

Hegemonia, educação e as lutas sindicais dos Profissionais da Educação no Brasil

Máximo Augusto Campos Masson¹

Resumo

O trabalho analisa a trajetória do movimento sindical de profissionais da educação atuantes na educação básica brasileira em redes públicas, principalmente estaduais. Consideramos possíveis vínculos entre lutas desses profissionais e conformação de processos de hegemonia no Brasil, em vista dos sentidos da escolarização nas sociedades capitalistas, mesmo nas de desenvolvimento tardio e subalterno.

Palavras-chave: sindicalismo; educação; hegemonia; profissionais da educação.

Abstract

The paper analyzes the trajectory of the trade union movement of education professionals working in Brazilian basic education. We consider possible links between the struggles of these professionals and the conformation of hegemony processes in Brazil, in view of the meanings of schooling in capitalist societies, even those of late and subaltern development.

Keywords: trade unionism; education; hegemony; education workers.

Apresentação

Neste trabalho buscamos apreender aspectos do movimento sindical dos denominados “profissionais ou trabalhadores da educação”, mais especificamente dos professores, notadamente, os atuantes nas redes públicas estaduais e municipais brasileiras a partir do processo de configuração histórica das relações entre o campo político e o campo educacional na sociedade brasileira. Consideramos que no Brasil o modo de produção capitalista se conformou mais tardiamente e sob a condição periférica resultante do processo de colonização, a particularidade das relações entre os dois campos acima mencionados produziu – e permanece produzindo – efeitos específicos sobre as formas de realização do trabalho de escolarização e a identidade daqueles que são os principais agentes sociais responsáveis por tal trabalho: os professores.

Nesse sentido, nossa análise privilegia a categoria “professor” e não a de “trabalhador ou profissional da educação”². Esta opção decorre não só da ambiguidade que esta segunda expressão porta, notadamente quanto às propriedades identitárias dos agentes que ela viria a aludir, como também das características históricas que apresentam os movimentos empreendidos pelo magistério brasileiro (associativo ou sindical). Características que

¹ Sociólogo, Professor Associado de Sociologia da Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro, integrante do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Gestão e Políticas Públicas em Educação da Universidade Federal Fluminense; do Grupo de Ensino e Pesquisa em Didática da Geografia da Universidade de São Paulo e do Laboratório do Imaginário Social e Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro.

² Sobre a discussão acerca das relações entre a classificação dos professores como “trabalhadores da educação” e as teses sobre proletarianização do magistério veja-se nosso antigo trabalho de doutoramento (MASSON, 1997).

permanecem mesmo quando, a partir de meados dos anos 1970³, o caráter sindical veio a ser prevalecente, e tenham sido incorporados às maiores entidades do magistério brasileiro outros agentes sociais que compartilham com os professores os mesmos locais de trabalho: as escolas e demais instituições relacionadas à educação básica.

A expressão “trabalhadores ou profissionais da educação”, segundo o léxico sindical, alude ao fato dos agentes sociais que exercem atividades no âmbito da esfera educacional, principalmente em escolas, excetuando o patronato e as autoridades governamentais de primeiro escalão, terem uma propriedade comum. Esta seria a de contribuir, em graus variados, de forma imediata ou mediata para o sucesso do objetivo oficialmente principal de toda instituição de ensino: possibilitar a aprendizagem dos que nela se encontram na condição de alunos.

Assim sendo, nosso artigo é dividido em três partes.

A primeira discorre sobre aspectos dos primeiros momentos do associativismo do magistério, salientando a diferenciação das entidades de professores segundo o nível de ensino de seus associados, características que se manteve até quase o final da década de 1970. Apenas à guisa de observação, visto que não nos debruçaremos sobre a temática, é importante ressaltar que no movimento associativista do magistério historicamente predomina a presença de mulheres, ainda que na direção de muitas entidades os cargos considerados “mais importantes” tenham sido predominantemente ocupados por homens.

A segunda parte sugere haver uma diferenciação em quatro momentos dos processos da organização sindical do magistério pública da educação básica a partir do final dos anos 1970 quando se constituíram novas entidades – então ainda não oficialmente sindicais – ou se redefiniram as características de associações já existentes, as quais a atuar mais nitidamente como sindicatos. Essas associações, em sua maioria, foram criadas a partir do estabelecimento de uma democracia de características liberais não plenas no país com o fim do Estado Novo⁴.

A terceira parte analisa aspectos mais recentes do sindicalismo de professores sempre tendo em vista a condição subalterna que o campo educacional vem a ter na sociedade brasileira.

³ Gindin (2013) apresenta um quadro ilustrativo dessas entidades, considerando momento de constituição, tipos de filiados e vínculos com centrais sindicais.

⁴ Empregamos aqui, por falta de melhor caracterização, esta expressão “democracia liberal não plena” para enfatizar alguns aspectos importantes que marcaram a história republicana brasileira e que, mesmo sob forma dissimulada voltam a se apresentar na cena política, como as restrições à livre organização partidária, cujo exemplo maior foi a exclusão – e posterior perseguição dada a sua situação de ilegalidade – do Partido Comunista do Brasil em 1947 do sistema partidário brasileiro e subsequente destituição de todos os seus representantes parlamentares, inclusive de Luís Carlos Prestes, o segundo senador de maior votação nas eleições de 1945, ultrapassado apenas por Getúlio Vargas.

Tanto a diferenciação proposta na segunda parte do artigo como o exposto na terceira se fundamentam teoricamente nas considerações de Michael Burawoy (BURAWOY, 2010) acerca das possibilidades de aproximação entre o conceito de hegemonia produzido por Gramsci e os de campo social e, em especial, o de campo do poder, tendo em vista a importância que as instituições de ensino vieram a ter para a conformação da sociabilidade própria às sociedades contemporâneas.

