora*. O nome da conta *debitada* deve ser procedido da preposição *de*.

Cada artigo do *Diario* forma dois no *livro de Razão*; um da conta *debitada*, e outro da *creditada*.

O primeiro d'estes artigos comprehende

- 1.º — A data.
- 2.º — O nome do credor.
- 3.º — O detalhe.
- 4.º — O numero do artigo do *diario* ou o folio do *diario* onde o artigo se acha.
- 5.º — O folio do credor.
- 6.º — A *somma*.

O 2.º artigo comprehende:

- 1.º — A data.
- 2.º — O nome do *devedor*.
- 3.º — O detalhe.
- 4.º — O numero do artigo do *Diario*, ou o folio do *Diario*, onde o artigo se acha.
- 5.º — O folio do *devedor*.
- 6.º — A *somma* ou importancia.

Aproveitando o exemplo acima apresentamos o modelo do *livro de Razão* para as duas contas.

**SECÇÃO NOTICIOSA**

**Revista litteraria de Hespanha de 1857**

(Continuação do n.º antecedente.)

No decurso d'este anno publicou tambem Manuel Fernandes y Gonzalez um volume das suas poesias, onde se não observam rigorosamente as regras da arte, mas que tem o cunho da invenção, que sabe muitas vezes elevar-se dos assumptos mais familiares aos mais bellos episodios. Os seus versos nem sempre são mui correctos, nem a phrase a mais apropriada, mas nunca lhe falta a entoação vigorosa, que é o caracter proprio do talento d'este auctor.

Antonio de la Trueba, poeta eminentemente popular, deu á estampa em Barcellona a terceira edição do *Libro de los cantares*, e seguidamente os *Cuentos de color de rosa*, e os *Cantos infantiles*.

A forma singela e harmoniosa do romance, que este poeta dá ás suas idéas; o fim util e moral, a que ellas sempre se dirigem; e a verdade e exactidão com que descreve as scenas populares do seu paiz, tornam seus versos accessiveis, e bem quistos de todos.

Os proprios pensamentos; as phrases, os gestos, tudo em fim que caracteriza o viver de um povo nas variadas condições da sua existencia, e exprimido pelo distincto poeta com tanta naturalidade, e com tamanha dignidade, que a todos captiva e enleva.

Os seus *Cuentos de rosa*, e *Cantos infantiles*, tem, como o *Libro de los cantares*, por fim moral a regeneração do povo pela poesia. Trueba vira nas ruas de Madrid as mulheres ao meio de suas danças e folguedos cantando versos pouco instructivos e até immoraes, e tentara com seus *Cantos infantiles* substituil-os por mimosas cantatas sobre a moral e a virtude, como um salutar correctivo contra a depravação dos costumes.

Pena é, quando se volve a vista sobre as modernas produções poeticas de Hespanha, que Herreroz, Martinez de la Rosa, e Ramon Campoamor, tenham imposto silencio a suas lyras, e que Zorrilha se retirasse para o novo mundo antes de concluir suas *Lendas arabes*, e a epopea de *Granada*. Deu-nos, porém, Frontaura suas deliciosas *Horas perdidas*; e D. Carolina Coronado todas as graças da poesia meridional com a profunda melancolia dos poetas do norte no *Amor de amores*.

Talento espontaneo, Carolina Coronado, que não cede a M.<sup>me</sup> Desbordes Valmore, cujas sentidas elegias repassadas de melancolia e ternura, a França admira; brilha em seus versos com todos os primores da belleza e da forma. Sua poesia é a propria natureza transformada em sua ardente imaginação.

No genero lyrico D. Gertrudes Gomes Avellaneda toca sempre a sublime simplicidade da pura imaginação. No verdadeiro gosto classico que sabe aliar a pureza da dicção com as flores da linguagem poetica, ninguém lhe leva a primazia.

A força e energia constituem o fundo do seu caracter. Os madrigaes e idillios não estão por isso no seu gosto, como a ode que ella improvisou, como quem possui a fundo o idioma dos Riojas e Herreros. Todavia Gertudes de Avellaneda sabe tambem fazer resoar as melodias da harpa, quando dirige seus canticos ao poeta arabe, ou quando em nome da patria espargue saudades sobre o tumulo de Quintana.

O illustre poeta havia-se finado n'este mesmo anno, sua alma, porém, parecia ter inspirado aquella, que devia ser a digna interprete do profundo sentimento nacional, que tão grande perda causara, nas publicas exequias que a munificencia real fizera celebrar, como homenagem ao genio do grande poeta.

(Instituto.)

(Continúa.)

J. M. d'Abreu.

**SECÇÃO DE ANUNCIOS**

**ADVERTENCIA**

Este jornal sahe nos dias 1.º e 15 de cada mez.

Aos srs. assignantes que ainda estão em debito pela importancia dos numeros da 1.ª Serie deste Jornal roga a Redacção hajam quanto antes satisfazer os referidos debitos para que lhes não seja suspensa a remessa; servindo-se para aquelle fim, de cautelas do correio, dirigidas em carta franca de porte ou por qualquer outro meio, que melhor lhes convenha.

	Sem estampilha	Com ella
Por um anno ou 24 n.º	860	980
» semestre ou 12 »	440	500
» trimestre ou 6 »	240	270
Numero avulso.....	40	

Annuncios relativos á instrucção publica cada linha 20 rs.

Para os srs. assignantes gratis.

As assignaturas por folhas são só accites para a capital; para fóra della unicamente são admissiveis a prazos.

A Redacção annuncia as publicações litterarias, quando lhes forem enviados dois exemplares.



da miséria á completa degradação actual em que se acham.

«Custa a acreditar, dizia em 1851 lord Ashley (hoje lord Shaftesbury) na camara dos commons, até que ponto chegou em certas cidades a desmoralisação, e quanto a saúde da população tem soffrido em consequencia da accumulção dos desgraçados em quartos onde nem ao menos se pôde respirar. Em Leeds foram vistas oito pessoas dormindo na mesma cama, e trinta e uma pessoas occuparem apenas tres camas! Muitas vezes dormem no mesmo quarto vinte pessoas. Não é só em Londres que isso acontece: posso citar ainda Fulham, Maidstone, Douvres, Birmingham, Manchester, Bradford, etc., etc.»

No seu relatório sobre a instrução primaria em Londres, mr. Eugène Rendu refere com palavras sentidas as misérias dos bairros de S. Gilles e White-Chapel.

«Um dos beccos que visitei, diz elle, é o de Church-Mane, que desemboca n'uma das grandes arterias de Londres, que é Oxford-Street. No meio dessa viella nojenta, da qual se ouvem rodar as carroagens puchadas por soberbos cavallos, desci por oito ou dez degraus, até chegar aos quartos subterraneos, onde, nas duas visitas que fiz, observei o seguinte:

«Em pocilgas de dez pés quadrados, pouco mais ou menos, dormem proximadamente quarenta creaturas, homens e mulheres, rapazes e raparigas. — Os farrapos, com que de dia se cobrem, são á noite estendidos sobre camas, feitas de palha e aparas de madeira, onde se deita toda essa gente; de sorte que os corpos, mal cobertos por taes farrapos, se deixam ver em quasi toda a sua nudez, parecendo uma exposição de carne humana.

(*La Presse.*)

(*Continúa.*)

### SECÇÃO OFFICIAL

#### Instrução publica

Pelo conselho superior, estão a concurso pelo espaço de 60 dias, a começar em 27 de junho, as cadeiras de ensino primario (1.º grau) da Freguezia de Mouraz, no districto de Vizeu, (creada por decreto de 7 de julho de 1858) com o ordenado de 90\$ rs. pelo thesouro, e 20\$ rs. pela camara, dando a conta de parochia casa e mobilia.

A contar do dia 30 de julho, as cadei-

ras da Covilhã (a 2.ª) freguezia de Madeirã e Oeiros, no de Castello Branco; S. Marcos do Compo, no de Evora; Silvares, no de Ponte; freguezia de S. Lorenzo de Riba Pinhão, no de Villa Real; dando a juncta de parochia da freguezia de Madeirã casa e mobilia.

A contar do dia 4 d'agosto, as cadeiras de Cucujaes, no de Aveiro; Palmella, no de Lisboa; Passos debaixo, freguezia de Passos da Serra, no da Guarda; Athei, Cumieira, Mezão-frio, no de Villa Real; dando a juncta de parochia: a uma casa e mobilia, e a outra 5\$ para recompensa do Professor.

A contar do dia 6 d'agosto as cadeiras de Amarante, freguezia dos Barreiros, e do extinto couto de Pendurada; a cadeira da Ribeira, no de Santarem;

A contar do dia 10 d'agosto, as cadeiras para o sexo feminino (creada por decretos de 22 d'abril de 1857 e 14 d'julho ultimo) na villa de Povia de Varzim, no do Porto; freguezia de Mello, no da Guarda; dando a juncta de parochia da Povia de Varzim, e de Mello casa e mobilia para a Aula.

A contar do dia 14 d'agosto, as cadeiras de Farelães, no de Braga; Loures, e S. João da Talha, no de Lisboa; Silvares no de Castello Branco; Pedrahido e Villa Nova de Gaia (a 2.ª) no do Porto.

A contar do dia 17 d'agosto a cadeira (creada por decreto de 28 de julho) na freguezia de Quintella de Azurara, concelho de Mangualde.