Características do processo inicial do associativismo do magistério

A história dos movimentos associativo e sindical no campo educacional brasileiro, de maneira em parte similar ao ocorrido em outras sociedades ocidentais, se constitui a partir sobretudo de dois aspectos centrais: as condições de trabalho, geralmente precárias para aqueles que exerciam o “magistério das primeiras letras”, aspecto salientado desde as primeiras experiências associativas do magistério e a profissionalização da atividade docente, elemento marcante do debate educacional no Brasil desde o final do século XIX. Todavia, a questão da profissionalização do magistério veio a tomar dimensão maior a partir dos anos 1920, ainda que, salvo pontuais exceções relativas a determinados cargos da burocracia educacional (como secretários), sempre se referindo especificamente aos professores (“primários” ou “secundário”).

Desse modo, a preocupação com a formação do *staff* burocrático das escolas, embora presente no discurso de educadores brasileiros – como Anísio Teixeira - não teve a importância atribuída à qualificação e profissionalização dos docentes. Mesmo quando se estabeleceu a formação, mediante os cursos de graduação em pedagogia, de quadros destinados ao exercício da orientação, supervisão e administração escolares, esses quadros eram considerados no imaginário escolar como integrantes do magistério, mesmo com todas as possíveis contradições entre os mesmos e os “professores de sala de aula”. Ao contrário, no senso comum escolar aqueles que exercem atividades mais eminentemente burocráticas e menos pedagógicas e mais todo o conjunto de responsáveis pela manutenção da disciplina estudantil, limpeza dos estabelecimentos de ensino ou alimentação de estudantes (auxiliares de secretaria, inspetores ou bedéis, faxineiros, merendeiras, vigias e porteiros, etc), não são vistos exatamente como “educadores” e muito mais como auxiliares do trabalho cotidiano da escola. Contemporaneamente, nas redes estaduais e municipais essas atividades tendem a ser, cada vez mais, exercidas por trabalhadores terceirizados, sem vínculo empregatício direto com as redes

públicas de ensino, gerando, inclusive, a expressiva rotatividade encontrável entre esses trabalhadores⁵.

As campanhas e lutas pela profissionalização do magistério transcorridas nas sociedades capitalistas avançadas também estão intrinsecamente relacionadas à implementação de processos mais abrangentes de escolarização da população, implicando em mudanças nas características dos que exerceriam o trabalho docente. Nesse sentido, mesmo quando patrocinada por fontes privadas, a constituição de instituições destinadas à formação de professores, onde buscou-se incorporar contribuições advindas de ciências como, principalmente, a medicina, a psicologia e as ciências sociais, sempre veio a integrar as políticas de Estado para a educação. A instituição de sistemas públicos de ensino acompanhada de políticas de formação de professores teve como exemplo maior a França no final do século XIX, embora a preocupação com a escolarização da população já se fizesse presente em outros estados como a Prússia oitocentista.

No caso do Brasil, como é sabido, o estabelecimento de instituições voltadas para a formação do magistério se constituíram muito paulatinamente, somente ganhando maior dimensão a partir do século XX, quando então a sociedade brasileira já se conformava sob a condição capitalista periférica, a qual passou a lhe caracterizar.

Mas apesar da ausência de políticas mais efetivas de escolarização da população brasileira no século XIX, o processo de modernização que marcaria o país a partir dos meados daquele século, em particular em cidades como a do Rio de Janeiro, produto da longa transição do trabalho escravo para o trabalho livre, fomentou a presença, ainda que diminuta, de estabelecimentos de ensino. Independentemente de serem públicos ou privados, esses estabelecimentos demandavam professores, mesmo que em sua maioria estes não fossem dotados de formação específica, atuando na condição de leigos embora, no caso do ensino secundário, muitas vezes possuíssem diplomas de graduação⁶.

Por consequência, mesmo que por vezes de rápida existência, surgiram ainda no século XIX as primeiras associações de professores, inclusive algumas com caráter mutualista. Vicenti e Lugli (2009) assinalam a presença, sobretudo na então corte imperial, mas também em outras

⁵ Em um universo onde a distinção pelo conhecimento, manifesta pela posse de diplomas que certificariam a propriedade legítima de saberes oficialmente reconhecidos, constitui parte do *ethos* institucional, as distinções entre o magistério e os demais trabalhadores de instituições educacionais terminam sendo constantemente reafirmadas, fazendo com que no cotidiano escolar, prevaleçam as distinções de identidade entre “professores” e “funcionários”, as quais, na prática, denegam a possível condição comum de “trabalhadores da educação”.

⁶ É necessário também observar que muitos professores, sobretudo no ensino secundário, ainda que tivessem ingressado em cursos superiores, não os tinham concluído, abandonando-os. Nesses casos, esses antigos estudantes passavam a ter na atividade docente sua principal fonte de renda. Inclusive em instituições religiosas católicas não era raro serem encontrados entre os integrantes do corpo docente ex-seminaristas.

províncias, dessas primeiras experiências de associação profissional: a Sociedade Literária Beneficente Instituto dos Professores Públicos da Corte (1874-1875), a Caixa Beneficente da Corporação Docente do Rio de Janeiro (1875), a Associação dos Professores Públicos da Corte (1877), o Grêmio dos Professores Primários de Pernambuco (1879) e o Grêmio dos Professores Públicos Primários da Corte (1881). Gouveia e Ferraz (2013), discutindo as relações entre o sindicalismo docente e as políticas educacionais brasileiras, salientam que o surgimento dessas primeiras associações de professores evidenciava já haver certo reconhecimento político do magistério na sociedade brasileira.

Por sua vez, Coelho (1988), analisando o processo de fundação do primeiro sindicato de professores particulares do país – o do município do Rio de Janeiro - após o Decreto 19.770 de 19 de março de 1931, do então Governo Provisório, também se refere à presença de diferentes associações de docentes, que afiliavam os professores conforme o nível de ensino e/ou local de trabalho em que atuavam. Menciona também a existência nos anos 1920 de uma pioneira Confederação do Professorado Brasileiro, com sede no Rio de Janeiro e cujos associados atuavam no ensino secundário. Registra também a ação, ainda que minoritária, de professores pertencentes a grupos anarquistas que buscavam organizar o pouco profissionalizado professorado da época em sindicatos.

Como Gouveia e Ferraz (2013), Coelho apontava a importância dos debates sobre a educação promovidos por entidades como a Associação Brasileira de Educação a respeito das condições de trabalho dos professores e sua profissionalização. Igualmente salientava os efeitos que as mudanças na legislação do ensino estabelecidas pelo primeiro governo de Vargas a partir da criação do Ministério da Educação e Saúde Pública, produziam sobre a constituição da identidade profissional do magistério, especialmente o atuante no ensino secundário.

Gouveia e Ferraz (2013) sublinham que algumas das propostas provenientes dos debates realizados na primeira metade dos anos 1930 foram incorporadas à legislação nacional sobre ensino. No entanto, apesar de haver uma legislação nacional sobre o ensino – cuja força instituinte foi ainda mais afirmada com o governo que sucede ao golpe de 1937 - a sua oferta por órgãos públicos permaneceu sendo realizada de maneira descentralizada, sob a responsabilidade tanto de estados como municípios. A descentralização da oferta do ensino contribuiu para que as entidades do magistério (“primário” e “secundário”⁷) viessem a ter

⁷ Quase sempre os professores se organizavam pelo nível de ensino em que atuavam, reproduziam as distinções entre o magistério primário (quase absolutamente feminino) e o magistério secundário (então predominantemente masculino). Efeitos dessas anteriores distinções se farão presentes nos primeiros momentos da reconfiguração do movimento sindical de professores no final dos anos 1970.

caráter regional, congregando ou o magistério público das redes estaduais ou o das redes das capitais⁸. O movimento associativo de professores, não apresentava nas primeiras décadas de sua existência um caráter nacional.

A importância da característica regional das associações do magistério é ressaltada por Gindin (2013). Embora analisando cenário mais contemporâneo - o da primeira década do atual século – Gindin sublinha a importância de se atentar para as especificidades das realidades estaduais (e municipais) do magistério e das redes de ensino regionais a fim de se ter melhor compreensão das características hoje existentes na organização sindical do magistério público.

Se a profissionalização do magistério se constituiu em temática dos debates dos anos vinte e trinta sob a modernização dos sistemas de ensino existentes no país, o estabelecimento do Estado Novo, mediante o golpe de novembro de 1937, terminou por cercear o debate sobre a temática, dadas as ações repressivas que marcaram a ditadura estadonovista, atingindo diversos educadores considerados progressistas, que foram perseguidos ou mesmo presos. O impedimento legal de criação de sindicatos de funcionários públicos igualmente contribuiu para que o associacionismo entre o magistério público não viesse a ganhar a dimensão sindical que somente quase cinco décadas depois viria a ter. De todo modo, a partir dos momentos finais do Estado Novo são organizadas novas associações do magistério⁹, mas persiste a divisão entre organizações do magistério “primário” e do magistério “secundário”.

Deve-se sublinhar que a criação de organizações exclusivas do magistério do ensino secundário também se relacionava, de alguma modo, à questão da profissionalização deste segmento do magistério. Profissionalização que então passava pela valorização da realização de formação específica (a complementação pedagógica) e a subsequente posse de diploma de licenciado e, concomitantemente, a defesa do ingresso no magistério mediante exclusivamente concurso público de provas e títulos¹⁰, para aqueles que fossem oficialmente licenciados.

As iniciativas de organização dos professores licenciados, como relata Gudin (2013), no entanto, redundaram em poucas realizações apesar de esforços pioneiros. Já o “magistério público primário”, com significativo quantitativo, em especial nas capitais e principais cidades

⁸ Raríssimas foram as entidades de professores criadas então em cidades interioranas. Quando surgiam, isto ocorria em municípios de maior dimensão econômica e política e geralmente só a partir de meados dos anos 1950.

⁹ A criação da Associação de Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo – APEOESP – exemplifica bem o processo que continuará ao longo da década de 1950. No Rio de Janeiro, embora congregando o magistério primário do antigo Estado do Rio de Janeiro, o surgimento, ainda nos anos 1940, da União dos Professores Primários Estaduais (UPPE, hoje UPPE-Sindicato) é decorrente do mesmo contexto político.

¹⁰ Exemplo de associação do magistério marcada pela questão da especificidade profissional foi a APLB, criada em Salvador, Bahia, em 1957, sob a denominação de Associação de Professores Licenciados do Brasil – Seção Bahia. Veja-se Santos (1995).

do país, de professoras formadas em escolas normais, apresentou maior organização associativa, sendo criadas várias entidades estaduais, sobretudo no sudeste.

Nos anos 1950, o debate educacional assumiu no Brasil nova proporção política, em virtude da dimensão que veio a ter no campo político, a elaboração da primeira Lei de Diretrizes e Bases do país. Objeto das polarizações políticas que marcavam a sociedade brasileira, a discussão da Lei de Diretrizes e Bases envolveu as associações dos professores públicos. Entretanto, é necessário observar que nem todas as associações tiveram maior envolvimento direto nos acalorados debates entre “privatistas” e “defensores do ensino público” e mesmo algumas direções de entidades não se alinharam às propostas consideradas progressistas, sinalizando para a presença histórica de um ativismo conservador no âmbito do magistério e até hoje pouco efetivamente estudado¹¹.

De todo modo, as questões relacionadas às condições de trabalho do magistério também ganharam espaço na efervescente conjuntura política dos primeiros anos da década de 1960, no contexto geral dos debates sobre as “reformas de base” onde a educação ocupava espaço não menor¹² e do progressivo agravamento do poder aquisitivo das classes populares, nelas inclusas as classes médias¹³.

Assim, encontramos, protestos de professoras primárias em Niterói, capital do então Estado do Rio de Janeiro, em 1961 e a greve do magistério da rede estadual de São Paulo, em 1963, que durou cinco dias e foi considerada “inédita” e vitoriosa¹⁴, tornando-se um marco de referência das lutas do magistério¹⁵.

O golpe de abril de 1964, interromperá as manifestações de confronto entre o magistério público e administrações governamentais ou entre o magistério privado e o patronato escolar.