A contar do dia 20 d'agosto, as cadeiras de Pedrahido, no de Braga; Carmões, Santo Quintino, Sobral de Abilheira, no de Lisboa; Abiul, Carangujeira, Marinha Grande no de Leiria; Villa Boa de Quires, com assento no logar do casal, e S. Thomé, de Negrellos, no do Porto.

A contar do dia 31 d'agosto, as cadeiras de Alemquer, Aveiros de cima Caparica, e S. Bartholomeu da Charneca, no de Lisboa; Mação, no de Santarem; Canas de Salvagosa e S. João do Monte, no de Vizeu; S. Miguel d'Acha, no de Castello Branco; Aguiar da Beira, no da Guarda;

*N.B.* Cada uma das cadeiras primarias, tem de ordenado 90\$ rs. pelo thesouro, e 20\$ rs. pela camara.



## NOVA GRAMMATICA FRANCEZA

POR  
JOÃO ANTONIO DIAS.

2.ª EDIÇÃO.

1858

Não obstante as boas grammaticas francezas introduzidas entre nós, como são a de *Noël Masperrin*, *Constancio* e outros, tivemos comtudo a fortuna de ser a nossa tão benevolamente acolhida que, em bem curto espaço de tempo, se esgotou a 1.ª edição que constou de 1:200 volumes.

Reanimado por tão feliz exito, emprendemos a nova edição, que contém além da primeira:

1.º Um fragmento historico da lingua franceza.

2.º Uma lista de nomes que varião de genero entre nós e os francezes, circumstancia assaz delicada para os que pertencem fallar e escrever correctamente a lingua franceza.

3.º As principaes regras de *Hermeneutica*, sem o conhecimento das quaes ninguém pode traduzir com segurança.

4.º Finalmente, varias regras e exemplos que a pratica nos tem demonstrado urgentissimos.

Este compendio, respeitando aliás os de todos os outros auctores, é sem duvida o mais proprio para em curto prazo o estudante abranger facilmente as regras indispensaveis para o conhecimento da lingua franceza. nós tentamos desde a 1.ª edição evitar aos professores os cortes de pagina em pagina, afim de tornarmos accessivel e facil o conhecimento complexo de todo o compendio ao estudante; e por isso abstinemo-nos de escrever regras mui limitadas e secundarias, que o professor e o uso vão substituindo. Tem 128 pag. 8.º fr.

Vende-se por 300 rs. em Lisboa nas lojas dos srs. Robin, rua nova do Almada; Torcato, rua do Ouro n.º 112; na rua Augusta n.º 3; Lavado, n.º 8; Alves, n.º 55; Pereira, n.º 186.

Em casa do auctor se descontam 10, 15, 20 por cento a quem comprar maior porção, não só d'esta, mas das seguintes edições do mesmo:

*Codigo de Civildade* approvedo pelo Conselho Superior. . . . . 440  
*Grammatica Ingleza*. . . . . 480  
*Grammatica Portugueza* cujos exem-

plos formam o resumo da historia de Portugal. . . . . 240  
*Noções Geraes d'Orthographia*. . . . 100  
*Taboastas* com o systema metrico. . . 160  
O *Joven Portuguez*—Methodo para aprender a ler em todos os caracteres. . . . . 50  
Rua nova do Carvalho n.º 24.

## COMPENDIO

DE

## CHOROGRAPHIA PORTUGUEZA.

Para uso das aulas de instrução primaria  
10.ª EDIÇÃO.

POR

JOÃO FELIX PEREIRA

Professor de Historia no Lyceu Nacional de Lisboa.

Vende-se por 210 réis na loja do sr. Lavado, rua Augusta n.º 8.

## MAPPA

DE

## PORTUGAL

para a intelligencia do *Compendio de Chorographia Portugueza*

DE

JOÃO FELIX PEREIRA.

Vae quanto antes publicar-se este mappa, que se venderá por 60 réis na loja do sr. Lavado, rua Augusta n.º 8.

## EXPEDIENTE.

A redacção d'este jornal avisa aos srs. assignantes, que findam a sua assignatura com o presente numero, queiram renovar-a com brevidade para lhe não ser suspensa a remessa do jornal.

Tambem declara, que os motivos que se deram para o atrazo na publicação do jornal, estão vencidos, e agora, até por em dia, sabirá semanalmente, com toda a regularidade.

## SUMMARIO

Secção Doutrinal — *Instrucção Secundaria* — *Monteiro de Campos*. — Secção Instructiva — *Deveres do homem para consigo* — *Barrau* — *Escrepturação Mercantil* — *Monteiro de Campos* — *Educação Ingleza*. — Secção Official — *Cadeiras a concurso*. — Secção Noticiosa — *Revista litteraria de Hespanha em 1857* — *J. M. de Abreu*. — Secção de annuncios — *Advertencia* — *Annuncios* — *Expediente*.

LISBOA — Typ. DE J. DA COSTA

Colçada do Collegio (ao hospital de S. José) 15