¹¹ A presença, mesmo pouco explicitada de maneira politicamente organizada, pode ser um fator que explique porque as principais entidades do magistério público da educação básica do país, congregadas na Confederação dos Trabalhadores em Educação (CNTE), que ativamente se pronunciaram contra o curso de ações políticas que levaram ao golpe de estado de agosto de 2016, não conseguiram fazer com seus associados participassem, em dimensão significativa, de manifestações em favor da continuidade democrática. De igual modo, por vezes o movimento de estudantes do ensino médio de ocupação de escolas contra ações regressivas por parte de governos estaduais e, posteriormente a agosto de 2016, contra a reforma do ensino médio, tiveram a oposição de diversos professores.

¹² Combate ao analfabetismo, ampliação do acesso à escola, formação do magistério, reforma e expansão do ensino superior seriam algumas das temáticas dominantes nos debates políticos que se fizeram presentes na sociedade brasileira e conformavam o campo educacional em constituição.

¹³ É significativo que em 1960, as entidades de professoras primárias tenham criado a Confederação dos Professores Primários do Brasil (CPPB). A CPPB, com a incorporação de entidades do antigo “magistério secundário” se transformou na CPB (Confederação dos Professores do Brasil), hoje Confederação Nacional dos Trabalhadores da Educação.

¹⁴ Igualmente no mesmo ano, os professores particulares de São Paulo realizaram greve de dois dias também considerada vitoriosa.

¹⁵ Recuperar a história de ações contestatórias, expressas ou não em greves, organizadas ou não por associações do magistério no final dos anos 1950 e 1960, ainda se constitui em trabalho exaustivo para os pesquisadores brasileiros.

No caso deste último, diversas foram as intervenções em sindicatos de professores e a abertura de inquéritos policiais-militares, como o ocorrido com o sindicato de Professores do Município do Rio de Janeiro. O afastamento – ou prisão ou exílio – de lideranças sindicais de esquerda provocou um verdadeiro refluxo organizacional, que somente veio a ser revertido no final dos anos setenta.

Apesar de ações repressivas, o associativismo do magistério, como já apontado por diversos analistas do movimento sindical de professores brasileiros, não desaparece durante o período do regime militar. Todavia, não apresenta maior crescimento ou envergadura política. Se não se pode afirmar que há uma adesão generalizada das direções das entidades associativas ao regime militar, ainda que diversos dirigentes das mesmas assumissem posições conservadoras, em alguns casos francamente a favor do regime autoritário¹⁶, não houve uma confrontação com as autoridades governamentais.

Deve-se atentar que as “políticas sociais” implementadas durante, sobretudo, nos dez primeiros anos de vigência do regime, teve como característica a de serem “políticas reativas”, isto é, tentativas de responder, dentro de padrões simultaneamente conservadores e modernizadores, a demandas presente no curso dos anos cinquenta e início dos anos sessenta do século passado.

Mesmo sendo “reativas”, as ações dos governos militares sobre o campo educacional brasileiro, excetuando-se em parte a política para a instituição de programas de pós-graduação, ao responderem as demandas que tinham como elemento central o acesso a algum nível de escolarização (inclusive a alfabetização) terminaram por dar uma conformação mais permanentes às características deste campo. Conformação que se marcou pela condição subalterna frente a outros campos, visto que, embora no discurso oficial da ditadura militar, a educação fosse apontada como prioridade governamental, na ação real ela foi secundarizada. Não somente pela efetiva redução dos investimentos públicos na área, mas, especialmente, pela inviabilidade do regime militar, dada a opção deliberada de impor a passividade política à população, empreender políticas que objetivassem, de modo concreto e não apenas retoricamente, a realização de um projeto hegemônico.

Assim, a educação escolar terminou por ser um instrumento menor, ainda que de importância significativa, para a obtenção de um consenso passivo dos subalternos. Enquanto

¹⁶ Há diversos casos, quando da emergência de movimentos de caráter claramente sindical do magistério público no final dos anos setenta, de denúncias aos órgãos de repressão da ditadura militar feitas por antigos dirigentes de associações do magistério. Essas denúncias se centravam nas posições políticas (de esquerda) das novas lideranças do magistério que surgiam.

instância de difusão ideológica, ela veio a ocupar uma posição secundária frente, por exemplo, aos meios de comunicação de massa, cuja expansão, sobretudo as redes de televisão, além de significarem menores custos para o Estado, estavam mais afinados com os projetos de integração nacional. Sendo os *mass media* dotados, pelos aspectos lúdicos que lhes são intrínsecos, de maior capacidade de atração da população, independente de faixas de idade, gênero, etnia ou classe, eles se mostraram possuidores de uma superior eficácia na imposição, nunca plenamente realizada, de um conformismo político às massas populares.

A ampliação do acesso à escola fundamental¹⁷ e o aumento da oferta de ensino superior provocou um crescimento significativo do quantitativo do magistério brasileiro. Este gradativamente deixa de ser, ao menos nas décadas que vão de 1970 a 2010, uma atividade profissional complementar para aqueles que o exercem. Como o magistério das então primeiras séries do primeiro grau¹⁸, a grande maioria dos docentes das quatro últimas séries do primeiro grau bem como das séries do segundo grau passavam a ter no magistério a sua principal – e quase sempre única – atividade profissional¹⁹.

Esta conformação do campo educacional brasileiro define, sem modificações expressivas nos anos que se seguiram à década de 1970, as instituições ofertantes da educação escolar, agregadas ou não em sistemas administrativos de ensino, segundo o nível (e a modalidade) de ensino, mas principalmente, conforme a clientela discente. As condições de trabalho do magistério também serão definidas por essas duas características, sobretudo a segunda. A própria “vida sindical” do magistério também será sobredeterminada por essas características. Como apontaremos adiante, mesmo que sumariamente, esta conformação do campo educacional não significou uma alteração na subordinação da educação escolar a elementos determinantes, sobretudo de ordem econômica. Ao contrário, veio a reafirmar a histórica condição subalterna do campo educacional na sociedade brasileira, própria às sociedades de capitalismo tardio e dependente.

O sindicalismo dos professores a partir do final da década de 1970

¹⁷ Ainda que muito aquém da demanda, reprimida, o percentual da população brasileira que no início dos anos 1960 concluía o antigo ginásio era da ordem de 10%, ao findar da ditadura militar este percentual ultrapassava os 30%. Desnecessário relembrar que este aumento, no caso dos sistemas públicos, veio a ser possível, por vezes, graças ao emprego de “monstruosidades pedagógicas” como a criação de quatro turnos para oferecer o ensino regular de primeira à quarta série do primeiro grau.

¹⁸ O aumento do quantitativo de professores será em grande parte decorrente da oferta de cursos de licenciatura (e de pedagogia para formação do staff técnico de nível superior das escolas) por instituições privadas que a partir de então passam a ser predominantes na educação superior do país. Ao contrário dos dias atuais, os cursos de licenciatura se constituíram em área privilegiada de atuação das instituições privadas de ensino superior e de formação de professores, inclusive sob a modalidade de “licenciatura curta”.

¹⁹ Entre as implicações desta “profissionalização” teremos a igualmente gradativa presença crescente de mulheres em níveis distintos do “antigo primário”.

Como é sabido o sindicalismo do magistério reaparece, sob nova dimensão, na cena política no final da década de 1970, apesar do país ainda estar sob o regime ditatorial. O paulatino agravamento das condições de trabalho naquela década se constituía cada vez mais em fator de insatisfação dos professores. As expectativas cada vez mais frustradas com a postergação da criação e implementação dos “estatutos do magistério”²⁰, somadas ao crescimento generalizado do movimento sindical operário, cuja expressão maior era o metalúrgico do ABC paulista, possibilitaram que greve e organização passassem a ser cada vez mais comuns no cotidiano das escolas²¹.

Temos então o que aqui consideramos como sendo o primeiro momento do movimento sindical dos professores a partir dos anos 1970. Este irá da segunda metade da década de 1970 até meados dos anos 1980, caracteriza-se pelo ressurgimento do associacionismo corporativo entre professores. Criaram-se entidades (casos de Rio de Janeiro e Minas Gerais) ou redefiniram-se diretrizes políticas de associações existentes (caso de São Paulo), dentro do contexto das lutas pelo fim da ditadura e da transição para uma ordem democrática liberal.

Como na maioria das redes estaduais, excetuando a do Rio Grande do Sul e a do Paraná²², as associações do magistério estavam distantes da grande massa do professorado e parte deste era então formada por jovens professores, mais ou menos próximos a organizações de esquerda²³, a emergência do movimento dos professores se fez independente das antigas

²⁰ Os estatutos do magistério de cada sistema de ensino (federal, estaduais e municipais), constantes na legislação sobre ensino estabelecida pela ditadura militar (artigo 36º da Lei 5692/71), eram apresentados como a solução dos problemas pertinentes à carreira e condição de trabalho do magistério.

²¹ Em 1968, portanto em momento de grande repressão política por parte da ditadura militar, houve no Paraná uma greve do magistério estadual que teve como reivindicação principal a implantação de estatuto do magistério estadual. Apesar de ter sido aprovado pelo governo, o estatuto terminou não sendo implementado, tendo o movimento sido derrotado.

²² No Rio Grande do Sul a relação entre a principal entidade de professores públicos – o Centro de Professores do Rio Grande do Sul – era bastante estreita, como também no Paraná, onde a Associação dos Professores do Paraná também era reconhecida pelo magistério estadual, inclusive pela luta em prol do estatuto estadual do magistério.

²³ A presença de professores militantes é resultante de mudanças na avaliação de diversas organizações de esquerda que tinham abandonado e criticado a opção pela luta armada, da intensificação da ação sindical por parte do Partido Comunista Brasileiro – mais voltada para os sindicatos de professores (particulares) já existentes - e de organizações de inspiração trotskista de menor expressão política e que não tinham optado pela luta armada, bem como da esquerda católica. Mesmo quando críticos, esses professores serão expressão no interior da nova pequena burguesia do então denominado “novo sindicalismo” brasileiro. Para análise do processo de criação de entidade de professores no Rio de Janeiro neste período, veja-se nosso trabalho sobre a Sociedade Estadual de Professores do Rio de Janeiro, posteriormente denominada de Centro de Professores do Rio de Janeiro (MASSON, 1989).

entidades, levando à criação de novas associações²⁴, ou sob a direção de “grupos de oposição sindical” que tinham conseguido disputar e vencer eleições em suas associações²⁵.

A ocorrência de diversas greves neste período em praticamente todas as redes estaduais do país, somadas às pressões no curso da transição da ditadura militar para a democracia liberal relativas ao acesso à educação escolar, marcaram o período. Embora ações repressivas tenham ocorrido em vários momentos e estados do país, a filiação crescente às associações e grandes mobilizações por meio de assembleias com milhares de professores e atos públicos sinalizavam para a afirmação do sindicalismo do magistério, alterando o foco das reivindicações. Embora até a quase a metade dos anos 1980 ainda houvesse menção aos “estatutos do magistério”, a luta por eles deixou de ocupar um papel simbólico significativo. A mobilização do magistério se concentrará no combate à perda salarial crescente²⁶, ao estabelecimento de isonomia entre os diferentes segmentos do magistério (estatutários, contratados e “temporários”). Emerge a questão da organização nacional, manifestando-se as divisões já existentes dentro do movimento sindical brasileiro. No caso dos professores as diferenças quanto às concepções de organização sindical, expressando não somente, mas em especial, as visões das organizações políticas de esquerda sobre o movimento sindical, se concretizarão na constituição de entidade nacional que agregaria principalmente as “oposições sindicais” e entidades cujas direções eram politicamente próximas: a União Nacional dos Trabalhadores da Educação, fundada em 1981, mas que terá curta duração e na redefinição das diretrizes políticas da Confederação dos Professores do Brasil²⁷, que terminará incorporando várias das entidades que participaram da fundação da UNATE como a UTE mineira.

Um segundo momento do sindicalismo do magistério pode ser delimitado entre meados dos anos 1980 e a implementação do plano Real e eleição de Fernando Henrique Cardoso. Este período foi marcado por cenário econômico de estagnação, em que o país vivenciou processo crescente de hiperinflação, otimismo inicial com os planos denominados de heterodoxos para conter a inflação, em especial o plano cruzado e depois constantes frustrações com o insucesso

²⁴ São casos exemplares de criação de novas entidades a então União dos Trabalhadores do Ensino, em Minas Gerais no processo da greve da rede estadual em 1979 e da Sociedade Estadual de Professores no Rio de Janeiro em 1978.

²⁵ Exemplo típico de mudança de direção política numa associação de professores naqueles anos é o da Associação dos Professores do Ensino Oficial de São Paulo, onde a oposição conquista a direção nas eleições da entidade em 1979, após as greves de 1978 e 1979.

²⁶ O empobrecimento do magistério, bem como de grande parte dos funcionários públicos do poder executivo, decorrerá, em grande parte, do processo econômico de características recessivas que marcou a década de 1980 e também a de 1990, apesar de nesta ter sido contida a escalada inflacionária.

²⁷ A presença de dirigentes do CPRGS na direção da CPB a partir de 1980 veio a ser fundamental para implementar nova diretriz política à Confederação. Para uma análise das diferenças entre CPB e UNATE em meio à ordenação do sindicalismo brasileiro, veja-se Bauer e Diniz (2013).

dos mesmos. Progressivamente se generalizou uma percepção de que, ao contrário das esperanças do final dos anos setenta, o desenvolvimento não seria companheiro inevitável da democracia. Por sua vez, as proposições neoliberais também passam a ganhar espaço na sociedade, com o contínuo questionamento do desenvolvimentismo e da ação do Estado como planejador econômico.

Em um quadro econômico recessivo, os investimentos em políticas sociais ficavam comprometidos, ainda que as demandas, em especial dos segmentos sociais subalternos se intensificavam como, por exemplo, em relação ao acesso à escola. Apesar das variadas tentativas de mudança do quadro escolar, o prolongamento do quadro recessivo e o subsequente incremento da dívida pública interna e externa, produziram um movimento concomitante de ampliação da oferta do ensino e de declínio da qualidade das redes públicas, que passaram a ser majoritariamente integradas por estudantes pobres²⁸. O padrão salarial do magistério passou a apresentar queda também contínua, inclusive nas principais redes públicas do país²⁹.

Ao contínuo agravamento da situação salarial do magistério as associações reagiram fundamentalmente de dois modos concomitantes: pela ampliação das greves, inclusive incorporando progressivamente às entidades os demais “trabalhadores da educação, e, em menor escala, por ações junto a outros atores sociais em prol de reconhecimento e valorização profissional. Mediante a participação nos debates, primeiro relativos à nova Constituição Federal e as subseqüentes constituições estaduais e posteriormente com relação à formulação da nova Lei de Diretrizes e Bases³⁰, buscou-se estabelecer medidas que possibilitassem garantir condições melhores de realização do trabalho escolar, inclusive por meio da definição como princípio a gestão democrática da educação pública. De igual modo, assegurou-se os direitos de sindicalização e de greve dos funcionários públicos e a conseqüente transformação das associações existentes em sindicatos.

²⁸ Observe-se que a ampliação da escolarização da população veio a exigir também o aumento do quantitativo de professores com efeitos diretos sobre a folha salarial dos governos, que de modo geral tinham na depreciação salarial do magistério um mecanismo de “equilíbrio de contas”.

²⁹ Ao contrário de períodos anteriores da história brasileira em que as diferenças dos padrões salariais entre redes estaduais sinalizava para visíveis distinções entre os estados do sul e do sudeste diante dos demais regiões, a partir da década de 1980 um empobrecimento generalizado do magistério público, reduzindo-se as diferenças antes encontradas entre as redes estaduais.

³⁰ Embora se possa considerar que no tocante à discussão de temáticas educacionais na Assembleia Constituinte como posteriormente na elaboração da LDB, as entidades de caráter acadêmico tiveram maior poder de intervenção, nem por isto as entidades do magistério público ficaram ao largo dos debates. Sobretudo por já ter ocorrido a unificação das entidades nacionais e mesmo com divergências internas, a presença da CPB, que logo se transformaria em Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação, foi expressiva, sinalizando para um direcionamento político que será intensificado especialmente a partir da eleição dos governos de centro-esquerda.

Com relação às greves, que se intensificaram significativamente, passando a ocorrer em praticamente todos os estados do país, observa-se algumas diferenças quanto aos movimentos realizados no período anterior. As greves tendem a ser mais prolongadas o que possibilita o agravamento das disputas entre as correntes políticas presentes no movimento sindical do magistério. Por sua vez, os trabalhadores do setor passam a enfrentar o desgaste decorrente de posições muitas vezes intransigentes de governos estaduais. As paralizações mais longas são empregadas muitas vezes pelos governantes como instrumento político para contrapor a clientela escolar aos professores e demais funcionários das escolas³¹. Ao contrário das vitórias obtidas no final dos anos 1970 e primeiros da década de 1980, que favoreceram o crescimento das associações e da sindicalização dos professores, vivenciam-se com certa constância derrotas que produzirão efeitos negativos sobre a capacidade de mobilização dessas mesmas associações.

Por sua vez, o agravamento das condições salariais e de trabalho terão suas consequências na reprodução do magistério. No curso dos anos que se seguem à década de 1980, o magistério da educação básica aos poucos deixará de ser uma das principais opções profissionais das “classes médias”, ao contrário do que ocorria na sociedade brasileira desde, pelo menos, os anos 1930. Concomitantemente, vem a ser perceptível a partir daqueles anos o ressurgimento de um certo comportamento “sazonal” dos professores, caracterizado pelo deslocamento em busca de melhores empregos ou pela busca em exercer atividades profissionais complementares.³²

O período entre o primeiro governo de Fernando Henrique Cardoso e o primeiro governo de Lula pode ser visto como um terceiro momento da história recente do movimento sindical do magistério público.

Neste período encontramos a adoção de políticas de inspiração neoliberal não somente no governo federal como em quase todas as administrações estaduais com negativos efeitos sobre as já precárias condições de trabalho nas escolas das redes públicas. Encontramos forte adesão às propostas neoconservadoras pelas burocracias escolares (públicas e privadas), entre

³¹ Na análise deste movimento sindical deve ser levado em conta mudanças que aos poucos ocorreram nos processos de greve. Se nas primeiras greves, inclusive por força do autoritarismo político vigente, obter o apoio e a simpatia de segmentos da sociedade, sobretudo, da clientela escolar era um objetivo fundamental e estratégico, alcançado por meio de diálogo constante com pais e alunos. Com o fim do regime ditatorial, esta “exigência política” termina sendo, na prática, secundarizada, provocando hiatos com a clientela que serão aumentados quando o ativismo conservador passar a ser um elemento presente no cotidiano escolar.

³² Estudos realizados, entre os quais o clássico trabalho de Gatti (2009), indicam o declínio da atratividade do magistério da educação básica como atividade profissional para as classes médias. Trabalhos que realizamos com estudantes de cursos de licenciatura confirmam o que nos próximos à década de 1990 eram apenas indicativos primeiros.

elas a “flexibilização” das relações de trabalho, das fontes de recursos e dos modos de gestão das escolas.

De modo inverso ao ocorrido nas sociedades capitalistas centrais, onde também se voltou contra direitos sociais já universalizados, a voga neoconservadora no Brasil apresentou, sedutoramente, seu receituário institucional como condição invulgar de realização de antigas reivindicações da população relativas à educação escolar, desqualificando as críticas formuladas pelos seus oponentes situados à esquerda no campo educacional, considerados anacrônicos maximalistas. Como efeito tivemos ao lado da permanência dos baixos salários, a generalização de mecanismos de aparente controle do trabalho das escolas por meio de avaliações externas, não raro acompanhadas da instituição de recompensas financeiras em função de aumento da produtividade docente. Fortes críticas ao movimento sindical em geral e ao “greivismo” do professorado público em particular também são marcas daqueles anos³³.

A resistência dos sindicatos, expressa em greves, também continuas e longas como no período anterior, não impede que ocorra uma verdadeira crise profissional do magistério público da educação básica, decorrente fundamentalmente do seu empobrecimento e da precarização das condições de trabalho. A constância das manifestações da presença do sindicalismo docente, mesmo que enfraquecido, espelha a condição subalterna, mas não proletária, que os professores passam a ter na sociedade brasileira, efeito da igualmente subalterna condição do campo educacional. Como efeito particular sobre os sindicatos dos trabalhadores da educação a crise do magistério provoca uma crise de representatividade dessas organizações, que essas procurarão reverter a partir dos anos 2000 quando os governos federais se mostram mais próximos de reivindicações antigas do magistério como o estabelecimento de um piso salarial dos professores, quando se destaca a intervenção da CNTE.³⁴

Podemos ter no período dos governos federais de centro-esquerda no Brasil um quarto momento do movimento sindical dos professores, a princípio interrompido pela ocorrência do golpe de estado de agosto de 2016.

Neste quarto período a intervenção dos sindicatos, particularmente da CNTE na definição de diretrizes para as políticas educacionais nacionais assume clara importância. Embora com os desgastes provenientes das nem sempre vitoriosas lutas dos anos 1980 e 1990,

³³ Sobretudo por efeito midiático banaliza-se o significado político – e econômico – das greves do magistério e das condições do trabalho escolar nas redes públicas de ensino. Naturaliza-se na sociedade brasileira a percepção de que tudo que vem a ser público (estatal) é ativamente ruim e que, por consequência, a escola pública é intrinsecamente de má qualidade, conforme as palavras de Dale: *“um menosprezo pelo setor público e uma ansiedade por lhe escapar”* (DALE, 1994, p.135).

³⁴ Para uma análise e descrição das lutas pelo estabelecimento do piso salarial dos professores públicos, veja-se Vieira (2013).

houve, conforme salienta Gindim (2013) ganhos sobretudo quanto ao reconhecimento da legitimidade da representação dos sindicatos, presentes em inúmeros órgãos, como conselhos municipais, estaduais ou até antes do golpe de estado, em reuniões de trabalho do Conselho Nacional da Educação e bem como do Fórum Nacional da Educação, do Fundef e do Fundeb, do Conselho de Alimentação Escolar. Destacam-se também neste período as as lutas pela Lei do Piso Salarial Profissional (*Lei 11.738/08*), as intervenções na formulação do Plano Nacional da Educação (2014/2024), além da campanha pelo estabelecimento do índice de 10% do PIB para investimentos na educação.

Entretanto em que pese a ação da CNTE na esfera federal, os sindicatos em seus estados – e municípios – continuaram se defrontando com ações governamentais que mesmo em períodos recentes de maior crescimento econômico não alteravam as difíceis condições de exercício do trabalho docente, chegando mesmo a agravá-las mais ainda, como demonstram as inúmeras greves que continuam a ocorrer neste século em redes estaduais e municipais. Não raro governadores e prefeitos, expressando as restrições das classes dominantes brasileiras à elevação de investimentos públicos para a elevação da qualidade do ensino estatalmente oferecido, tendem a submeter os sistemas de ensino a processos de “empresariamento, com a dominância de uma lógica estritamente capitalista, transvestida em discurso de elevação da qualidade, estabelece padrões escolares de competência e produtividade, que, contrariando seu discurso pela qualidade, tende a implicar, dada sua fixação extremada a uma relação imediata entre custo e benefício, em precarização quase absoluta da escola pública e reafirmação da diferenciação entre ensino fundamental e médio públicos para os pobres e ensino privado para as classes médias, burguesia e oligarquias rurais, com os matizes respectivos à cada classe, cujo efeito maior é provocar, até entre os mais pobres (os trabalhadores e as camadas inferiores das classes médias).

Assim, o colapso do público é reafirmado por um certo tipo de burguesia (com a adesão mimética de camadas expressivas da pequena burguesia), a qual por ter perdido todo o contato com a subjetividade das classes subalternas e limitar-se a transitar em espaços sociais esvaziados da presença interveniente de agentes dessas classes, culturalmente dissemina a deslegitimação política do espaço público, dado classificá-lo como irrelevante, considerando que tudo deva ser naturalmente privado.

Nesse sentido, as entidades sindicais brasileiras do magistério e demais trabalhadores da educação empreenderam nos últimos anos o que poderíamos, grosso modo, denominar a tentativa de uma “revolução pelo alto” no campo educacional. A ruptura institucional

promovida pelo golpe de estado parece ter inviabilizado, ao mesmo a curto prazo, essa estratégia de ação política.

Após análise dos quatro momentos, concluímos o trabalho salientando a permanência de dificuldades para a superação do processo de aviltamento das condições de trabalho e remuneração dos trabalhadores da educação, em sua ampla maioria mulheres, mas também os possíveis efeitos políticos decorrentes de ações de agentes sociais até então tinham menor destaque, embora os objetivos e características ideológicas dessas agentes apresentem grandes diferenciações. De um lado, os estudantes do ensino médio com seus movimentos de “ocupação de escolas” e por outro, ativistas conservadores, inclusive estudantes e pais de alunos, procurando intervir na estruturação curricular e nas práticas pedagógicas.

Considerações finais

Diante do avanço conservador na sociedade brasileira, os sindicatos do magistério público e demais trabalhadores em educação aparentemente estão vivenciando o início de uma nova etapa de sua história recente.

A retomada de medidas neoconservadoras, resultado mais imediato de instável pacto neoconservador que visa estabelecer ajustes estruturais ultraliberais na economia e no aparelho de estado brasileiros, mesmo abandonando qualquer perspectiva de empreender alguma forma de projeto de hegemonia e desenvolvimento, ainda que subalterno, nacional, não pode prescindir da escolarização. O emprego circunstancial do receituário pedagógico neoconservador, como manifesto nas ações imediatas ao golpe no campo educacional, entre as quais a reforma do ensino médio, apenas se constitui em tentativa de mais uma vez retroalimentar o culto ao diploma escolar, efeito ideológico conservador que transforma a luta pela escolarização em uma luta por distinção social, por distanciamento para com os mais pobres, sempre candidatos à exclusão escolar.

Contudo, as experiências recentes de ampliação, mesmo que com inúmeros problemas, dos percursos escolares dos socialmente subalternos pode levar a constituição de agrupamentos contestatórios do *status quo*. Agrupamentos que ainda não foram devidamente cooptados para o exercício da legitimação da ordem como sinalizam os movimentos de “ocupação de escolas” empreendidos por certos grupos de estudantes do ensino médio. Nestes o interesse pela escolarização pode vir a ser um efetivo interesse por qualificação profissional e "cultural" que a escola somente poderá oferecer se existirem condições objetivas para tal, entre elas as condições de trabalho de professores e demais trabalhadores em educação.

Estabelecer elos entre suas organizações e esses grupos numa sociedade em que o campo educacional se constituiu sempre em condição subalterna é um desafio aberto para os sindicatos dos “trabalhadores em educação”. Exigira esforços maiores do que as esperanças em uma “revolução pelo alto” do ensino brasileiro, bem como o abandono de concepções corporativistas mesmo quando transvestidas de discursos aparentemente libertários. Exigirá a compreensão dos *habitus* de classe de professores e demais trabalhadores em educação a fim de efetivar lutas que possam se constituir em elementos de um processo de hegemonia política concernente aos interesses dos socialmente subalternos.

Referências Bibliográficas

BAUER, C.; DINIZ, C. O sindicalismo em educação e as contribuições dos professores na construção da Central Única dos Trabalhadores (1979-1983). In: **Anais da XI Jornada do HISTEDBR - A pedagogia histórico-crítica, a educação brasileira e os desafios de sua institucionalização**. Cascavel: UNIOESTE & HISTEDBR, 2013. v. 1. p. 1-16.

BURAWOY, M. **O Marxismo Encontra Bourdieu**. Tradução de Fernando Rogério Jardim. São Paulo: Boitempo Editora, 2010.

COELHO, R. B. M. O Sindicato dos Professores e Os Estabelecimentos Particulares de Ensino no Rio de Janeiro: 1931-1950. Dissertação de Mestrado apresentada no Programa de Pós-Graduação em História do Instituto de Ciências Humanas e Filosofia da Universidade Federal Fluminense, Niterói, 1988.

DALE, R. A promoção do mercado educacional e a polarização da educação. In: **Educação, Sociedade & Culturas**, n. 2, p. 109-139, Porto.

GATTI, B. A., BARRETO, E. S. de S. (orgs.) **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília: UNESCO, 2009.

GINDIN, J. Sindicalismo dos trabalhadores em Educação: tendências políticas e organizacionais (1978-2011). In: **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 48, p. 75-92, abr./jun. 2013. Editora UFPR

GOUVEIA, A. B.; FERRAZ, M. A. S. Sindicalismo docente e política educacional. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 48, p. 111-129, abr./jun. 2013. Editora UFPR

MASSON, M. A. C. **Campo Educacional, Magistério e Modernidade: A Situação dos professores na sociedade brasileira**. Tese de doutorado. Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRJ. Rio de Janeiro, 1997, mimeo.

MASSON, M. A. C. Magistério e Sindicalismo. A Trajetória do Centro de Professores do Rio de Janeiro. Dissertação de mestrado apresentada no Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais do Instituto de Filosofia e Ciências Sociais da Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1989, mimeo.

SANTOS, N. M. **Movimento dos Professores da Rede Pública na Bahia (1952-1989)**. Salvador: BDA-Bahia LTDA, 1995.

VICENTINI, P. P.; LUGLI, R. **História da profissão docente no Brasil**. São Paulo: Cortês, 2009.